

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

SHIRLEI APARECIDA DORETTO

O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO  
INICIAL: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

MARINGÁ – PR  
2014

SHIRLEI APARECIDA DORETTO

O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO  
INICIAL: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

MARINGÁ  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

D695e Doretto, Shirlei Aparecida  
O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática/. -- Maringá, 2014.

143 f. il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2014.

1. Análise linguística. 2. Teoria-prática - Professorandos. 3. Prática de ensino. I. Romualdo, Edson Carlos, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.415.07

JLM-001927

SHIRLEI APARECIDA DORETTO

**O ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO  
INICIAL: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 26 de agosto de 2014

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Profª Drª Sônia Aparecida Lopes Benites  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profª Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh  
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por colocar ao meu lado pessoas tão especiais, que sempre me apoiaram, em suas maneiras particulares de enfrentar os desafios.

Ao Hevandro, amor de toda a minha vida, pelo apoio e momentos em que se fez tão presente, assumindo muito mais que responsabilidades compartilhadas, sendo a base, a sustentação.

À Alice, filha amada, tão pequena e responsável, pelos momentos em que me tirava dos estudos para brincar de casinha, boneca, massinha... Alívio tão necessário! Minha querida, não direciono apenas agradecimentos, mas meu pedido de desculpas, por todos os instantes de minha ausência. Tão perto e tão sem mim.

Aos meus pais, Osvaldo (*in memoriam*) e Ana, pela minha vida e por terem me passado valores essenciais.

À Olga e ao Hélio, pelo incentivo e apoio constantes, presença na minha ausência junto à nossa pequena Alice.

Ao Prof. Dr. Edson, por ter me aceitado como orientanda, pelo tempo dedicado à minha pesquisa, orientador atento, pelas contribuições e direcionamentos fundamentais.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Lopes Benites e Dr<sup>a</sup>. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, membros da Banca Examinadora, pela leitura cuidadosa e ajustes necessários para a conclusão desta pesquisa.

À querida amiga Adriana Beloti, companheira desde a graduação, pelo apoio e por todas as inúmeras contribuições para meu crescimento.

À Adriana Polato, grande amiga, minha gratidão pela ajuda incondicional no desenvolvimento do projeto que deu origem a esta pesquisa. Sem o seu auxílio ela não estaria aqui e desta forma. Obrigada por tudo!

Aos meus familiares, em especial minhas irmãs Silvana e Samile, por se dedicarem e cuidarem de nossa mãe. À Paula e ao Giovanni, pela força, palavras de carinho e por nos trazer a pequena e adorável Catarina, alegria da dinda.

Ao Pedro Brito, pelos momentos de discussão e troca teórica.

À professora Raquel e os seus professorandos, por terem aceitado participar desta pesquisa, disponibilizar os materiais e dividir o percurso enfrentado no processo de ensino e aprendizagem da prática da Análise Linguística. Foram fundamentais.

Aos amigos do mestrado, pela parceria, discussões, almoços, risadas... Por tornarem mais divertidas as horas de estudo.

*O dia começava antes de o sol nascer. No carreador de altos cafezais que protegiam, mas também assombravam – pela lembrança das longas estórias contadas nos terreirões, a menina loira carregava o lanche e percorria quilômetros, a pé ou no lombo do companheiro*

*Paquito, para aprender a ler e escrever.*

*E aprendeu, e cresceu, e pensava que era preciso sonhar tão grande!*

*E sonhou...*

*(Shirlei Ap. Doretto)*

## RESUMO

O cenário educacional, principalmente a partir dos anos de 1980, tem motivado estudos e pesquisas voltadas para a melhoria da educação. Embora haja diversos livros e pesquisas que tratam sobre a prática pedagógica de ensino de português, ainda assim, segundo Antunes (2003), esse cenário revela poucas mudanças quando se trata do processo de ensino e aprendizagem das práticas discursivas de uso da língua, leitura e produção, e de reflexão sobre esse uso, a análise linguística (AL). Aliada a esses trabalhos há uma série de ações efetivadas pelas instituições governamentais, em âmbitos nacional e estadual, com a criação de leis, documentos orientadores e cursos de formação continuada de professores. As ações efetivam-se, também, em nível superior, com a elaboração de diretrizes, leis, pareceres e resoluções que buscam, de modo geral, garantir ao professor, em formação inicial, maior contato com conteúdos e práticas pedagógicas, superando o equívoco histórico de que teoria e prática são dissociáveis na prática social. Acreditando que esses professorandos serão, no futuro, os responsáveis pelos encaminhamentos das atividades de ensino e aprendizagem de língua nas escolas, entendemos ser de fundamental importância discutir aspectos relacionados à formação inicial desses profissionais. Dessa forma, objetivamos investigar e analisar como se constituem as relações dos professorandos de um 4º ano do curso de Letras da UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão, situada no noroeste do Paraná, com o eixo de reflexão sobre a língua, a AL, no processo de sua formação, na disciplina de Prática de Ensino, na preparação de sequências pedagógicas, avaliando a relação teoria-prática. Para tanto, realizamos um estudo de caso, por meio de uma abordagem etnográfica, com observação, descrição e análise dos dados, caracterizando, então, uma pesquisa qualitativo-interpretativa. Assim, o *corpus* de análise constitui-se de registros coletados por meio de gravações em vídeo e áudio de todas as aulas da disciplina de Prática de Ensino durante o primeiro bimestre de 2012, de entrevista semiestruturada com a professora regente da disciplina, de trabalhos elaborados por estudantes nessa disciplina e de anotações escritas. Nosso arcabouço teórico fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada de base interacionista, nos pressupostos teórico-metodológicos de estudiosos que têm se dedicado à AL, como Antunes (2003, 2007, 2010, 2012), Geraldi (1997, 2002a, 2002b), Mendonça (2006), Perfeito (2005, 2007, 2011), Ritter (2012), Suassuna (2006, 2012), Travaglia (1996, 2011), entre outros. Para a abordagem da relação teoria-prática, buscamos auxílio nos documentos oficiais norteadores da prática docente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), leis, diretrizes e resoluções que versam sobre o assunto. Os resultados mostram que a relação teoria-prática da AL não chega a ser efetivada como práxis nesse grupo de estudantes, pois há uma tentativa em promover atividades de reflexão para o ensino gramatical que esbarra em outras dificuldades que indiciam problemas na formação, não só no trato da língua e sua gramática, mas, também, de leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Análise linguística. Relação teoria-prática. Prática de Ensino.

## ABSTRACT

The educational scenery, mainly from the 1980s, has motivated studies and researches aiming the improvement of education. Although there are several books and researches concerning pedagogical practice in Portuguese teaching, according to Antunes (2003), this scenery still shows little change regarding teaching and learning processes of the discursive practices of language use, reading and writing, as well as a reflection about this use, the linguistic analysis (LA). Allied to these works, there are a number of actions promoted by the governmental institutions, in national and state range, with the development of laws, guiding documents and courses for teachers' continuing education. Actions are also accomplished at graduation level, with the development of guidelines, laws and resolutions which aim, in general lines, at guaranteeing for the teachers in initial education a greater contact with contents and pedagogical practices, overcoming the historical misconception that theory and practice are dissociable in social practice. Believing that these teachers in initial education will be, in the future, responsible for forwarding the practices of language teaching and learning in schools, we understand it is of fundamental importance to discuss aspects related to their initial education. Thus, we aim at investigating and analyzing how are built the relations between the teachers in initial education from the 4th grade of the Languages course at UNESPAR/*Campus* of Campo Mourão, in Paraná's northwest, and the axis of reflection about language, the LA, in the discipline of Teaching Practice, in the preparation of pedagogical sequences, assessing the relation theory-practice. For that, we conducted a case study, through an ethnographic approach, with observation, description and analysis of data, featuring a qualitative-interpretive research. Thus, the analysis *corpus* consists of records collected through video and audio recordings of all the classes from the discipline of Teaching Practice during the first quarter 2012, semi structured interview with the discipline's teacher, works developed by students in the discipline, and written notes. Our theoretical framework is based on the assumptions of the interactionist based Applied Linguistics, on the theoretical and methodological assumptions of scholars who have dedicated themselves to LA, such as Antunes (2003, 2007, 2010, 2012), Geraldi (1997, 2002a, 2002b), Mendonça (2006), Perfeito (2005, 2007, 2011), Ritter (2012), Suassuna (2006, 2012), Travaglia (1996, 2011), among others. For the approach of the relation theory-practice, we sought the aid of the official guiding documents of teaching practice, such as the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), laws, guidelines and resolutions that deal with the subject. The results show that the LA relation theory-practice does not come to be an effective praxis in the analyzed group of students, because there is an attempt of promoting activities of reflection for grammatical teaching that bumps into other difficulties which indicate formation problems, not only in dealing with the language and its grammar, but also of reading and writing.

**Keywords:** Initial Education. Linguistic Analysis. Relation theory-practice. Teaching Practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	-	Análise linguística
AP	-	Análise em prosa
CLP	-	Círculo Linguístico de Praga
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CNE	-	Conselho Nacional da Educação
CNE/CES	-	Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	-	Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno
DCE	-	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
IES	-	Instituição de Ensino Superior
ISE	-	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	-	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	-	Língua Portuguesa
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	-	Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras
QFEB	-	Quadro de Funcionários da Educação Básica
QPM	-	Quadro Próprio do Magistério
SAEB	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TD	-	Transposição didática
UNESPAR	-	Universidade Estadual do Paraná/ <i>Campus</i> de Campo Mourão

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aula de gramática e prática de análise linguística.....	62/63
Quadro 2 – Questões elaboradas pela professora Raquel – Texto: <i>Usuários de drogas à solta realimentam o banditismo. Tratamento compulsório ou prisão já?</i> . .....	74
Quadro 3 – Questões elaboradas pela professora Raquel – Texto: <i>O bicho</i> de Manuel Bandeira.....	75
Quadro 4 – Resultados da categorização da <i>análise em prosa</i> – professorandos em ação ....	100
Quadro 5 – Perguntas relacionadas à categoria GÊNERO – (TD).....	105
Quadro 6 – Perguntas relacionadas à categoria CLASSIFICAÇÃO – (TD). .....	106/107
Quadro 7 – Texto do gênero Carta do Leitor apresentado pelo grupo <b>F</b> .....	109
Quadro 8 – Perguntas relacionadas à categoria LEITURA – (TD).....	111/112
Quadro 9 – Perguntas relacionadas à categoria AL – (TD) .....	115/116/117
Quadro 10 – Trecho do texto do gênero Reportagem apresentado pelo grupo <b>K</b> .....	119
Quadro 11 – Texto 1 do gênero Propaganda apresentado pelo grupo <b>L</b> .....	124
Quadro 12 – Texto 2 do gênero Propaganda apresentado pelo grupo <b>L</b> .....	124
Quadro 13 – Resultados da categorização da <i>transposição didática</i> – professorandos em ação.....	125/126

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM LETRAS</b> .....	<b>20</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	21
1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REQUISITOS .....	23
1.3 ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA: COMPONENTE CURRICULAR, ESTÁGIO E DISCIPLINA ESPECÍFICA .....	29
1.4 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM LETRAS: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN E DCE .....	34
<b>2 ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE GRAMÁTICA</b> .....	<b>42</b>
2.1 O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS .....	42
2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: A ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA .....	53
2.3 GRAMÁTICA TRADICIONAL X ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	59
2.4 A ANÁLISE LINGUÍSTICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO .....	64
<b>3 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA DA PRÁTICA DE AL</b> .....	<b>69</b>
3.1 PROFESSORA EM AÇÃO.....	71
3.1.1 Percurso da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa .....	72
3.1.2 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL: professora em ação .....	81
3.2 PROFESSORANDOS EM AÇÃO .....	86
3.2.1 <i>Análise em Prosa</i> .....	88
3.2.2 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL na <i>análise em prosa</i> – professorandos em ação .....	101
3.2.3 <i>Transposição Didática</i> .....	102/103
3.2.4 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL na <i>transposição didática</i> – professorandos em ação .....	126
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Apesar de uma série de iniciativas oficiais de parametrização e avaliação do ensino de Língua Portuguesa (LP) em âmbitos nacional e estadual como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Diretrizes Curriculares de Ensino (DCE), livros e pesquisas que tratam sobre a prática da aula de português, cursos de formação continuada de professores, entre outros, a prática pedagógica de ensino de português, segundo Antunes (2003), ainda revela um cenário de poucas mudanças quando se trata do processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita, oralidade e gramática. Em relação à última, que é nosso foco de pesquisa, podemos verificar, segundo a autora, um ensino descontextualizado, fragmentado, irrelevante, inflexível, voltado para nomenclaturas, puramente prescritivo, enfim, um ensino que não leva em conta a língua em seus aspectos reais e relevantes.

Segundo Mendonça (2006), os resultados insatisfatórios, a inflexibilidade e a constatação de que a gramática normativa não consegue dar conta de alguns aspectos relacionados à língua acarretou um processo de questionamento, fazendo emergir, como alternativa para o ensino de gramática, a proposta da prática de Análise Linguística (AL), termo cunhado por Geraldi em *O texto na sala de aula* (1984). Então, embora haja resultados insatisfatórios para o ensino de LP, há, também, novas proposições, apontando para novos rumos e novos objetos.

Essas ações de redimensionamento do ensino efetivam-se, também, em nível superior, com a criação de leis, diretrizes, pareceres e resoluções que buscam, de modo geral, garantir ao professor, em formação inicial, maior contato com conteúdos, práticas pedagógicas e com a prática da pesquisa, a fim de superar o equívoco histórico de que teoria e prática são dissociáveis na prática social. Para tanto, a legislação atual estabelece, para os cursos de licenciatura, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de aulas divididas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 (mil e oitocentas) horas para conteúdos de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Pensando, então, no cenário educacional, que ainda aponta para resultados insatisfatórios em relação ao processo de ensino e aprendizagem das práticas de uso da língua e reflexão sobre esses usos, nas mudanças legislativas que buscam garantir maior proximidade do professor em formação com a sua futura prática pedagógica e realidade escolar, e, ainda, no movimento iniciado por Geraldi, na década de 1980, de revisão crítica do ensino de

gramática, acreditamos ser de fundamental importância investigar como se constituem as relações de um grupo de professorandos, estudantes de um 4º (quarto) ano do curso de Letras de uma Universidade Estadual do Noroeste do Paraná – a UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão<sup>1</sup>, com a prática de reflexão sobre os usos da língua, ou seja, a AL. Nossa ênfase recai sobre o processo de formação inicial, na observação de como esse grupo, matriculado na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, evolui, durante o primeiro bimestre de 2012, em sua capacidade de entender a língua e suas relações semântico-discursivas. Pensamos na formação inicial, pois acreditamos que esses estudantes serão, no futuro, os responsáveis pelos encaminhamentos das atividades de ensino e aprendizagem de língua nas escolas.

Uma das observações mais relevantes de nossa experiência como docente de curso de licenciatura, ministrando em 2011, por um semestre, a disciplina de Prática de Ensino em um 4º (quarto) ano de um curso de Letras, foi em relação ao trabalho com a língua. Essa observação converge com outras, possibilitadas pela experiência de orientação e acompanhamento de alunos-estagiários no Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa, nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, como orientadora, e, ainda, em 2010 e 2012 como professora da disciplina de Estágio de Língua Portuguesa em turmas de 3º (terceiros) anos. Essas experiências despertaram alguns questionamentos sobre a prática de reflexão sobre os usos da língua, pois alguns estudantes apresentavam dificuldades não só no trato da língua e sua gramática, mas, também, na leitura e escrita.

Genericamente, percebíamos que havia uma dificuldade em relação a estratégias teórico-metodológicas para o ensino de gramática sob o viés da reflexão, uma incerteza de por onde e como começar. Acreditando que os eixos de uso da língua, leitura e produção, e o de reflexão sobre esses usos, a AL, são indissociáveis, e entendendo que é papel da escola, assim como apontam os documentos norteadores – PCN (1998) e DCE (2008), promover o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do estudante, sentimos a necessidade de investigar como acontece, na formação inicial, o processo de ensino e aprendizagem de teorias e práticas relacionadas à prática de AL.

Nas escolas de educação básica, uma das práticas que direcionam as atividades de gramática são os exercícios formulados pelos professores ou os apresentados pelos manuais didáticos. Essa formulação advém de conceitos teóricos e de suas práticas correspondentes.

---

<sup>1</sup> A Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão, antiga FECILCAM (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão), passava, no momento da pesquisa, por um processo de consolidação de seu estatuto de universidade.

Pensando que, após as mudanças na legislação dos cursos de licenciatura, os graduandos têm maiores chances de estabelecerem relações entre teoria e prática, pois além das 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado há, ainda, as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, é possível afirmar que os estudantes de um curso de licenciatura têm a possibilidade de conhecer e dialogar com as diferentes abordagens teóricas relacionadas à AL e, como parte do processo, fazer a transposição destas para a prática. Geralmente, essas atividades de transposição giram em torno da escolha de textos e da construção de abordagens didáticas, baseada em mais de uma das teorias estudadas. A proposta construída, observada através das atividades, acaba fazendo revelações sobre a aquisição e o processo de compreensão das teorias estudadas, pois, segundo Ritter (2012), se a teoria fornece subsídios teóricos e metodológicos, a prática os torna legítimos.

Assim, tendo como tema a AL e a formação do professor, colocamos como pergunta primordial nesta pesquisa: por que as estratégias teórico-metodológicas da AL, estudadas durante a formação do profissional em Letras, parecem não internalizadas pelos professorandos, quando da elaboração e organização de materiais voltados para o ensino de gramática?

Várias pesquisas, mostradas em teses, dissertações e artigos, trazem contribuições ao tema de nosso estudo. No entanto, em relação a pressupostos da Linguística Aplicada (LA), acabamos por encontrar mais pesquisas relacionadas à AL na formação continuada, com professores em pleno exercício da profissão, e não relacionadas à formação inicial. No geral, as pesquisas buscam investigar a forma como a prática da AL insere-se nos contextos atuais de ensino, através da investigação de abordagens metodológicas de professores em exercício e, além disso, trazem possibilidades de transposições para a prática da AL. Muitas estão inseridas em contextos de grupos de pesquisa e acabam por apontar, quase sempre, para sinais de mudança no ensino de gramática.

Destacamos, nesse sentido, a pesquisa realizada por Ritter (2012), na qual, através de uma abordagem de cunho etnográfico e de caráter colaborativo-interventivo, investigou a forma como a apropriação de bases teóricas sólidas acaba por proporcionar práticas correspondentes. A pesquisadora, no acompanhamento e intervenções teórico-metodológicas fundamentadas na visão sócio-histórica da linguagem, decorrentes das ideias do Círculo de Bakhtin, concluiu que as abordagens, após processo de internalização, refletiram novas e diferentes condutas na produção e aplicação de propostas pedagógicas voltadas para a leitura e análise linguística com o gênero discursivo Crônica. A pesquisa de Ritter (2012) tem, ainda,

um diferencial, pois envolveu dois professores em formação continuada e um em formação inicial, que atuava como estagiário na escola.

Silva (2009) também desenvolveu pesquisa em LA com professores em formação continuada na rede municipal de ensino de Recife. A abordagem de cunho qualitativo buscou saber como os professores estavam lidando com as diferentes perspectivas teóricas para o ensino de gramática frente aos conhecimentos cristalizados (ensino tradicional) e a prática da AL. A pesquisadora constatou a coexistência de diferentes abordagens em sala de aula, principalmente relacionadas ao conteúdo linguístico que estava sendo explorado - as abordagens dependiam do conteúdo que estava sendo ensinado. As possíveis causas explicativas estão pautadas na formação inicial e continuada, bem como nas imprecisões dos programas curriculares.

Diversos artigos publicados, além de trazerem reflexões sobre a proposta interacionista de ensino, apresentam, também, possibilidades de trabalho, relacionando as práticas discursivas de uso da língua, leitura e produção, à prática de reflexão, a AL, voltados para diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, citamos os trabalhos de Perfeito, Nantes, e Ferragini (2011), com um plano de trabalho docente para o gênero Fábula; o trabalho de Duarte e Perfeito (2012), apresentando uma proposta de AL para o gênero discursivo Conto de Fadas e, ainda, de Perfeito e Porto (2007), com uma proposta de transposição didática para a narrativa do Mito do Saci Pererê.

Kuhn e Flores (2008) também discutem a prática da AL via ensino com gêneros discursivos e problematizam a implementação das ideias propostas pelos PCN no que diz respeito ao ensino de LP, discutindo as propostas teóricas e suas implicações práticas. Além disso, formulam reflexões sobre como podem ser vistos os conteúdos gramaticais em contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, sob a perspectiva dos gêneros e da prática da AL.

Chamamos a atenção, também, para Rodrigues (2008), que discute os resultados do grupo *Os gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros*, envolvendo diversos gêneros discursivos e a articulação entre as práticas de uso e reflexão da língua. A autora apresenta dois momentos em que a AL está como alternativa complementar, os quais denomina de “prática de análise linguística 1”, no processo de leitura analítica de textos, e “prática de análise linguística 2”, no processo de reescritura dos textos dos alunos.

A investigação sobre como o eixo didático designado como “gramática” ou “análise linguística” aparece em três coleções didáticas, as mais solicitadas pelas escolas públicas de Pernambuco, em 2007, acontece em trabalho publicado por Silva e Morais (2011). Os autores

constatarem, a partir da pesquisa documental, e dos objetivos que consistiam na verificação não só da terminologia usada, mas da proposta metodológica sugerida a partir dela, que há sinais de mudança nas coleções, mas que essas inovações estão mais relacionadas aos discursos do que às metodologias de ensino. As análises mostraram que as atividades de reflexão eram mais comuns no caso de características dos gêneros, tipos ou suportes de texto e menos quando abordavam aspectos da língua como estudo das classes de palavras e ortografia. Nessas, as atividades de produção e identificação eram mais frequentes.

Entre as pesquisas sobre AL e formação, citamos as desenvolvidas por Suassuna. Em artigo publicado por Silva e Suassuna (2011), as autoras investigam a prática da AL no ensino fundamental II, a fim de descobrir se as atividades relacionadas ao ensino gramatical giravam em torno da memorização e classificação ou da reflexão. A pesquisa integra um projeto mais amplo, intitulado *Ensino de análise linguística – representações e práticas*. Aconteceu na cidade do Recife através da análise da prática de ensino de duas docentes e caracterizou-se como do tipo qualitativo-indiciário. As duas docentes observadas tinham mais de dez anos de experiência no ensino de LP e eram de contextos diferentes, uma escola com vínculo estadual e outra federal. Os resultados apontaram para duas perspectivas diferentes de trabalho com a língua, uma com ênfase na memorização e reconhecimento de estruturas e a outra voltada para a indução, com atividades reflexivas. Mostraram, ainda, a necessidade de mais cursos de formação e de políticas e estratégias que promovam a prática do ensino de AL em sala de aula.

Romualdo (2010) discute aspectos relacionados às dimensões teóricas e práticas na formação inicial de professores quando da resolução de situações-problema com conteúdos de fonética e fonologia, na preparação de sequências pedagógicas. Os resultados apontaram, segundo o autor, uma grande diversidade de posturas, pois alguns atenderam a proposta de forma integral, outros parcialmente e houve aqueles que apenas reproduziram falas e teorias sem atendimento da proposta. De acordo com o autor, as maiores dificuldades concentraram-se na tentativa de aliar o trabalho de AL ao de produção.

A partir dos resultados de pesquisa desenvolvida com 25 professores da Rede Estadual de Ensino, com mais de 10 anos de formação, Romualdo (2011) expande a discussão apresentada em Romualdo (2010), mostra reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia e propõe atividades sobre esse conteúdo que tomam por base os documentos oficiais, as entrevistas com os professores, o material didático e a experiência como docente de instituição superior. As discussões alavancam reflexões que incidem sobre a necessidade de

articulação contínua entre teoria e prática para melhor enfrentamento de desafios relacionados à prática docente.

Entendemos que a sala de aula deve ser concebida como lugar de interação verbal e, portanto, de diálogo entre os sujeitos. Compreendemos que a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (Bakhtin/Volochínov, 2010) e que, portanto, considerar essa dialogicidade implica o abandono de algumas crenças e a ressignificação de metodologias que perpassaram as concepções tradicionais de ensino (Geraldi, 2002a). Assim, fundamentados nos pressupostos da LA de base interacionista e nas propostas teórico-metodológicas de estudiosos que têm se dedicado à AL, como Antunes (2003, 2007, 2010, 2012), Geraldi (1997, 2002a, 2002b), Mendonça (2006), Perfeito (2005, 2007, 2011), Ritter (2012), Suassuna (2006, 2012), Travaglia (1996, 2011), entre outros, e ainda nos documentos oficiais norteadores do ensino, além de leis, pareceres e resoluções que trazem implicações para a relação teoria e prática na ação docente, nossa pesquisa procura somar esforços aos estudos já realizados, investigando as práticas de AL em um grupo de 28 estudantes, através das atividades elaboradas por eles, durante o primeiro bimestre do ano de 2012, na disciplina de Prática de Ensino.

Dessa forma, nosso principal objetivo foi compreender como os professorandos do 4º (quarto) ano de Letras efetivaram a relação teoria-prática nas atividades pedagógicas voltadas para a AL. Para chegar a esse resultado, nosso primeiro objetivo específico foi investigar como se deu o processo de ensino e aprendizagem das estratégias teórico-metodológicas da AL na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Em seguida, nosso segundo objetivo específico foi analisar as propostas didáticas produzidas pelos professorandos nessa disciplina e verificar se as propostas teóricas que subsidiavam as atividades práticas, em relação à AL, estavam sendo efetivadas nos exercícios de AL.

Neste trabalho, nossa opção foi pelo não desenvolvimento, à parte, de um capítulo que trouxesse uma caracterização geral da pesquisa. Portanto, as bases metodológicas da pesquisa, os sujeitos e o processo de coleta de dados para a constituição do *corpus* serão mostrados a seguir. Os procedimentos de análise serão descritos no capítulo 3, unindo a descrição da organização metodológica e a análise dos dados.

Em função dos objetivos acima elencados, desenvolvemos um estudo de caso, por meio de uma abordagem etnográfica, com observação, registro, descrição e análise dos dados, caracterizando uma pesquisa qualitativo-interpretativa. Segundo André (1995), para que uma pesquisa seja reconhecida como estudo de caso etnográfico, ela precisa preencher os

requisitos da etnografia – observação participante, entrevista e análise de documentos, “[...] e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.” (p. 31).

Realizamos nossa pesquisa em uma universidade estadual em que a disciplina de Prática de Ensino acontecia no último ano do curso, em um período regular de 4 (quatro) anos – a UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão, tendo como sujeitos participantes uma professora e os estudantes matriculados em sua disciplina. Após conversa inicial com a professora regente dessa disciplina e sua aceitação, participamos da primeira aula no primeiro bimestre do ano de 2012. André (1995), no estudo de caso etnográfico, classifica a observação como participante “[...] porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (p. 28).

A primeira aula da disciplina aconteceu em 15 de Fevereiro, com 28 (vinte e oito) estudantes matriculados. Após explicações pela professora e pela pesquisadora sobre a importância, a natureza da pesquisa e seus objetivos, bem como a forma como se daria a coleta de dados, todos os professorandos aceitaram participar da pesquisa e, em decorrência disso, assinaram um termo de consentimento. Uma conversa anterior já havia acontecido entre a pesquisadora e os professores do colegiado de Letras. No fim de uma reunião desse colegiado, apresentamos, brevemente, os objetivos da pesquisa e pedimos a colaboração de todos.

Conforme André (1995), outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, em que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, o que possibilita revisões na metodologia durante o próprio desenrolar do trabalho. A nossa coleta de dados compreendeu os meses de fevereiro a novembro de 2012. Foram 4 (quatro) momentos diferentes de registros. Nos meses de fevereiro, março, abril e maio, gravamos em áudio e vídeo todas as aulas da disciplina de Prática de Ensino. Em junho, coletamos as cópias dos trabalhos desenvolvidos pelos professorandos nessa disciplina. Em julho, agosto, setembro, outubro e novembro, recolhemos as primeiras versões dos planos de aulas produzidos pelos professorandos para a regência compartilhada, obrigatoriedade do Estágio Curricular Supervisionado. Concomitantemente, à medida que tínhamos autorização, gravávamos as aulas desses professorandos nas escolas campo de estágio. Também em outubro, fizemos a entrevista com a professora regente da disciplina de Prática de Ensino. Nossa opção foi por entrevistar somente a docente. Entendemos que uma entrevista com os estudantes serviria apenas para confrontar os dados fornecidos pela professora e, como já

tínhamos o resultado da relação teoria-prática por eles vivenciada nos trabalhos coletados para análise, cremos não haver a necessidade de tal instrumento.

Os dois últimos momentos de coleta de dados foram os mais difíceis, pois o nosso contato foi menos frequente, uma vez que não estávamos mais presente em sala, fazendo as filmagens. No entanto, estivemos todas as semanas na instituição e mantivemos contato por *e-mail* com os participantes; mesmo assim, alguns sujeitos da pesquisa começaram a não demonstrar a mesma aceitação do início, principalmente na disponibilização dos materiais. Além disso, necessitávamos do contato para saber as datas em que as aulas de estágio aconteceriam e acompanhar os professorandos nas escolas da educação básica. Tínhamos plena consciência de que esse era um risco que uma pesquisa longitudinal como a nossa corria; os sujeitos poderiam desligar-se a qualquer momento.

Outro fator influenciador foi o fato de o professor da unidade escolar decidir, de acordo com seu planejamento, qual conteúdo o estudante regente lecionaria. Alguns acabaram por trabalhar, segundo eles próprios e seus respectivos orientadores, somente com conteúdos de literatura. Assim, dos 28 (vinte e oito) participantes iniciais, 7 (sete) desligaram-se por esse motivo e outros 3 (três) por causas não informadas. Além disso, muitas aulas não aconteciam nas datas e horários previstos, pois no segundo semestre é comum o pedido de licença de muitos professores da educação básica e há várias alterações nos horários, o que dificultava a gravação das aulas. Nem sempre os professorandos conseguiam avisar a pesquisadora a tempo. Na fase final da pesquisa, a gravação das aulas de regência nas escolas de campo, apenas 7 (sete) estudantes, 3 (três) que desenvolveram o estágio individualmente e duas duplas, permaneciam na pesquisa. Algumas gravações foram feitas pela pesquisadora, outras pelos próprios estagiários. Independente das dificuldades, completamos o planejamento de coleta dos dados.

A professora da disciplina de Prática de Ensino demonstrou, o tempo todo, seriedade, disponibilidade e entusiasmo com a pesquisa, colaborando com o envio de materiais, permitindo as gravações, atendendo aos questionamentos sobre as dúvidas da pesquisadora durante os intervalos das aulas, reforçando, perante aos alunos, a importância de continuarem na pesquisa e enviarem os materiais.

Inicialmente, a nossa intenção de investigação consistia na análise de todos os registros. Para que pudéssemos focar momentos da relação teoria-prática longitudinalmente, sentimos a necessidade de criar uma caracterização de etapas no processo. Assim, o dividimos em 4 (quatro) momentos. Após análise parcial dos dados, decidimos, por fatores diversos,

redimensionar a pesquisa para somente os dois momentos iniciais. Apresentamos, abaixo, todo o percurso, a fim de dar um panorama geral do processo.

O primeiro deles, seria o momento das aulas da disciplina de Prática de Ensino, em que apresentaríamos uma síntese do que fora trabalhado no primeiro bimestre do ano de 2012 em relação a AL e, também, traríamos trechos da entrevista concedida pela professora regente dessa disciplina, o nominamos *professora em ação*. Nesse momento inicial, já sentimos a necessidade de redimensionar a apresentação de trechos da entrevista, pois eles vão aparecendo no decorrer de toda pesquisa, explicando fatos, justificando ações e não concentrados em apenas um quadro.

O segundo momento, que definimos como *momento universidade*, consistiria na apresentação e análise dos trabalhos produzidos pelos sujeitos da pesquisa na disciplina de Prática de Ensino.

No seguinte, definido como *momento regência*, apresentaríamos os planos de aula e os materiais produzidos pelos professorandos para as aulas de regência nas escolas campo de estágio, etapa obrigatória do Estágio Curricular Supervisionado. Pretendíamos verificar se as atividades de AL apareciam nesses planos de aulas desenvolvidos para regência, antes do crivo de seus orientadores, em um período posterior às atividades desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino e, caso aparecessem, como a AL havia sido contemplada.

Finalmente, apresentaríamos e discutiríamos os dados coletados com as gravações das aulas desses professorandos nas escolas de educação básica durante o período de regência. Nesse momento, verificaríamos se a metodologia desenvolvida durante essas aulas aconteciam de acordo com o explicitado em seus planos iniciais ou se havia mudança, possivelmente decorrente de orientações, uma vez que teríamos como *corpus* somente as primeiras versões dos planos de aulas, sem as possíveis intervenções dos orientadores. Esta parte da análise definimos como *momento escola*.

Acreditávamos que com esse percurso teríamos uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada da relação teoria-prática da AL nesse grupo de professorandos. Aliada à análise dos dados, a base teórica consistente desta pesquisa possibilitaria as reflexões necessárias. No entanto, na verticalização dos dados, algumas questões, que não estavam inicialmente previstas, acabaram por interferir no procedimento de análise dos registros, pois defrontamo-nos com uma imensa variedade e diversidade de resultados.

Nossa intenção preliminar consistia em verificar se a AL era ou não promovida nas atividades preparadas por estudantes no 4º (quarto) ano de Letras e em quais momentos essa

promoção acontecia. No entanto, a análise apontava para problemas relacionados à formação e a abordagem dessas questões ocasionou a mudança no planejamento inicial.

Assim, considerando essa heterogeneidade e as discussões que alavanca, a quantidade de dados inicial e final e de tempo que a análise longitudinal levaria, bem como o risco de que uma apresentação resumida desses dados pudesse apontar para uma superficialização<sup>2</sup>, sentimos a necessidade de redimensionar a pesquisa para somente os dois momentos iniciais, como já afirmamos.

A fim de apresentarmos todos os dados coletados e relacioná-los às bases teóricas de nossa pesquisa, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, abordamos os requisitos essenciais para a formação de professores, colocados por leis, resoluções e pareceres, traçando um percurso histórico das mudanças que acabaram incidindo sobre os cursos de formação de professores. A seguir, tratamos da diferenciação a respeito da prática, como componente curricular, como disciplina específica (Prática de Ensino) e como estágio curricular, apresentando considerações sobre ambos, relacionando-os, à medida do possível, aos dados obtidos no Projeto Político Pedagógico – PPP – do curso de Letras da instituição em que esta pesquisa foi desenvolvida. Por fim, focalizamos nos documentos orientadores, os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008)<sup>3</sup>, que apontam para um currículo, em relação ao ensino de LP, que deve abarcar fatores enunciativos e discursivos relacionados às práticas da linguagem, discutindo, ainda, como os cursos de formação devem entender a relação teoria-prática para que tenham condições de atender às orientações propostas nos documentos.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso teórico sobre o ensino de gramática anterior à proposta de reflexão sobre a linguagem, abarcando diversas teorias linguísticas, desde as estruturais até as enunciativas e discursivas. Nesse percurso, adotamos teóricos de diferentes correntes e tendências linguísticas, como Antunes (2003, 2006, 2007), Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2010), Benveniste (1989, 2005), Câmara Jr (1975), Castilho (2010), Koch (2002), Geraldi (1997, 2002a, 2002b, 2004), Mendonça (2006), Paveau e Sarfati (2006), Saussure (1969), entre outros. Ainda neste capítulo, abordamos e contextualizamos a perspectiva da AL. Em seguida, apresentamos um contraponto entre as duas propostas –

---

<sup>2</sup> Essas questões também foram levantadas durante a apresentação de nossa pesquisa no VIII SPLE – Seminário de Pesquisa em Letras, realizado na Universidade Estadual de Maringá, nos dias 13 e 14 de novembro de 2013. Conforme sugerido no Seminário, e diante da diversidade dos resultados, redimensionamos a análise do *corpus* coletado.

<sup>3</sup> Nossa escolha pelas DCE do Paraná deve-se ao fato de o curso estudado ser nesse Estado e as atividades de prática e estágio voltarem-se para as escolas que seguem essas diretrizes.

ensino tradicional *versus* prática de AL e, por fim, discutimos a relação indissociável entre as práticas discursivas de leitura e produção e a prática de AL.

No capítulo 3, após o redimensionamento da pesquisa, organizamos, a fim de desenharmos o percurso da coleta dos registros e a posterior análise, duas seções, divididas em subseções. Na primeira, *professora em ação*, apresentamos o período das aulas da disciplina de Prática de Ensino, com uma síntese do que foi trabalhado no primeiro bimestre do ano de 2012 e, em seguida, nossas impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL. Na segunda seção, a qual nominamos *professorandos em ação*, mostramos e analisamos os trabalhos produzidos pelos professorandos na disciplina de Prática de Ensino em que constam duas categorias de análise: a AL em *prosa* e a AL na *transposição*. Assim, sistematizamos a apresentação em quatro momentos: *análise em prosa*; impressões sobre a relação teoria e prática a respeito da AL na *prosa*; *transposição didática*; impressões sobre a relação teoria e prática a respeito da AL na *transposição didática*.

Creemos que nosso trabalho pode contribuir, por apresentar uma reflexão sobre a relação teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem da prática da AL, para: a) propiciar aos estudantes do curso de Letras reflexões acerca do processo que envolve a adoção da teoria interacionista da linguagem e de sua transposição em atividades pedagógicas; b) alavancar uma discussão para que os professores do Curso de Letras possam refletir a respeito da organização curricular e de até que ponto as teorias ministradas no curso, em relação à abordagem teórico-prática da AL, chegam, efetivamente, a se concretizar no planejamento de aulas voltadas para o ensino de gramática que os estudantes de Letras elaboram para a disciplina de Prática de Ensino e que, posteriormente, podem servir de base para o Estágio Curricular Supervisionado e, mesmo, para o exercício efetivo da profissão; c) oferecer revisão bibliográfica sobre o ensino de gramática nas escolas, das posturas tradicionais às atuais, apontando novas perspectivas e metodologias.

## CAPÍTULO 1

### A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM LETRAS

No tocante aos nossos interesses, os cursos de licenciatura, importa-nos, especialmente, o curso de Letras e a legislação relacionada ao desenvolvimento das atividades práticas nos cursos de graduação. Em um breve percurso, entre pareceres, diretrizes, resoluções e leis, dedicamo-nos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), aos pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) 492/2001, de 3 de abril de 2001 (p. 29-31), Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 9/2001, de 8 de maio de 2001, e CNE/CES 28/2001, de 2 de outubro de 2001<sup>4</sup>; às resoluções, CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002<sup>5</sup>, e ainda o PPP do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas da UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão. Esse último está relacionado à instituição de ensino superior (IES) na qual os sujeitos de nossa pesquisa cursavam e/ou lecionavam o/no 4º ano do curso de Letras. Acreditamos que, dados nossos objetivos, a consulta a tais documentos oficiais seja suficiente para compreendermos as mudanças relacionadas à formação de professores<sup>6</sup>.

Para isso, organizamos este capítulo com apresentação e discussão dos requisitos essenciais para a formação de professores, traçando um percurso histórico das mudanças que acabaram incidindo sobre os cursos de licenciatura. A seguir, diferenciamos a prática como componente curricular, como disciplina específica (Prática de Ensino) e como estágio curricular, apresentando considerações e relacionando-as aos dados obtidos no PPP do curso de Letras e, na última parte, focalizamos os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), discutindo, ainda, como os cursos de formação devem entender a relação teoria-prática para que tenham condições de atender às orientações propostas nos documentos.

---

<sup>4</sup> Este parecer se sustenta no parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001.

<sup>5</sup> Integrante do parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001.

<sup>6</sup> Temos consciência de que há outros documentos ligados ao processo de maior autonomia das IES no que tange à elaboração de seus programas, grades curriculares e à forma de distribuição da parte prática como componente curricular e como estágio curricular supervisionado, exigidos em lei, buscando também centralizar e homogeneizar os poderes que passam, a partir de então, competir a tais instituições.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

As discussões relacionadas à educação abrangem, democraticamente, grupos de profissionais designados para a elaboração de propostas de leis que regem a organização e a gestão dos sistemas de ensino. Atualmente, o CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, instituído pela Lei n. 9.131, de 25/11/95, tem a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação<sup>7</sup>. No ano seguinte, em 1996, no § 1º do Artigo 9º da LDBEN n. 9394/96, esse conselho é apontado como, também, responsável pela supervisão das atividades educacionais permanentes<sup>8</sup>. Aos demais profissionais, envolvidos com a educação, compete executar as diretrizes e assegurar o bom andamento e desempenho das disposições asseveradas pelas leis aprovadas. Assim, entre os órgãos responsáveis pela elaboração, aprovação e/ou reprovação de leis, resoluções e pareceres, está o CNE que, a serviço do Ministério da Educação, tem a preocupação de intervir profundamente no ensino, buscando “alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.”<sup>9</sup>

As leis e, de forma geral, as demais produções bibliográficas que versam sobre a formação inicial de professores abordam a importância do estágio na formação e, assim, os órgãos responsáveis buscam, coerente e persistentemente, efetivar ações que garantam a parte prática nos cursos de licenciatura, tanto na sala de aula da graduação, vivenciando a teoria e a sua prática correspondente, quanto na sala de aula de realização do período de estágio curricular supervisionado, em que o estudante-estagiário atua, adequando o que aprendeu a novos sujeitos e colocando em prática toda a experiência adquirida. Portanto, a partir da resolução CNE/CP 2, de 19.02.2002, ficam instituídas, para os cursos de licenciatura, de graduação plena, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado. Todas as mudanças estabelecidas desde a LDBEN de 1996 e pelos pareceres e resoluções já citados implicam reformulações em toda a organização curricular, uma vez que o currículo mínimo, que determinava a organização dos cursos superiores no

<sup>7</sup> CNE – Histórico. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14306%3Acnehistorico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306%3Acnehistorico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

<sup>8</sup> Parecer CNE/CP 7, de 16 de Outubro de 2007. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp007_07.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

<sup>9</sup> CNE – Missão. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14302%3Acnemissao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14302%3Acnemissao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

Brasil, legalizado na lei n. 5.540/68, foi revogado pela LDBEN n. 9394/96 e às 300 horas de prática de ensino exigidas pelo art. 65 da mesma LDBEN foram acrescidas 100 horas, conforme resolução CNE/CP 02/2002.

A prática, como componente curricular, deve estar presente no decorrer dos cursos de licenciatura, pois busca garantir ao estudante a possibilidade de perceber, na graduação, como relacionar a teoria estudada à sua respectiva prática, dedicando-se à resolução de situações-problemas e à transposição na elaboração de materiais pedagógicos. Posterior e/ou concomitantemente, o estágio, desenvolvido a partir da segunda metade do curso, possibilita ao estudante, mesmo que em situações muitas vezes hipotéticas, a experiência de colocar em prática o que aprendeu na graduação (teoria e prática), tendo o amparo dos profissionais da instituição formadora e da instituição campo de estágio, conforme orientações presentes no art. 13, §3º da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Assim, espera-se que os estudantes-estagiários vivenciem momentos de confronto, de incertezas, de certezas, de estudo, de preparação de materiais, de leitura de documentos norteadores, enfim, de reflexão sobre a relação indissociável entre teoria e prática, a fim de minimizarem a crença da dicotomia colocada entre ambas, uma vez que a práxis do professor envolve ação-reflexão-ação. “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c, p. 23).

Segundo o art. 61<sup>10</sup>, da LDBEN n. 9394/96, a formação de profissionais da educação, a fim de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tem como um de seus fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, posto que, para o parecer CNE/CP 28/2001 “A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria.” (p. 9). Dessa forma, após a LDBEN n. 9394/96, atendendo à constituição federal de 1988, que apontava a necessidade de valorização do magistério e frente às novas exigências e competências essenciais ao licenciado, estipuladas no parecer CNE/CP 9/2001, tem-se a efetivação das mudanças almejadas na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

---

<sup>10</sup> A Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009, altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

## 1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REQUISITOS

Ao conceder maior autonomia às universidades e demais centros de ensino, o parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura plena, de forma geral, aborda a necessidade da práxis na formação do estudante desses cursos e, posteriormente, na atuação deste como professor-estagiário e no exercício da profissão. Esta última será auxiliada pelos cursos de formação continuada e, como é o caso do Paraná, por programas de desenvolvimento da educação e, também, por leis que incentivam os servidores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e do Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB) a darem continuidade a seus estudos garantindo o afastamento de suas atividades didático-pedagógicas para dedicarem-se a cursos de pós-graduação em âmbito de mestrado e doutorado.

Embora saibamos que, na realidade, nem sempre o que está posto em lei é garantido a todos e há, além disso, fatores externos ao processo pedagógico que prejudicam tanto a formação inicial quanto a continuada, como as condições precárias de trabalho, a questão salarial, a resistência a novas abordagens e a própria falta de conhecimento, acreditamos que, a partir da tríade ação-reflexão-ação, os envolvidos com a educação tenham melhores condições de agir e pensar sobre o seu agir. Enfim, o essencial seria que a pesquisa saísse dos centros universitários para que os professores pudessem ultrapassar a função de mediadores e efetivassem a condição de professores-pesquisadores, obtendo e dando a seus alunos melhores condições de entender e trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, tratando o conteúdo como um momento desse processo que envolve outros, os quais, certamente, a pesquisa auxiliará. Professores pesquisadores de sua própria ação, de seu próprio processo.

A fim, então, de que o estudante tenha, na formação, contato com conteúdos e práticas pedagógicas e se familiarize com a prática da pesquisa, o CNE, através da resolução CNE/CP 2, de 19.02.2002, seguindo a rota que vinha sendo traçada aos cursos de formação, estabeleceu para os cursos de licenciatura, com base no parecer CNE/CP 28/2001, que se sustenta no parecer CNE/CP 9/2001, as 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de aulas divididas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 (mil e oitocentas) horas para conteúdos de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. De acordo com o art. 65 da LDBEN n. 9394/96, “A formação docente,

exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”. Logo, o parecer CNE/CP 28/2001 destaca que ao mínimo de 300 (trezentas) horas deve-se acrescentar mais um terço, ou seja, 100 (cem) horas, resultando um total de 400 (quatrocentas) horas. Isso porque a ideia principal é de que a prática, tanto como componente curricular, quanto no estágio, tenderia a minimizar o abismo que separa a realidade dos cursos de formação e o dia a dia deste profissional, enquanto professor da educação básica.

Há, assim, por parte dos órgãos governamentais responsáveis, uma maior atribuição de responsabilidades aos cursos de licenciatura ao dar autonomia e reafirmar a necessidade de flexibilização pedagógica, na expectativa de que tal autonomia gere mudanças na formação e posterior atuação do graduado na educação. Portanto, buscam promover uma inversão da lógica que, tradicionalmente, regia a “[...] organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c, p. 51).

Dessa forma, a partir das competências necessárias ao futuro professor, exemplificadas no parecer CNE/CES 492/2001, que abrange as Diretrizes Curriculares de alguns cursos, entre eles, o de Letras, as instituições formadoras, de forma autônoma e responsável, passam a ter consciência e coerência para implantar em suas grades curriculares o que for necessário e mais adequado à realidade de seus estudantes, preparando-os para o exercício da profissão. A autonomia trouxe mobilidade, mas, também, responsabilidades maiores na formação: “A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, p. 29-30).

As mudanças relacionadas à adequação da proposta pedagógica do curso de graduação em Letras às Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo informações disponíveis no PPP do curso, foram instituídas pelo parecer CNE/CES 574/06, de 10 de novembro de 2006. Segundo esse parecer, em 22 de agosto de 2003, a instituição, em virtude das exigências do parecer CNE/CP 27/2001, de 02/10/2001, alterou, a partir de 2004, a composição de sua grade curricular, incluindo 200 horas de estágio no terceiro ano e mais 200 horas no quarto ano do curso.

Em meio às mudanças geradas pela LDBEN de 1996 e pelas resoluções e pareceres posteriores a ela no que diz respeito à flexibilidade e autonomia, há que se destacar que alguns parâmetros pontuam características importantes para a educação superior. Entre elas, o

número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico e as garantias que o estudante deve ter em saber seus direitos, pois “A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a p. 5). Como sabemos, o ensino superior é célere em sua expansão e há muitos cursos de formação de qualidade duvidosa e questionável que precisam ser regulados e observados, de modo que não ofereçam, ao sistema educacional, modelos de professores totalmente despreparados frente ao que o novo cenário exige. Isso não é só uma questão de ética, mas, também, de compromisso social.

Encontramos, dessa forma, a oportunidade para efetivar as mudanças – indispensáveis – nos cursos de licenciatura, pois

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c, p. 21, grifos do autor).

As mudanças asseveradas pelas leis e resoluções pretendem garantir ao estudante-estagiário e profissional recém-formado o conhecimento que anteriormente só viria a ser atingido, se o fosse, com anos de experiência: a relação dos conteúdos científico-tecnológicos com o mundo real, vivenciado pelos estudantes, com as demais disciplinas que compõem a grade curricular dos ensinos fundamental e médio, com a inserção consciente do estudante na história e na cultura da qual ele já faz parte. Fica claro, portanto, que as normas e recomendações nacionais, como a constante no parecer CNE/CP 9/2001, apontam para a “[...] flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo [...]” (p. 8-9), buscando, então, administrar as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares. Destacamos abaixo partes da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 4).

E, também,

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 4).

Destacamos, ainda, em relação ao conjunto de documentos discutidos, o parecer CNE/CP 28/2001 que, reforçando a autonomia dos sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino superior e atendendo aos objetivos das diretrizes do parecer 9/2001, postula:

[...] cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a, p. 14).

Alguns pontos, colocados pelas Diretrizes Curriculares para a formação de Professores, são cruciais para que as IES não se percam nesse movimento de autonomia e flexibilidade ao reorganizarem os seus currículos: as competências necessárias à atuação profissional, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada e o incentivo à pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem. Enfatiza-se, ainda, além desses tópicos, que a aprendizagem deverá ser fundamentada na ação-reflexão-ação e na resolução de situações-problema.

A efetivação das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo dos anos dos cursos de licenciatura, busca atender ao disposto nos parágrafos 1º, 2º e 3º, do art. 12, da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: a prática não deve ser isolada e reduzida ao período de estágio, desvinculada de todo o restante das atividades curriculares, portanto, deverá estar presente durante todo o período de formação do futuro professor devendo constar no interior das áreas ou das disciplinas componentes da proposta curricular e não apenas em disciplinas pedagógicas. A prática, como componente curricular, é vista como fundamental, pois trata sobre uma “[...] dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c, p. 23).

Assim, em um curso de formação em que a dimensão prática tenha um estatuto

epistemológico próprio, não haveria predomínio ou embate entre conteúdos específicos e pedagógicos, mas sim a articulação necessária entre ambos, de modo a garantir melhores condições para o exercício da profissão, envolvendo o desenvolvimento da capacidade de criação e reflexão frente à celeridade com que os desafios e conhecimentos são constantemente gerados e modificados. Os problemas e questões originados na prática seriam levados para discussão nas disciplinas teóricas e, articulado a isso, haveria reflexões. É importante entender a articulação entre teoria e prática para a efetivação da prática como componente curricular desde o primeiro ano dos cursos de graduação, pois

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114).

Logo, os cursos de licenciatura, diante da responsabilidade pela formação, optam pelo tipo de currículo que julgam necessário ao atendimento do perfil dos profissionais que desejam formar. Cabe às universidades e institutos superiores de educação (ISE), conforme o art. 53, inciso II da LBDEN n. 9394/96, “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]”. Mesmo antes da LDBEN de 1996, o CNE já havia ficado responsável pela deliberação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação através da lei n. 9.131/95 e, em 2001, o parecer CNE/CP 9/2001 apresenta tais diretrizes. Os currículos podem e devem passar por alterações e reformulações, levando-se em consideração as competências necessárias, pelas diretrizes, referentes: ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e, por último, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Parecer CNE/CP 9/2001). Ainda sobre as competências, cada item acima dissolve-se em tópicos orientadores e expansores do conteúdo veiculado por eles. Além disso, há a orientação de que eles não esgotam tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Especificamente ao curso de Letras, o parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001, nas páginas 29 a 31, versa sobre os critérios e expectativas que devem reger o curso.

Seguem-se às competências exigidas os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, envolvendo tanto questões culturais, sociais, políticas e econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, além de outros próprios à docência, disciplinas objeto de ensino, conhecimentos pedagógicos e o conhecimento advindo da experiência. Segundo o parecer CNE/CP 9/2001, “A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências.” (p. 32). Não há oposição ou distanciamento entre a real construção de conhecimentos e a construção de competências, pois resultam do mesmo movimento. “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c, p. 29).

Segundo o disposto no PPP do curso de Letras da UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão, a concepção de linguagem que norteia a proposta de trabalho do curso de graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas toma a língua como interação, construindo-se nas e pelas práticas sociais e é objetivo do curso formar um profissional que,

[...] além de afinado com os avanços científicos e tecnológicos desenvolvidos pela sociedade, deve exercer o pensamento crítico, ao interagir com sua realidade, refletindo sobre as práticas sociais que são reveladas pela linguagem, assumindo uma atitude investigativa que fortaleça o processo contínuo de construção do conhecimento na área. Nesse sentido, esse profissional deve articular ensino, pesquisa e extensão, engajando-se em projetos pedagógicos de forma a atuar ativamente e significativamente na sociedade. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 37).

Teoricamente, o PPP do curso apresenta as mesmas orientações dispostas pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, pois prima pela ênfase na aquisição de conhecimentos científicos, contempla a reflexão do professor “sobre a” e “na” prática docente, incentivando a pesquisa.

Reunindo as qualidades de educador e pesquisador, o profissional de Letras, que trabalha com o ensino fundamental e médio, deve refletir constantemente com e sobre a linguagem, deve reexaminar as teorias e práticas de ensino/aprendizagem, propondo constantes alternativas pedagógicas aos problemas identificados. Na compreensão dos fatos de linguagem, esse profissional deve procurar subsídios na leitura e discussão de diferentes teorias, refletindo sobre a adequação e aplicação das mesmas em sua prática docente. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 35).

Além disso, o documento baseia-se, em relação ao currículo e à carga horária, no parecer CNE/CES 574/06, de 10/11/2006, e na resolução CNE/CP 2/2002, de 19/02/2002. O

curso, com dupla habilitação em Português e Inglês, perfaz um total de 3.680 horas em, no mínimo, 4 (quatro) anos e, no máximo, 7 (sete) anos. Cada ano cumpre 200 (duzentos) dias letivos e 40 (quarenta) horas semanais. As disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Letras, segundo o PPP, destinam uma carga horária específica para as atividades práticas em conjunto com a teoria.

### 1.3 ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA: COMPONENTE CURRICULAR, ESTÁGIO E DISCIPLINA ESPECÍFICA

Os pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001 conduzem à resolução 2/2002 que estipula as 800 (oitocentas) horas, entre estágio e prática, a serem desenvolvidas e cumpridas pelos estudantes dos cursos de licenciatura plena, articulando as atividades práticas com as atividades acadêmicas e o estágio. Portanto, destacamos que prática de ensino, estágio curricular e prática como componente curricular possuem aspectos diferentes. A articulação entre os três tem o objetivo comum de contribuir para a formação da identidade do futuro professor, mas cada um apresenta, durante o processo, particularidades próprias ao seu campo.

A prática de ensino constitui uma disciplina na grade curricular do curso, deve estar contemplada nas 1.800 (mil e oitocentas) horas dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem e, como todas as outras, pode e deve ter sua parte prática. No programa da disciplina de Prática de Ensino, contido no PPP do curso de Letras, temos a seguinte ementa: “A disciplina ocupa-se da reflexão sobre a prática do trabalho de ensino de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas de ensino básico.” (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 145). Vemos, portanto, que a reflexão sobre a prática é o eixo norteador da disciplina.

Essa prática, por sua vez, diz respeito à carga horária de 400 (quatrocentas) horas como componente curricular que deve acontecer desde o início do processo formativo e se estender até o final. Ela diz respeito à correlação estabelecida pelas disciplinas entre o conteúdo teórico e a sua respectiva prática, “[...] é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a, p. 9). Entendemos que entre as situações próprias do ambiente escolar devem estar, principalmente, as situações de ensino e aprendizagem que envolvem conhecimento, elaboração, preparação e mediação do conteúdo escolar. Não que outras situações não sejam importantes, mas há, no modelo

escolar contemporâneo, tantas funções destinadas à escola que se corre o risco de banalização da função de mediar os conhecimentos científicos.

Segundo Romualdo (2011), a partir das orientações de que a prática deveria estar presente em todo o curso, os cursos de formação organizaram de maneiras diferentes seus projetos pedagógicos: “[...] alguns cursos optaram, apenas, por criar disciplinas específicas de prática. Já outros decidiram por mesclar disciplinas específicas de prática com disciplinas teóricas, que passaram, então, a ter horas destinadas à prática [...]” (p. 2).

No curso de Letras da instituição, a prática aparece como componente curricular, contemplada nos planos de ensino das disciplinas pedagógicas e específicas, divididas em parte teórica e parte prática. Cada disciplina tem sua carga horária total dividida, o que nos permite afirmar, teoricamente, que elas estão sendo contempladas nessas disciplinas concomitantes à teoria. Segundo o PPP (2010),

[...] o curso de Letras [...] procurará incluir na sua grade curricular a quantidade suficiente de situações didáticas de ensino/aprendizagem, contextualizadas, reais, para que os estudantes coloquem em prática os conhecimentos teóricos trabalhados nas disciplinas consideradas didático/pedagógicas e as de formação específica. (p. 49).

É de essencial importância que essa prática realmente esteja inserida no bojo dessas disciplinas e, inclusive, que seja feita uma orientação e supervisão pela instituição formadora, como forma de apoio e garantia de qualidade, pois, se ao estudante não é oportunizada tal prática, a formação poderá ser comprometida: muita teoria, mas a incerteza e a dificuldade de como e do que fazer com ela. Ainda a respeito da prática como componente curricular, destacamos:

A partir do ano de 2004, o curso de graduação em Letras Licenciatura Plena, [...], incluirá, a partir do primeiro ano de formação, como componente curricular obrigatório, atividades práticas inseridas nas disciplinas de formação pedagógica e específica (estudo de redações de estudantes do ensino básico; análise de livros didáticos; observação do funcionamento da legislação educacional e sua aplicação nas escolas; oficinas de textos; práticas de conversação para línguas estrangeiras; auxílio no processo de avaliação de alunos; projetos de pesquisas etnográfica de suporte às atividades escolares; observação de reunião de pais e professores; participação em conselhos de classe; análise de regulamentos e estatutos da escola; entrevistas com profissionais da escola; análise de projetos pedagógicos;...). Tais atividades devem ter como objetivo detectar dificuldades e apontar propostas – sustentadas em teorias científicas – para melhoria das práticas educacionais no ensino básico. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 50, *ip. lit.*).

De acordo com nossos objetivos e considerando as discussões anteriores acerca dos documentos oficiais sobre os cursos de formação, nesta pesquisa, participamos das aulas da

disciplina de Prática de Ensino e em nossos registros aparecem as gravações dessas aulas. Sendo o nosso foco de investigação a relação teoria-prática, nosso olhar recai, principalmente, para a prática como componente curricular, pois ela é a garantia da efetivação da práxis.

Nesse sentido, o curso de Letras do qual participam nossos professorandos procura garantir essa efetivação, uma vez que entende que

[...] a teoria e sua íntima relação com a realidade, rediscutidos constantemente, é que produzem o conhecimento. Desta forma, o estudante de Letras deverá, além de possuir os conhecimentos específicos sobre a sua área, aplicar-se na interação com os grupos sociais do seu local de formação, com as escolas de ensino básico de sua região e com as mudanças provocadas no convívio cultural dos agentes educacionais: leis, regimentos, organização didático-científica da escola, prática dos professores, organização do conhecimento no currículo básico e no projeto político-pedagógico da escola. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 49).

Acreditamos que esse papel cabe a todos os professores e disciplinas que compõem a grade curricular do curso. Em relação à disciplina de Prática de Ensino, em que estivemos presente durante todo o primeiro bimestre, entendemos que cabe, ainda, fortalecer os conhecimentos teóricos dos professorandos e orientá-los na preparação de materiais pedagógicos que sirvam de possíveis modelos para o desenvolvimento da regência compartilhada que, embora apresente situações sempre novas e singulares, deve ser pensada e planejada na graduação. Pensamos, também, que essa disciplina sempre teve uma relação forte com a didática e o estágio, no entanto, nem ela e nem qualquer outra disciplina da grade curricular de um curso de formação pode ser responsabilizada, de forma isolada, pelo sucesso ou fracasso do graduando. Todas as disciplinas devem ser mantenedoras de um processo contínuo de reflexão sobre a relação teoria e prática, incentivando, cada vez mais, a formação de professores pesquisadores, a relação entre pesquisa e ensino na prática docente, durante e posterior à formação.

Nessa perspectiva, todas as disciplinas, inclusive a de prática, devem, portanto, promover a articulação de saberes específicos e pedagógicos, preparando os professorandos e dando a oportunidade de se prepararem, mais conscientes e confiantes, para a educação básica. No caso do curso de Letras, o programa da disciplina de prática volta-se, conforme informações dadas pela professora em entrevista concedida à pesquisadora, em 30 de outubro de 2012, para a discussão das práticas sociais de uso da língua, produção oral e escrita e leitura, e para a prática de reflexão sobre esses usos, a AL, além do viés literário.

Sobre o estágio, outro componente curricular obrigatório, as 400 (quatrocentas) horas devem ser divididas nos dois últimos anos. No curso de Letras da UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão, conforme constante em seu regulamento,

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras Português/Inglês [...], conforme Resolução n. 2/2002 – CP/CNE, compreende uma carga horária total de 816 horas, sendo 408 horas para cada habilitação, distribuídas nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I (ECS-I), realizada no terceiro ano, e Estágio Curricular Supervisionado II (ECS-II), realizada no quarto ano do curso.

[...]

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras compreende duas disciplinas que integram as habilitações em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas, formalizadas em matrículas distintas a partir do terceiro ano. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2012, p. 1).

Assim, conforme estabelecido em lei, o estágio está organizado no terceiro e quarto anos do curso, compreendendo uma carga horária de 816 horas. Como o curso oferece dupla habilitação, português e inglês, o regulamento do estágio abarca as duas formações e o estudante cumpre 408 horas para cada uma. Referimo-nos sempre à carga horária referente à habilitação em português, pois nosso foco concentra-se na investigação teoria-prática na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, no último ano do curso.

O estágio compreende um momento da formação de grande relevância, pois tem, entre outros objetivos, o de oferecer ao estudante um conhecimento da realidade em situação de trabalho, o de possibilitar a verificação da assimilação ou não das competências que serão exigidas dele na prática profissional, bem como outros momentos, pontuais, em que o estudante deve participar das atividades de organização, curriculares ou não, da escola. Por fim, “[...] é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á na prática concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a, p. 10). Assim, sendo o estágio um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, suas atividades devem estar articuladas com todas as outras atividades acadêmicas e, principalmente, com a realidade da escola campo de estágio.

Segundo Pimenta (2010), “[...] o estágio não é *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*.” (p. 15, grifos da autora). Entendemos, assim como preconizam também os documentos já apresentados, que ao estágio não cabe somente colocar em prática a teoria recebida durante os anos de formação, mas dar prosseguimento à relação estabelecida, nesses anos, entre esses dois conhecimentos fundamentais, o teórico e o prático, colocando-se

acessível à revisão de conceitos e à busca de soluções, comprometendo-se intensamente como construtor de uma práxis. Vem ainda da autora a ideia de que, erroneamente, a expectativa criada de que o estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, de dar aulas, é fruto de um equívoco histórico em que, desde suas origens, o exercício profissional de professores no Brasil, requeria apenas o cumprimento do estágio. Apenas após os anos 80 é que essa situação dá início a um movimento de superação do conceito de que teoria e prática são indissociáveis na prática social e, para isso, é preciso entender e superar a visão dicotômica segundo a qual é papel das disciplinas transmitirem conhecimentos acumulados e do estágio de realizá-los, adequando-os às diversas situações. Não que isso também não seja necessário, mas nem teoria e nem prática têm lógicas próprias, independentes umas das outras, uma vez que “A atividade docente é práxis.” (PIMENTA, 2010, p. 83).

Seguindo a linha teórica e prática colocada pelos documentos norteadores do ensino, bem como leis, resoluções, pareceres e pesquisas recentes sobre a prática docente, há uma grande complexidade de situações de ensino que devem ser abarcadas pelo professor que, se preparado inadequadamente, será mantenedor de um formato tradicional de ensino, não contemplando os desafios colocados pela atualidade que se posicionam além do domínio de conteúdos e métodos de ensino. De acordo com o parecer CNE/CP 9/2001, é preciso “aprender a ser professor” e entre as atividades docentes inerentes ao professor destacam-se:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c, p. 4).

São, assim, cada vez mais colocadas novas tarefas e desafios às escolas da educação básica que, por serem instituições que desenvolvem práticas educativas planejadas e sistemáticas, acabam responsabilizando-se pela educação dos sujeitos. Se há novas tarefas prescritas às escolas, é evidente a imposição de revisão e reformulação dos cursos de formação que vão desde mudanças organizacionais, estruturação de disciplinas e conteúdos, desenvolvimento de competências, até a vinculação entre as instituições formadoras e as escolas campo de estágio. Com essas mudanças, destacando a instituída pela resolução CNE/CP 2/2002, é provável que o equívoco apresentado por Pimenta (2010), de que ao estágio caberia desenvolver a parte prática do curso, seja superado.

#### 1.4 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM LETRAS: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN E NAS DCE

No Brasil, as propostas oficiais de educação, como os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), orientam para um currículo, em relação ao ensino de LP, que deve abarcar fatores enunciativos e discursivos relacionados às práticas da linguagem, de uso e reflexão, e a não desarticulação entre essas práticas, com um ensino contextualizado e não mais voltado apenas para o domínio gramatical.

Interessa-nos aqui discutir a forma como a prática, como componente curricular ou como estágio, deve articular-se com os documentos norteadores do ensino, PCN (1998) e DCE (2008), a fim de que, na formação inicial, colabore para que as experiências em salas de aulas sejam representativas e possibilitem, de forma efetiva, situações reais que garantam uma boa formação.

A concepção de ensino e aprendizagem por nós adotada está alicerçada na ideia de que ambas se constituem e se (re)configuram como processos, em que os conhecimentos significativos são construídos no e pelo processo, nas interações, vivências, nas trocas sociais, na reflexão sobre a língua/linguagem, na busca de respostas às perguntas que vão se materializando nas e pelas práticas sociais.

No cenário de formação inicial, a relação teoria-prática, como já discutimos, torna-se essencial à capacitação profissional, e o estágio, o primeiro contato efetivo, para muitos, do professor em pré-formação com a realidade da sala de aula, é o momento de vivenciar, de maneira ímpar, essa relação. Portanto, o estágio não pode configurar-se em uma atividade isolada, sem objetivos claros e definidos, pois as 400 (quatrocentas) horas de estágio, compreendendo os dois últimos anos dos cursos de formação, devem ser programadas e desenvolvidas de modo a possibilitar o maior número possível de situações que preparem o futuro professor para o exercício da profissão e o faça refletir sobre suas reais capacidades para essa efetivação. Conforme Pimenta (2010, p. 83),

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social.

Assim, entendemos que a teoria molda a prática que, conscientemente, não se desliga da teoria que a embasa. Completamos, ainda com a autora, que “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.” (PIMENTA, 2010, p. 92). Esse atuar, na graduação, se concretiza nas atividades de estágio. Como já discutimos, todas as disciplinas colaboram para esse atuar quando apresentam suas teorias e desenvolvem suas práticas correspondentes, mas há momentos específicos que garantem essa concretização. A prática, no estágio, tem justamente seu estranhamento diminuído em decorrência das demais atividades práticas que compõem as disciplinas dos cursos de formação. Se há, então, documentos norteadores do ensino é de se esperar que as atividades dos cursos de formação, inclusive do estágio, se configurem como preconizam tais documentos, uma vez que divergências só piorariam a atual situação do ensino.

Em relação aos PCN (1998), o objetivo principal do ensino de LP é o desenvolvimento da competência discursiva do estudante. O documento, de base interacionista, construído a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, afirma que o texto, nas modalidades oral e escrita, torna-se a unidade básica do ensino e as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem devem atender a um conceito de língua não homogêneo e de linguagem como interação social. Esse modelo de ensino, que tem como unidade o texto, pensado como possibilidade de significação determinada pelas condições históricas de produção, circulação e recepção – os gêneros, será tomado como base para as atividades de uso e reflexão sobre esse uso, a fim de possibilitar o desenvolvimento da capacidade linguística e discursiva do estudante em práticas sociais reais de interação. Assim, exige-se do professor habilidades e competências que vão além do domínio gramatical e da habilidade de ensinar conteúdos, pois, nessa perspectiva, cabe ao professor

[...] planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Todos esses aspectos são muito importantes porque a apropriação de conteúdos, pelos sujeitos, na escola, não desconsiderando outras variáveis (estudante, objeto de conhecimento, circunstâncias da interação, dentre outras), é mediada pela interação com o outro, o professor (BRASIL, 1998). São as práticas linguisticamente significativas que darão possibilidade de expansão da capacidade de uso da linguagem, compreendendo as condições históricas de sua produção. Portanto, se falamos em língua, a reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos torna-se centro dos interesses, pois é na prática de reflexão que novos conhecimentos podem acontecer. Assim, as recomendações dos PCN giram em torno das práticas de uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre o uso. Os conteúdos são organizados “[...] por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO.” (BRASIL, 1998, p. 35).

Quanto à formação de professores, os PCN (1998) a colocam como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica, segundo as orientações,

[...] revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67).

Em relação à gramática, “[...] a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.” (BRASIL, 1998, p. 28). A metodologia clássica de definição, classificação e fixação deve ser substituída pela reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos e sobre os efeitos de sentido possibilitados pelos seus usos em contextos determinados por diferentes práticas sociais. A prática de AL, indissociável das atividades de uso da língua, leitura e produção oral e escrita, emoldura a proposta curricular. As orientações são para que, principalmente no ensino médio, as atividades epilinguísticas e também metalinguísticas perpassem as atividades, com predomínio das primeiras.

Orientações similares, para o ensino de gramática, são dadas pelas DCE (2008), pois os dois documentos (PCN, [1998] e DCE, [2008]) propõem o abandono do ensino de gramática pela gramática, orientam-se pelos constructos teóricos propostos pelo interacionismo e apontam o trabalho com os gêneros como objeto de estudo e análise. De acordo com Duran (2011), quando da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos finais do ensino fundamental – PCN (BRASIL, 1998), os PCN do Ensino Médio (BRASIL,

2002) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, da Secretaria do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), verifica-se “que esses documentos apresentam algumas características semelhantes, entre elas, a orientação teórica, a abordagens de habilidades e competências de natureza abstrata, e o trabalho com os gêneros discursivos.” (p.14). Ainda para o autor, “a orientação científica desses norteadores da prática docente pauta-se na teoria da enunciação, proposta por Bakhtin/Volochinov (1992) e também na teoria sobre os gêneros do discurso de Bakhtin (2010)”.

Se é possível verificarmos semelhanças, também identificamos diferenças entre os documentos. Metz (2012), ao tratar da organização curricular dos PCN e das DCE, aponta que o foco do ensino-aprendizagem se coloca de modo diferente nas duas propostas, e em função desse foco, cada documento apresenta conceitos diferenciados. De acordo com a autora, nos PCN, “[...] os conteúdos são considerados meios para o desenvolvimento de capacidades nos educandos e propõem um trabalho baseado num determinado conceito de interdisciplinaridade e também transversalidade [...]”, enquanto, nas DCE, “[...] os conteúdos são o foco do ensino, que devem ser trabalhados a partir de contextualização sócio-histórica [...]” (p.47).

Observando os dois documentos, vemos, ainda, que certos conceitos bakhtinianos aparecem explicitados apenas nas DCE (2008) e não nos PCN (1998), mas, por ambos estarem sustentados na perspectiva bakhtiniana, nas concepções de língua, linguagem e demais conceitos correlatos dessa vertente, eles fortalecem um ensino em que o texto é tomado como objeto de ensino e as práticas de uso da língua e de reflexão sobre os usos são vistas indissociavelmente, desprezando o ensino da gramática por ela mesma. Há, certamente, diferenças teóricas e metodológicas entre os documentos, fruto de momentos e opções políticas e ideológicas diferentes, materializadas em escolhas linguísticas, conscientes ou não, dos sujeitos em suas práticas de linguagem. No entanto, não é nosso objetivo apresentar, neste momento, as convergências e divergências entre ambos os documentos, ou mesmo uma crítica aos seus encaminhamentos teóricos e metodológicos<sup>11</sup>, o que não implica desconhecermos as

---

<sup>11</sup>A título de exemplo, Rojo (2005) estabelece uma distinção entre as pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e aquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais, teorias presentes nas DCE (2008) e PCN (1998). De modo sucinto, “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual.” (ROJO, 2005, p. 185). Segundo a autora, embora haja vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros, “[...] todos acabam por fazer descrições de gêneros, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. Entretanto, para fazê-lo, adotam também procedimentos diversos [...]” (ROJO, 2005, 185-186). Ainda a respeito das várias perspectivas teóricas no tratamento dos gêneros, verificar: Dell’Isola (2012) e Pereira e Rodrigues (2009). Nesta pesquisa, no estudo dos apontamentos e direcionamentos dados pelos documentos à forma como a gramática, pelo viés da reflexão, deve ser mediada em sala de aula, não procuramos diferenciar as terminologias gênero textual, gênero do discurso ou discursivo.

diferenças de metodologia e de concepção das abordagens que adotam cada uma dessas denominações.

De modo generalizado, conforme as DCE (2008), o objetivo da disciplina de LP é o de desenvolver e ampliar a capacidade linguístico-discursiva em atividades de uso da língua. O processo de ensino e aprendizagem deve girar em torno das práticas discursivas de uso, leitura, escrita e oralidade, e de reflexão sobre esse uso, AL, como indissociáveis, no processo de ensino e aprendizagem de língua. À literatura, que aparece no documento como um subitem da leitura, são dadas orientações baseadas nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, ou seja, a dimensão estética da literatura. Assim, as Diretrizes

[...] assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistemas de formas, mas se abre para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto, estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p. 49).

Os enunciados presentes nas DCE (2008), em sua maioria, remetem a um discurso próprio da escola histórico-crítica baseado na concepção interacionista da linguagem. O documento, composto por teoria e uma série de direcionamentos metodológicos ao professor, é, principalmente, baseado, como já dissemos, nas teorias do filósofo russo Mikhail Bakhtin e dos teóricos de seu círculo, dando relevância ao caráter interativo da linguagem e do discurso, compreendido em sua natureza cultural e sócio-histórica.

O ensino de LP deve, então, estar ancorado em uma concepção de linguagem que privilegia a história e os sujeitos que, social, histórico e ideologicamente constituídos, devem entender o papel de agentes transformadores do meio em que vivem. No documento, ao defender-se a concepção de linguagem como interação, assume-se, também, a ideia de que os conhecimentos dos alunos devem ser levados e confrontados com os conhecimentos da escola. Ao professor, cabe promover a leitura e produção de textos de diversos gêneros, bem como a reflexão sobre os aspectos linguísticos utilizados nas situações específicas de interação. A preocupação está em propor atividades que priorizem as práticas sociais da linguagem. Sugere, para isso, que nas aulas de língua os estudantes possam ter voz, ler e elaborar discursos em diferentes situações, para diferentes interlocutores, em diferentes lugares sociais. A seguir, apresentamos, de forma generalizada, algumas orientações presentes nas DCE (2008) para as práticas discursivas de leitura e produção e para a prática de reflexão sobre os usos da língua, a AL.

Pensando na prática discursiva de produção oral, recomenda-se, sempre a partir do trabalho com gêneros, que os estudantes tenham a oportunidade de exercitar tal habilidade por meio de situações reais de uso da fala em diferentes contextos e que possam aprender a norma culta sem que sejam desrespeitadas as variações, pois poderão perceber que, embora haja diferenças entre as variantes, todas são igualmente lógicas e bem estruturadas.

Para os encaminhamentos gerais relacionados à leitura, as diretrizes ressaltam a importância da dialogia, da percepção das vozes que constituem os textos, dos diálogos com outros textos. A intersubjetividade presente deve levar o mediador, agora não mais único leitor autorizado, a conduzir reflexões, ajudando os alunos a completarem os sentidos inacabados com suas vivências e experiências, uma vez que a leitura, como trabalho dialógico, envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, ideológicas, entre outras.

Em relação à escrita, novamente temos o aporte teórico bakhtiniano para que toda produção seja considerada uma prática social. O planejamento deve envolver o gênero específico para determinada finalidade, além de tema e interlocutores para que as condições de produção possam ser desenhadas. O estudante precisa conhecer o funcionamento de um texto escrito, sua organização, unidade temática, coesão, coerência, intenções, recursos argumentativos, operadores, adequação da linguagem, entre outros. A escrita é um trabalho em que a revisão e reescrita são partes integrantes e não devem ser estigmatizadas como correção, mas como reflexão que envolve elementos discursivos, estruturais, textuais e normativos.

O direcionamento dado à gramática é para um trabalho de reflexão voltado para a observação e análise da língua em uso, desenvolvendo capacidades e habilidades linguísticas necessárias ao exercício da cidadania. Um ensino em que o tradicional, o prescritivo e o normativo dão lugar à reflexão e compreensão para a adequação linguística a diferentes contextos. As atividades de AL tornam-se nucleares e complementares às de produção e leitura que, indissociáveis, perpassam todas as atividades na escola.

Para atender aos requisitos mínimos colocados pelos documentos, o professor em formação deve ter a possibilidade de trabalhar, então, com todos os eixos de ensino: leitura (e literatura), produção oral e escrita e AL. Essa é a forma de se perceber a indissociabilidade dos mesmos e de promover a mediação de tais conteúdos. No PPP (2010) do curso de Letras, na enumeração dos domínios necessários aos estudantes, o item 6 contempla tal aspecto: “Domínio dos conteúdos curriculares básicos que são objetos do processo de ensino e aprendizagem no ensino básico: leitura compreensiva, produção textual e análise linguística,

fundamentados nos estudos da linguagem enquanto processo de interação.” (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 39). O curso procura, então, garantir, entre outros requisitos, uma formação voltada às exigências dos documentos norteadores.

Embora saibamos que existem variáveis que impedem que as atividades práticas proporcionadas pela graduação, no estágio ou nas disciplinas, sejam, de fato, situações reais, entendemos que todas essas experiências devem traduzir a tríade ação-reflexão-ação ancorando e moldando a práxis do professor. Um curso bem vivido, com todas as variáveis que ora colaboram, ora impedem a concretização das atividades que promovem o ensino e aprendizagem na escola, acabam por agenciar, cada vez mais, a qualidade do ensino. Sala de aula não é nem teoria, nem prática, mas o movimento incessante e consciente de troca entre as duas.

Não há, na formação de professores, teoria sem prática e prática sem teoria; não seria inocente, mas inconsequente desconsiderar essa relação. Quando afirmamos isso, amparados por diversos autores, fazemos de modo a reafirmar, cada vez mais, que são práticas indissociáveis, que se concretizam na práxis do professor, seja nas disciplinas que proporcionam e respeitam a prática como componente curricular, seja no estágio. Não há uma boa formação em cursos que não entenderam ainda a relação entre teoria e prática como componente de todas as atividades desenvolvidas durante a formação. Se a aprendizagem ocorre em práticas sociais reais de interação, essa realidade deve ser proporcionada, na graduação, para posteriormente oportunizar aos estudantes da educação básica a aprendizagem que preconizam os documentos oficiais. Assim,

Reunindo as qualidades de educador e pesquisador, o profissional de Letras, que trabalha com o ensino fundamental e médio, deve refletir constantemente com e sobre a linguagem, deve reexaminar as teorias e práticas de ensino/aprendizagem, propondo constantes alternativas pedagógicas aos problemas identificados. Na compreensão dos fatos de linguagem, esse profissional deve procurar subsídios na leitura e discussão de diferentes teorias, refletindo sobre a adequação e aplicação das mesmas em sua prática docente. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 35).

Garantir todos esses elementos na formação não é somente um desafio, mas uma grande responsabilidade que deve ser abarcada por todos os envolvidos com a educação. Isso abrange não somente professores, coordenadores de curso e estudantes, mas todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem de aprendizes em formação inicial e continuada.

Dessa forma, ancorando-se nas discussões e orientações dos documentos analisados neste capítulo os cursos de licenciatura terão, possivelmente, melhores condições para a

efetivação de uma formação teórico-prática mais eficaz, possibilitando ao professor, em diferentes momentos de sua docência, ancorar-se nessa formação para a proposição de alternativas pedagógicas frente aos desafios encontrados. Essas alternativas dizem respeito a muitos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas nas quais a escola se propõe a trabalhar. Em nosso caso, as práticas linguageiras e, mais especificamente, o ensino gramatical contextualizado, nosso foco de discussão no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 2

### ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de Língua Portuguesa, atualmente, está organizado, nos documentos oficiais da área, ao redor dos eixos de uso da língua, leitura e produção, e de reflexão sobre esses usos, a AL. No entanto, historicamente, o eixo gramatical descontextualizado ocupou papel de grande destaque no ensino, principiando mudança a partir da década de 1980, quando começou a ser questionado e virou objeto de reflexão. Atualmente, norteadas por princípios e teorias que assumem a linguagem como interação verbal social, a gramática deve ser ensinada, no processo de ensino e aprendizagem de língua, de forma articulada às práticas discursivas de produção oral e escrita e de leitura, tendo como objetivo a reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos enquanto sinalizadores de sentidos em contextos determinados pelo social, pelo histórico e pelo ideológico. Sendo assim, nossas discussões, neste capítulo, levam-nos à apresentação: do ensino de gramática anterior à proposta de reflexão sobre a linguagem; da perspectiva da AL; do contraponto entre as duas propostas – ensino tradicional *versus* prática de AL; da relação indissociável entre as práticas discursivas de leitura e produção e a prática de AL. Por acreditarmos que as concepções teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa estejam vinculadas às correntes linguísticas, abordaremos, de forma sucinta, algumas delas no percurso histórico/teórico aqui apresentado.

Destacamos, assim, que não temos a intenção de desprezar as formas tradicionais de encaminhamento pedagógico, pois entendemos que foram frutos de necessidades sociais, históricas e políticas de determinadas épocas. Mas entendemos também que as necessidades atuais são outras e é preciso transpor a teoria em ação, voltando-se para a teoria interacionista da linguagem.

#### 2.1 O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

Ao pensarmos em ensino de LP, na atualidade, consideramos como objeto de trabalho e estudo a linguagem que, por ser de natureza social e interacional, não pode estar desvinculada dos sujeitos que a utilizam, das condições sociais e históricas em que esses sujeitos estão inseridos, bem como das condições de produção dos enunciados. No entanto, a linguagem, no decorrer da história, foi entendida de distintas maneiras em contextos sociais e políticos diversos.

De acordo com Guimarães (2001), o interesse pela linguagem data da antiguidade clássica. Tal interesse apresenta-se na Grécia e origina-se com os estudos filosóficos desenvolvidos por Platão e Aristóteles. Segundo Cunha, Costa e Martelotta (2012), Aristóteles, ao estabelecer uma relação entre linguagem e lógica, buscava sistematizar as leis de elaboração do raciocínio. Ao lado desses estudos desenvolveram-se, também, os de retórica e gramática, tidos, respectivamente, como “[...] o estudo das técnicas de convencimento dos ouvintes por aquele que fala, o orador.” e “[...] um modo de ensinar a ler e a escrever corretamente.” (GUIMARÃES, 2001, s/p). Assim, a gramática “[...] se caracterizava por uma orientação normativa [...]” (CUNHA, COSTA, MARTELOTTA, 2012, p. 25), buscando estabelecer uma maneira correta de usar a língua. Câmara Jr, ao comentar fatores determinantes ao estudo da linguagem, afirma que esse estudo surge “[...] a fim de conservar-se inalterada a linguagem *correta* das classes superiores em seu contacto com os outros modos de falar dentro da sociedade.” (1975, p. 10, grifo do autor). Institui-se, assim, a norma, o estudo do certo e errado, com a finalidade de preservação da linguagem correta, a das classes superiores. Duas palavras chamam-nos a atenção: normativa e correta, pois ambas têm um papel de grande relevância na construção da noção de gramática tomada como modelar no ensino de LP, em muitos momentos da história dessa disciplina.

Os estudos anteriores à consideração da linguística como ciência (gramática tradicional, estudo das línguas estrangeiras, estudo filológico da linguagem) constituem o que Câmara Jr (1975) chama de estudos “pré-linguísticos”. Em relação à Linguística indoeuropeia, Saussure (1969) coloca como constituinte do primeiro período a escola comparatista. A gramática comparada preocupa-se com o estudo comparativo entre as línguas, tomadas isoladamente ou comparadas entre si, procurando explicar uma por meio da outra. Paveau e Sarfati (2006) asseveram que foi, aproximadamente, a partir de 1860, que a gramática comparada orientou-se para a linguística histórica. De acordo com Martelotta (2012), essa é a primeira vez que um grupo de cientistas volta-se para a análise das características inerentes às línguas naturais, sem interesses filosóficos ou normativos, que regiam a tradição gramatical de base grega, mas sim linguísticos. A Linguística, como ciência, evolui a partir dos estudos da gramática comparada, mas com uma crítica e um acréscimo, pois coloca em perspectiva histórica os resultados da comparação. Para Saussure (1969), a comparação é apenas um método para reconstituir os fatos e a Linguística “[...] deu à comparação o lugar que exatamente lhe cabe [...]” (p. 11).

Na perspectiva comparatista, mas combatendo alguns de seus pressupostos, inserem-se os neogramáticos, que acrescentam uma visão cultural à visão naturalista. O grupo de jovens

que constituíram os neogramáticos acreditava, segundo Martelotta (2012), que as mudanças linguísticas provinham de hábitos individuais e voltaram-se também para os dialetos falados. Graças a esses, de acordo Saussure (1969),

[...] não se viu mais na língua um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos lingüísticos. Ao mesmo tempo, compreende-se quão errôneas e insuficientes eram as idéias da Filologia e da Gramática Comparada. Entretanto, por grandes que sejam os serviços prestados por essa escola, não se pode dizer que tenha esclarecido a totalidade da questão, e, ainda hoje, os problemas fundamentais da Lingüística Geral aguardam uma solução. (p. 12).

Assim, Saussure, mesmo reconhecendo a importância dos estudos comparatistas, não os considera suficientes e preocupa-se com a constituição de seu modelo teórico estrutural, abandonando a tendência comparatista de trabalhar a língua em unidades isoladas e estabelecendo a noção de sistema, em que os elementos da língua se relacionam internamente. Paralelos aos estudos comparatistas, Câmara Jr (1975) cita os estudos lógicos e biológicos da linguagem, tomados pelo autor sob o rótulo de estudos paralingüísticos.

Nas palavras de Angelo (2007),

A Lingüística foi introduzida nos currículos das Faculdades de Letras, no início da década de 1960, e, a partir daí, foi ganhando espaço, pouco a pouco, no ambiente intelectual brasileiro. Fazendo-se valer pelo caráter científico e moderno de seus estudos, conquistou muitos adeptos, inicialmente, no cenário acadêmico, a partir dos anos 70, e, posteriormente, no espaço de trabalho dos professores de Língua Portuguesa, do ensino fundamental e médio, principalmente nos anos 80, período em que a Lingüística influenciou os rumos do ensino de língua materna no Brasil [...] (p. 66).

Anteriormente à introdução da linguística enquanto ciência e, portanto, apoiado na tradição gramatical grega, o ensino de LP sustentava-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento, de base filosófica intelectualista, um ensino voltado para o domínio de regras e estudo dos clássicos, para a metalinguagem, para a classificação de frases isoladas de seu contexto, tendo como base “[...] a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas da oralidade e as variedades não-padrão [...]” (BRASIL, 1998, p. 18). Ou seja, as variedades linguísticas são ignoradas e não há a reflexão sobre a linguagem e nem sobre a metalinguagem que, apesar de estar muito presente nas aulas, emoldurava, apenas, o estudo da língua pela língua, o saber reconhecer e classificar.

De acordo com as DCE (2008), o ensino de LP só passou a ser obrigatório, no Brasil, quando se tornou idioma oficial após a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de

Pombal e, mesmo assim, foi efetivado nos currículos brasileiros somente no fim do século XIX, seguindo, ainda, os moldes do ensino de Latim, fragmentando-se na gramática, retórica e poética. Inicialmente, a educação se restringia à alfabetização e, para quem prosseguisse os estudos, havia o ensino de gramática da língua latina. Como instrumento na formação da elite colonial e como meio de catequizar e alfabetizar os indígenas, a LP era ensinada pelos jesuítas. O ensino limitava-se “[...] às escolas de ler e escrever, mantidas por eles. Nos cursos chamados secundários, as aulas eram de gramática latina e retórica, além do estudo de grandes autores clássicos.” (PARANÁ, 2008, p. 40).

A partir da reforma pombalina, há muitas mudanças estruturais na educação brasileira e os jesuítas perdem o domínio que desempenhavam sobre as questões voltadas ao ensino. Em relação às primeiras instituições de ensino superior, foram instaladas no Brasil somente após a vinda da família real e ainda privilegiavam somente as camadas superiores da sociedade, negligenciando as mais populares. Essas, só tiveram acesso em massa quando da necessidade de atender ao modelo de industrialização, no final do século XIX, com o advento da república, continuando, ainda, a ter caráter elitista até meados do século XX.

É um período em que o ensino da LP, de forma geral, buscava formar indivíduos da elite colonial, então tinha, em suas bases, propostas convergentes com a situação social da qual os estudantes faziam parte e dos livros e materiais aos quais tinham acesso, pois grande parcela dos que frequentavam a escola eram alunos vindos da camada mais alta da sociedade que iniciavam seus estudos no Brasil e davam continuidade na Europa. Esse grande período inicial do ensino de LP, nas escolas, balizava-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento, em que “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Para Perfeito (2007, p. 825), “A concepção em tela fundamenta os estudos tradicionais de língua. Parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender os homens pensarem conforme regras universais (de classificação, de divisão e de segmentação do universo)”. Se a linguagem é racional e expressa o que o indivíduo pensa, é preciso pensar bem para falar bem. Se o falar bem tem como modelo único a língua culta, é preciso, então, dominar as regras e normas que garantem o “bem falar”. Isso requer a apreensão dessas regras e esse é o papel da escola nesse momento. Trata-se, portanto,

[...] de um ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à

concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc. O eixo da progressão curricular dos manuais didáticos são os itens gramaticais. (PERFEITO, 2007, p. 826).

Nos anos de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4024/61 reforçava, segundo Zanini (1999), o ensino de gramática pela gramática, pois “[...] conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas.” (p. 80). A referida lei orientava o ensino, em relação à gramática, para a prescrição de regras e o domínio de normas culminando no que conhecemos como gramática prescritiva ou tradicional, o que diz respeito a um conjunto de normas que regulam a forma de falar e escrever, seguindo o modelo explorado pelos clássicos, a norma culta. Nas aulas de português priorizava-se exclusivamente o ensino de conceitos e regras, voltados para o domínio da metalinguagem. A produção de textos, *redação*, também está muito próxima do ensino gramatical, pois o objetivo era que o aluno escrevesse buscando a perfeição gramatical, lógica e sintática. Dessa forma, o professor corrigia a ortografia, a sintaxe, a concordância, dentre outros itens gramaticais e acreditava que isso valorizava a criatividade, na época entendida como a condição suficiente para o desenvolvimento da comunicação e expressão do estudante (BRASIL, 1998).

Antunes (2007) acredita que haja uma confusão entre o estudo de regras e nomenclaturas gramaticais. Em geral, segundo ela, ensinam-se terminologias e não regras que realmente colaborem para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do estudante. Toda língua, em suas diferentes variantes, possui regras gramaticais que ditam “[...] o como deve ser, para que sejam obtidos determinados efeitos de sentido e de intenção.” (ANTUNES, 2007, p. 71). No entanto, a escola tende a creditar e ensinar apenas as regras que regem o uso culto da língua como as corretas, sem a possibilidade de adequação aos diferentes contextos e finalidades. A oscilação, na e pela escola, recebe o nome de erro e incompetência, ou seja, a escola apresenta o ideal da língua e desconsidera o real.

A gramática é inerente à língua, pois toda língua possui regras, elas apenas não podem ser entendidas e ensinadas como fixas, homogêneas, sem possibilidade de variação. Também o ensino de nomenclatura é importante, desde que não se constitua “[...] **um fim em si mesma.**” (ANTUNES, 2007, p. 79-80, grifos da autora). A reflexão e o ensino de nomenclaturas “[...] têm a função de permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, ampliando-se assim a possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção.” (ANTUNES, 2007, p. 79).

A partir do início do século XX, surge, então, no cenário internacional, a Linguística, como ciência da linguagem, preocupada em investigar as teorias linguísticas e suas possíveis relações, dados os diferentes pressupostos trilhados por cada uma delas, frutos de momentos históricos e opções teóricas e políticas diferentes, portanto, não semelhantes na sua maneira de compreender a língua e a linguagem.

Ferdinand de Saussure é considerado o pai da Linguística moderna, uma vez que buscou conferir um caráter científico aos estudos relacionados à língua. Segundo Meira, Campos, Nepomuceno (2009), Saussure preocupou-se “[...] com a constituição de um *corpus* e com a definição do real objeto de estudo da linguística.” (p. 12, grifo dos autores). Assim, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, no início do século XX, a Linguística ganha estatuto de ciência e isso marca o rompimento com a concepção de linguagem como expressão do pensamento. O seu objetivo, no campo das Ciências Humanas, é o estudo científico que visa, a partir de metodologia adequada, estudar, analisar, além de “[...] descrever ou explicar a linguagem verbal humana.” (ORLANDI, 1989, p. 9).

A linguística estrutural, caracterizada por um modelo teórico estruturalista, mostrado no *Curso de Linguística Geral*, compreende a língua como um sistema homogêneo, abstrato, como “[...] um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente.” (COSTA, 2012, p. 114). Não há espaço para a variação, pois esta acontece, com mais frequência, na fala e somente a língua é considerada objeto de estudo, justamente por seu caráter de homogeneidade. Para Saussure (1969, p. 17), “[...] a língua constitui algo adquirido e convencional [...]”, ou seja, nos comunicamos porque adquirimos, conhecemos e nos submetemos às regras da gramática de uma determinada língua. Essas regras não são normas no sentido do certo e errado dos estudos filosóficos, mas normas internalizadas, o conhecimento que se tem da língua, partilhado pelos falantes de uma determinada comunidade, isto é, o aspecto social da língua, definido, em termos saussureanos, como *langue* (língua). À realização individual do conhecimento da língua, Saussure chamou de *parole* (fala). “Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1.º, o que é social do que é individual; 2.º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.” (SAUSSURE, 1969, p. 22).

Na corrente estruturalista, inscrevem-se duas grandes tradições de pesquisa linguística, o Funcionalismo (corrente europeia) e o Formalismo (corrente norte-americana). Embora as duas façam parte da corrente estruturalista, apresentam diferenças. Em linhas gerais, no Formalismo, a partir de uma visão de língua enquanto sistema, como estrutura autônoma, o importante é o estudo das formas linguísticas.

No Funcionalismo, a língua também é vista como estrutura, mas há uma preocupação com a função e não somente com a forma. Segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 115), “Mais do que uma teoria ou um conjunto de teorias, o funcionalismo é um modo de pensamento, um olhar sobre a linguagem e suas relações com a organização do mundo.”. De acordo com Castilho (2010), há vários funcionalismos, com diferentes representantes, mas que têm, em comum, a preocupação com o estudo e consideração dos usos linguísticos, pois elegem “[...] o discurso e a semântica como componentes centrais de uma língua [...]” (p. 65). Portanto, suas atividades têm como ideia central o fato de que a estrutura de uma língua é determinada por sua função.

De um modo geral, as duas vertentes, funcionalista e formalista, reconhecem Doretto e Beloti (2011), são estruturalistas, ou seja, priorizam o estudo da estrutura linguística, procedendo à descrição dos elementos: fonemas – morfemas – palavras – frases – discursos. A diferença é que a primeira preocupa-se, também, com a função (daí os principais representantes difundirem as chamadas teorias das funções da linguagem) e a segunda dedica-se, especialmente, à forma.

Ainda para as autoras, embora os estudos estruturalistas não estivessem preocupados, *a priori*, com as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, na década de 1970, no Brasil, alguns pressupostos serviram de referência à legislação oficial e foram vinculados ao ensino. Dessa forma, como destacam Doretto e Beloti (2011), predomina o enfoque estruturalista, ou seja, uma concepção de língua como código, enquanto estrutura homogênea e abstrata, externa aos indivíduos que a empregam. A linguagem, como comunicação, serve apenas para transmitir mensagens e a gramática, descritiva, preocupa-se em descrever e explicar as estruturas de funcionamento da língua, sem preconceito contra qualquer tipo de língua ou suas variedades. No entanto, na prática de sala de aula, não deixa de ser prescritiva, baseada nas noções de certo e errado, uma vez que as variedades linguísticas são tomadas como exemplo do que seria errado na língua.

Influenciada pelas teorias estruturalistas, a gramática buscava descrever as regras de funcionamento da língua, a fim de que o estudante, individualmente, usasse de forma competente o código linguístico para comunicar-se. Assim, era ensinada de forma mecânica, através de exercícios repetitivos, que não primavam pela reflexão e exigiam apenas que se seguisse um modelo, com pouca ou nenhuma variação. A gramática desse período pode ser classificada como descritiva, pois visava, segundo Travaglia (1996, p. 27), a “[...] descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função.”. Para Perfeito (2007, p. 827),

Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfosintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta*. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas. (grifo da autora).

De modo geral, ao pensarmos no ensino de gramática na escola, fruto das influências da tradição gramatical grega e das teorias lingüísticas estruturais, podemos, a fim de destacar e resumir as discussões acima apresentadas, reproduzir algumas constatações, apresentadas por Antunes (2003), acerca de como acontece a atividade pedagógica de ensino de português no campo gramatical:

[...] uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia; uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função [...]; uma gramática das excentricidades [...]; uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades [...]; uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis [...]; uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente [...]; uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais de comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. (ANTUNES, 2003, p. 31-33, grifo da autora).

A pesquisa desenvolvida por Ribeiro (1992)<sup>12</sup> apresenta uma descrição analítica do ensino de gramática em escolas de primeiro grau e mostra que falta a alguns professores, sujeitos da pesquisa, “[...] a segurança para compreensão e resolução das dificuldades de desempenho lingüístico dos alunos [...]” (p. 81-82). A autora constatou, ainda, no grupo, que falta a dimensão afetiva com a gramática, ou seja, o professor não gosta de gramática e de ensinar gramática, o que acaba por reforçar uma atitude de repulsa tanto dele quanto dos estudantes, pois as atividades são pouco diversificadas e exercidas de forma automatizada. Em relação à prática pedagógica do ensino, a pesquisa revelou que “O conhecimento gramatical é produzido em sala de aula como uma coisa estática e fechada e com um fim em si mesmo, desvinculado de um sentido social mais amplo.” Esse modelo de ensino, infelizmente, faz com que o estudante “[...] não descubra a funcionalidade da gramática para a vida social, o que gera uma indisposição para o estudo sistemático da língua.” Assim,

<sup>12</sup>Nesse trabalho, a autora apresenta uma síntese das conclusões obtidas a partir de sua pesquisa de mestrado sobre o ensino de gramática em escolas de 1º grau, em janeiro de 1990, na Bahia.

podemos evidenciar a falta de visão prospectiva do professor, pois esse “profissional, que deveria lidar com o pensamento, se isenta da reflexão sobre o seu projeto de trabalho, eximindo-se do exercício da experiência, da valoração, da tomada de decisão sobre o seu fazer e da assunção da responsabilidade sobre suas escolhas.” (RIBEIRO, p. 82; 83; 81).

Como uma crítica, então, às teorias estruturais da língua, por afastarem a linguagem dos sujeitos que as utilizam, não levando em conta o caráter interacional da linguagem, aparecem algumas correntes linguísticas que contribuem para uma mudança na forma de ver a língua e seus falantes, como a teoria da enunciação, a sociolinguística, a pragmática, a análise de discurso, a semântica e a linguística textual, reunidas, as três últimas, por Paveau e Sarfati (2006), sob o rótulo de linguísticas discursivas. Abordaremos, a seguir, apenas algumas delas, a fim de contemplarmos nossas discussões sobre a concepção interacionista da linguagem e a sua abordagem gramatical.

Émile Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação*, inicia seu texto criticando o estudo e emprego supremo das formas. Para ele, o emprego das formas é necessário em qualquer descrição, mas a língua não se reduz a um pequeno número de modelos, pois deve ser vista em seu uso real. Se Saussure institui que a linguagem humana tem um aspecto social e individual, Benveniste aborda o modo pelo qual se passa da língua para a fala, ou seja, a enunciação, o “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.”, e acrescenta, “[...] é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto.” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Assim, volta-se para a relação entre o sujeito e o emprego das formas, através da enunciação, que converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela, emplacando o conceito de subjetividade da linguagem e considerando, portanto, os sentidos, muitas vezes esquecidos nos estudos das formas. Antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade, mas, ao enunciar, o locutor, ao usar marcas linguísticas próprias, produz o discurso, revelador da subjetividade e institui o outro; ambos são os protagonistas da enunciação. Ao fazer isso, funda as categorias de pessoa, espaço e tempo. Para Benveniste, “É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de *ego*.” (2005, p. 285, grifo do autor). Portanto, para o autor, é impossível dissociar o sujeito da linguagem, uma vez que esse é o centro de referência para a construção do sentido no discurso.

Conforme Paveau e Sarfati (2006), embora as teorias enunciativas avancem por se concentrarem na enunciação e não negarem o sujeito, elas também não podem ser

radicalmente opostas às teorias estruturais, uma vez que se observa em Benveniste uma abordagem gramatical da enunciação delimitada ao nível da frase.

Anterior a Benveniste, encontram-se, já preocupados com a problemática da enunciação, Charles Bally, na Europa, e Mikhail Bakhtin/Volochinov<sup>13</sup>, de tradição russa, para quem a linguagem é fundamentalmente interação social, concepção por nós partilhada. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), o enunciado não se distingue de sua enunciação, pois um signo não existe senão em seu funcionamento social, “Nem sistema abstrato, nem expressão individual, a linguagem humana pode apenas ser compreendida se ancorada na dimensão social de sua origem.” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 175). Para Bakhtin/Volochinov, “*A enunciação é de natureza social.*” (2010, p. 113, grifos dos autores), nunca individual, de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal social. Há, segundo os autores, uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem e a enunciação não pode ser tomada como monológica, sem considerar as relações sociais e culturais, uma vez que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas 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/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127, grifos dos autores).

Entre as linguísticas discursivas, encontramos a linguística textual que, de acordo com Fávero e Koch (2002), constitui um novo ramo da linguística que começou a desenvolver-se na Europa na década de 1960. Segundo as autoras, há uma mudança quanto à unidade básica de trabalho, pois toma “[...] como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.” (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 11).

Aos fins dos anos 60, conforme Paveau e Sarfati (2006), há a emergência da análise de discurso e o centro dos interesses passa a ser, portanto, o discurso. Trata-se, para os autores, de uma “[...] disciplina que estuda as produções verbais no interior das suas condições sociais de produção. Essas são consideradas como partes integrantes da significação e do modo de formação dos discursos.” (PAVEAU; SARFATI, 2006 p. 202). Ou seja, a linha francesa de pesquisa da análise de discurso estuda as produções verbais no interior de suas condições sociais de produção e vê como manifestação verbal do discurso os textos, que não devem ser

<sup>13</sup> Conforme Paveau e Sarfati (2006), embora a tradição apresente Émile Benveniste como o precursor da teoria da enunciação, nos anos de 1910 e 1920, na Rússia e na Europa, Bakhtin/Volochinov e Bally já se interessavam pelos problemas enunciativos. Entre os anos de 1919 e 1929 o filósofo Mikhail Bakhtin e outros intelectuais no chamado Círculo Bakhtiniano já tinham como tema central das discussões a linguagem.

examinados como produzidos por um sujeito apenas, mas sim como a enunciação de uma posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam. Assim, o discurso é constituído de uma pluralidade de textos ao mesmo tempo em que um só texto é atravessado por vários discursos. “O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza.” (BRANDÃO, 2004 p. 46).

De base filosófica, ganha terreno nos estudos sobre a linguagem a pragmática, que, de forma generalizante, estuda a relação dos usuários da linguagem com a linguagem. Inicialmente, essa disciplina não estabelece nenhuma ligação com a reflexão linguística, mas não diferente de outras teorias, também possui diversas vertentes e modos diferentes de estudar a linguagem. Possenti (1996), ao propor uma dada conjunção entre a pragmática e a análise de discurso, cita as diferentes perspectivas adotadas por tais correntes:

[...] ao falar de texto ou de discurso, os analistas de discurso tematizam o interdiscurso, a polifonia, o processo histórico de produção; os “pragmaticistas” tematizam a coesão, a coerência, o processo interpessoal de produção e compreensão. Categorias relevantes para os analistas do discurso são o pré-construído, a memória discursiva; para os “pragmaticistas”, a memória de curto ou longo prazo, o conhecimento partilhado. (p. 74).

De uma forma geral, mas cada uma a seu modo, ora com negações, reformulações, ora com confirmações, todas as teorias linguísticas enunciativas e discursivas contribuem para uma mudança nas concepções de língua, linguagem e outros conceitos correlatos, conferindo novas possibilidades de se trabalhar com o ensino de LP em todas as suas dimensões.

Acreditando, então, que os estudos linguísticos constituem um amplo campo de discussões sobre a linguagem relacionadas aos mais variados aspectos, pensamos, também, em sua relação com o ensino e aprendizagem, isto é, a capacidade que o indivíduo precisa ter para usar a língua sob a forma de gêneros discursivos distintos, adequados às diversas situações de interação verbal social. Se nos preocupamos com isso, concebemos a língua como, além de um sistema de signos, um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que possibilita atividades sociocomunicativas e interativas, e a linguagem como um processo de interação verbal social. Assim, assumimos, no ensino de língua materna, a AL como um dos eixos de ensino, indissociável das práticas discursivas de uso da língua: leitura e produção oral e escrita.

Nessa perspectiva, o texto passa a constituir a principal unidade de ensino e estudo, pois os elementos que o compõem não se fazem presentes somente em função de regras e nomenclaturas. Os elementos prestam-se a produzir sentidos que, em diferentes situações e

para diferentes interlocutores, podem revelar novos sentidos, uma vez que esses não estão somente nas palavras, mas também nas condições de produção, circulação e recepção. Só conseguiremos novos resultados no processo de ensino e aprendizagem das práticas linguageiras se aliarmos, na escola, as práticas discursivas de uso da língua à prática de reflexão sobre esse uso (AL), à qual nos deteremos a partir de agora.

## 2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: A ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA

Segundo Mendonça (2006), a proposta da prática de AL é decorrente de um movimento difundido por Geraldi, em 1984, com o lançamento da obra *O texto na sala de aula*. Suassuna (2012) acrescenta que o termo *análise linguística* aparece nos debates sobre o ensino de língua portuguesa em 1981, quando Geraldi publica o texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, em que, para a autora, “[...] propunha uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Esse texto figurou no periódico *Cadernos da FIDENE* (n.18, 1981).” (p. 11). Em seguida, de acordo com Suassuna (2012), o texto passou por modificações, ganhou notas de rodapé e foi apresentado por Geraldi na coletânea, organizada por ele, *O texto na sala de aula: leitura e produção*, editada em 1984 pela ASSOESTE (Associação dos Secretários Municipais de Educação do Oeste do Paraná). Depois disso, em 1997, após várias reedições, a Editora Ática assumiu as publicações, reduzindo o título para *O texto na sala de aula*. O artigo de Geraldi, como consta em publicação de 2002 (3. ed.; 6. impressão), aparece sob o título *Unidades básicas do ensino de português*.

Na coletânea, em nota de rodapé, o próprio autor afirma que não se trata de uma nova terminologia ou uma substituição de termos para o ensino gramatical descontextualizado e cita quais atividades poderiam ser contempladas pela prática de AL. Fica clara a indissociabilidade das práticas discursivas de uso da língua, principalmente a de produção e a prática de reflexão sobre o uso, a AL. Obviamente, não se trata de dar outros nomes às mesmas práticas, mas em repensar o que, como, por que e para que ensinamos, uma vez que “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.” (GERALDI, 2002a, p. 45). A AL é uma prática reflexiva, fruto de opções teóricas que concebem a linguagem na perspectiva interacionista, como uma prática discursiva, interacional, entre sujeitos sociais, históricos e

ideológicos. As orientações dos PCN, lançados pelo Ministério da Educação em 1997 (1º/2º ciclos de aprendizagem) e 1998 (3º/4º ciclos) e das DCE de Língua Portuguesa do Paraná (2008), propõem, cada uma a seu modo, essa abordagem reflexiva nas aulas de língua portuguesa.

O texto, materialização dos discursos, configura-se como o centro do processo de ensino e aprendizagem; a gramática, internalizada, trabalha, de forma contextualizada, com as regras que o falante domina e utiliza para circular e interagir em situações efetivas de interação. A língua, segundo Antunes (2007), “É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo.” (p. 21). Isso pressupõe um sujeito que “[...] visto como psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, deixa de ser totalmente consciente e dono de sua vontade, passando a ocupar posições sujeito determinadas conforme as formações discursivas nas quais se insere em cada situação.” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 98). Geraldi (1997) coloca como essenciais, no ensino embasado por tais concepções, proposta compartilhada por Franchi (1988), as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As primeiras referem-se, propriamente, a todas as atividades linguísticas nas circunstâncias habituais de comunicação, aos usos efetivos em situações reais de interação. As epilinguísticas “[...] são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.” (GERALDI, 1997, p. 23), isto é, as atividades que se preocupam em analisar a língua sob diferentes aspectos, levando em conta os recursos usados como potencializadores de sentidos, que podem mudar ou não, dependendo da perspectiva, do gênero, das condições de produção e recepção. Atividades que englobem a leitura e a produção, compreendendo uma escrita não como pronta e acabada, mas que pode ser revisada e modificada. Exercícios que instiguem a análise sobre os vários recursos da língua, a investigação, a discussão por parte dos estudantes.

Para Suassuna (2012), a atividade epilinguística diz respeito à capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem e está fortemente marcada pela intuição, constituindo uma das bases da gramática internalizada. São, na escola, as atividades que devem ser priorizadas, pois levam os estudantes a praticarem a grande diversidade dos fatos gramaticais ligados à língua e não, somente, a uma de suas variedades.

Por fim, as atividades metalinguísticas que, de forma reflexiva como as anteriores, consciente e estruturada, ultrapassam as epilinguísticas, com a aplicação de conteúdos

significantes e suas respectivas nomenclaturas. Essas atividades não dizem respeito ao ensino descontextualizado da metalinguagem, mas à aplicação de conceitos relacionados às teorias estudadas de modo que o estudante vá, ao longo dos anos, “[...] construindo um corpo de conhecimentos amplo e consistente que lhe assegura autonomia e capacidade de lidar com a linguagem em situações novas.” (SUASSUNA, 2012, p. 18). Entendemos, necessariamente, que é preciso sistematizar os conhecimentos linguísticos e a metalinguagem a eles correspondentes, pois, na escola, deve-se contemplar todas as atividades.

A AL engloba os conhecimentos sobre a língua e não somente sobre a gramática tradicional e, por isso, as atividades metalinguísticas, seguindo a gradação colocada por autores como Geraldini (1997), são importantes. Além disso, entendemos a AL como indissociável das atividades de leitura e produção, não apenas como complementar. Não podemos incorrer no risco de entender essa prática somente como auxiliar ou complementar às práticas de leitura e produção, pois isso pode levar, novamente, a um grande equívoco que percorreu boa parte dos anos de 1980 em que muitos professores acreditavam, erroneamente, que não se devia ensinar gramática e voltaram suas aulas para o ensino da leitura e produção que, também descontextualizados de suas condições de produção e ações práticas, acabaram por contribuir ainda mais com a não sistematização de conteúdos e a perda de uma identidade para o ensino de gramática. Isso acontece, ainda hoje, porque muitos professores, mesmo diante das orientações dos documentos norteadores do ensino e dos pressupostos teóricos e metodológicos das teorias enunciativas e discursivas e de tantas outras ações nesse sentido, entendem a gramática como um conjunto de regras prescritivas, sem relação com os usos efetivos da língua, portanto dissociada do trabalho com textos. Segundo Zanini (1999, p. 82),

O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e de errado. E não se encontrava um caminho seguro para a prática.

Entendemos as práticas de uso da língua e de reflexão sobre esse uso como indissociáveis, mas o aspecto relacionado à língua e sua estrutura, objeto de ensino e estudo no e pelo texto, deve ser, em algum momento, sistematizado, via ensino metalinguístico, e fixado ao aluno. Ou seja, se em todas as atividades com o texto o trabalho for direcionado, indistintamente, para todos os recursos linguísticos e discursivos que chamam atenção e contribuem para a produção de sentidos naquelas determinadas situações de interlocução, podemos correr o risco de não sistematização de nenhum conhecimento específico sobre a

língua, sobre a sua determinação em função do gênero e da função prática e social da linguagem. Em determinado momento, com objetivos claros e definidos, os recursos da língua deverão ser sistematizados e apresentados aos estudantes para que reflitam sobre seus sentidos e sobre os nomes que, historicamente, receberam, bem como as regras que auxiliam os usos em distintos contextos. E, como já dissemos, gramática é necessário, pois é constituinte da língua. Não há língua sem gramática (ANTUNES, 2003).

Em relação ao seu ensino, o que diversos teóricos e os próprios documentos oficiais sugerem é que se diferenciem as atividades de sistematização nos níveis fundamental e médio de ensino, concentrando-as mais no médio, que possui particularidades e necessidades próprias. Contudo, entendemos que, aos poucos, os estudantes podem ir se apropriando de nomenclaturas, mesmo no ensino fundamental, pela escuta e reflexão. Isso não significa cobrança por memorização e repetição mecânica de estruturas sem sentido e sem uso efetivo, fora de circunstâncias concretas de enunciação. Travaglia (1996) afirma que é papel e dever da escola ensinar a norma culta ao aluno, pois, como uma das variedades linguísticas existentes, deve ser objeto de estudo, a fim de ajudar o estudante no desenvolvimento de sua capacidade linguístico-discursiva e instrumentalizá-lo ao uso da língua nas diversas práticas sociais. Assim, o autor enfatiza que é papel e dever do professor incorporar novas metodologias de ensino no estudo das variantes, sem valorização ou hierarquização, e estudar a língua e seus usos.

Em outro trabalho, Travaglia (2011), ao propor uma sistematização ao ensino de gramática, apresenta duas formas de estruturação que devem, paralelamente, ser conjugadas. A primeira, ainda para o autor, parece mais aleatória e assistemática e consiste em trabalhar com os recursos da língua que vão surgindo em sala de aula no uso feito pelos alunos nos textos orais e escritos. A segunda, mais sistemática, não fica condicionada a esses usos e tem a vantagem de apresentar novos recursos e novas possibilidades. Nessa forma de trabalho, surgem duas abordagens distintas, dois tipos de entrada: pelo tipo de recurso e pela instrução de sentido.

Em relação à abordagem pelo tipo de recurso, “[...] o que se faz é estudar tipos de recursos da língua como, por exemplo: artigos, pronomes, substantivos, verbos, adjetivos [...] tipos de texto etc.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 58). Para cada um desses tópicos o autor frisa que há maneiras diferentes para desenvolver o trabalho em sala de aula, a depender dos

objetivos e das diferentes perspectivas gramaticais<sup>14</sup>. De forma resumida e breve, elege-se um tipo de recurso e, pelos objetivos, a metodologia e as atividades que atenderão ao proposto. Assim, o autor nomeia um grande número de atividades que correspondam a cada uma das gramáticas: teórica, de uso, reflexiva e normativa.

O segundo tipo de abordagem, pela instrução de sentido, busca levar à reflexão sobre como cada recurso acaba por produzir sentidos semelhantes ou não em determinadas situações de enunciação. Isto é, “[...] estudar de que recursos a língua dispõe para expressar uma determinada instrução de sentido básica, e como cada recurso a exprime, que diferenças há entre um tipo e outro de recurso usado para expressar tal sentido.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 63).

Objetivando ilustrar determinada abordagem, o autor cita o estudo das “indicações de tempo” e variadas formas em que elas poderiam ser observadas e analisadas, pela instrução de sentido, em determinadas situações de interação, em gêneros diversos. Para isso, sugere, dentre outras, as formas verbais, as locuções verbais, advérbios, orações envolvidas com expressões de tempo, adjetivos, enfim, diferentes recursos ligados a esse campo semântico.

A diferença entre as duas abordagens reside no fato de na primeira elege-se um recurso e diferentes tipos de atividades para aquele recurso, a depender dos objetivos. Na segunda, a partir da escolha de determinado sentido, analisam-se todos os recursos da língua disponíveis no texto que estejam relacionados àquele campo de sentido, ou em textos de situações diferentes, o que é bem mais abrangente em possibilidades de uso e de reflexão sobre esses usos.

Ainda para Travaglia (2011), as duas formas de estruturação e as duas abordagens metodológicas – entrada pelo tipo de recurso e pela instrução de sentido – deixam claro que é possível fazer uma sistematização do ensino de gramática.

Quanto à abordagem proposta inicialmente por Geraldi (2002b), em relação aos três tipos de atividades, estas estão relacionadas e devem acontecer em ordem de gradação: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Importante entendê-las como não dissociadas, pois se isso acontece voltamos ao ensino descontextualizado de nomenclaturas, priorizado no ensino gramatical tradicional. Possivelmente, surgirá a dúvida quanto ao ensino da metalinguagem, uma vez que o estudante, enquanto sujeito de sua linguagem, tenha passado com sucesso pelas atividades epilinguísticas, ampliando as suas chances de

---

<sup>14</sup>Travaglia (2011) sugere atividades relacionadas ao que nomina de: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa. Esses conceitos são apresentados por Travaglia (1996) e devem ser revisitados para maiores exemplificações.

circulação efetiva nas instâncias públicas de uso da língua. Ressaltamos: a nomenclatura, não importando a área de conhecimento,

[...] é uma *necessidade do pensamento científico*. Precisamos nomear os fenômenos para que possamos nos referir a eles. Assim, não é a aprendizagem da nomenclatura que nos faz aprender a língua; pensar sobre ela é que exige de nós que tenhamos uma linguagem científica própria. (SUASSUNA, 2012, p. 22, grifos da autora).

É certo que as atividades metalinguísticas não tratarão mais do nome pelo nome, mas partirão de uma reflexão anterior, de uma prática consciente e sistematizada. Possivelmente, os antigos exercícios de sistematização, que ficavam apenas no nível da classificação, também não sirvam para estabelecer relações entre os usos que se faz da língua e sua estrutura, entre as relações e pertinências que podem ser estabelecidas. Para isso, acreditamos ser essencial o conhecimento e domínio gramatical por parte de quem media os conhecimentos. É muito inocente pensar que a AL não pressuponha o conhecimento e domínio dos aspectos sistemáticos da língua; pelo contrário, não há como fazer análise da língua sem conhecer seu funcionamento, suas regras, normas e nomenclaturas. Certamente, a AL não estaciona nesse domínio, vai além. Pressupõe uma gramática internalizada, funcional, aliando, no texto, gramática e discurso, percebendo como os recursos linguísticos e discursivos produzem sentidos em determinados contextos. Supõem locutores, interlocutores e discussão sobre as condições de produção, levando em consideração os elementos que envolvem a produção, circulação e recepção do texto. Frisamos: fazer AL na escola não significa abolir gramática. Segundo Suassuna (2012),

[...] devemos, sim, ensinar gramática na escola, desde que procedamos [...] a uma revisão do conceito de gramática. Não se trata de normas de bem falar e escrever, de regras absolutas de um sistema imutável, mas de uma lógica que toda língua histórica segue, de um *conjunto de fenômenos produtivos da linguagem*, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários. (p. 20, grifos da autora).

Confiante e seguro da posição teórica que o embasa, o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, ao se apropriar da metodologia própria a tais concepções, entenderá que a gramática, na escola, não pode ser ensinada senão por meio da prática de AL, pois, como defende Neves (2003), para “[...] estudar a língua padrão, temos que ir da língua para o padrão.” (p. 22). Além disso, os documentos oficiais sugerem, quanto à metodologia, um trabalho em que o texto, entendido em sua completude, seja objeto de estudo e ensino. Assim, aliando leitura, produção e AL, o estudante terá maiores chances de refletir

sobre o funcionamento e produção dos textos e discursos, pois a AL busca explorar, além dos sentidos calcados na estrutura textual e na gramática, os sentidos que extrapolam o linguístico, mas dele dependem, voltados para o contexto sócio-histórico. “Sendo assim, não há mais espaço para um ensino de língua que prioriza o estudo dos aspectos normativos, mas para o estudo da língua que passa a ser tomada como um fenômeno social de interação.” (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 114).

### 2.3 GRAMÁTICA TRADICIONAL *versus* ANÁLISE LINGUÍSTICA

Como discutimos, o ensino de gramática assumiu diferentes formas e, atualmente, a prática de AL apresenta-se como a nova perspectiva, seguindo as orientações de documentos oficiais e textos teóricos decorrentes de mudanças de concepções de língua, linguagem e demais conceitos correlatos advindos, principalmente, dos estudos da linguística e da linguística aplicada. Em relação aos documentos orientadores, os princípios teórico-metodológicos priorizam a formação de competências e habilidades, juntamente com o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua/linguagem. A articulação entre os eixos não é somente necessária, mas fundamental e indispensável ao novo modelo pedagógico.

A respeito do ensino gramatical tradicional, passou-se a questionar a utilidade desse modelo, uma vez que pesquisas, como as de Antunes (2003, 2007), Geraldi (1997, 2002), Mendonça (2006), Teixeira (2011), apontavam o resultado pouco produtivo e insatisfatório dos alunos em práticas escolares de leitura e produção de textos orais e escritos. Um estudo da palavra ou frase, isoladas de seu contexto, precariamente contribuem, nesse momento da história, para a produção de textos em situações reais de uso da linguagem, viva e dinâmica. Diferentemente das práticas de definição, classificação e fixação de categorias gramaticais, a AL propõe a reflexão sobre os usos linguísticos, de modo a desenvolver a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

Em pesquisa sobre crenças de professores de português a respeito do papel da gramática, Madeira (2005) afirma que a grande maioria, 94% dos 32 professores entrevistados, “[...] teceu críticas ao modelo gramatical normativo. Constatou-se que predomina, entre aqueles profissionais, o questionamento da utilidade de um ensino regido pela gramática normativa [...]” (p. 31). Além disso, os resultados de sua pesquisa evidenciaram a necessidade de se rever as abordagens para o ensino de gramática, pois os professores acreditam que se deva ensinar norma culta na escola, mas questionam a maneira

como isso é feito. Segundo Mendonça (2006), “[...] vem-se questionando a validade desse ‘modelo’ de ensino, o que faz emergir a proposta de **análise linguística (AL)** em vez de aulas de gramática.” (p. 199, grifos da autora).

Saem de foco, portanto, o estudo da frase e classificação de termos e suas funções sintáticas. Na AL, os gêneros são eleitos objeto de estudo e os textos, que os materializam, a unidade de ensino. Em vez de aulas de gramática normativa com o objetivo de memorização de regras pela prática de exercícios repetitivos e mecânicos, busca-se a formação de um sujeito leitor e produtor de textos, orais e escritos, capaz de usar, concretamente, os recursos linguísticos em produções efetivas de uso da língua. Tal prática pode ser observada nas orientações curriculares, bem como a preocupação em não banalizá-la, já expressa por Geraldí, apenas substituindo-se terminologias, pois a

[...] prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998, p. 78-79).

A nova postura implica reformulações, por parte do professor, não somente nas concepções de língua, linguagem e demais conceitos correlatos (gramática, sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, norma, entre outros), mas em todo currículo, planejamento, metodologia, enfim, na prática efetiva, pois o ensino conteudístico é substituído pelos elementos linguísticos focalizados em função do gênero na articulação entre leitura, produção e AL. Em vez de listas enormes de aspectos gramaticais, morfológicos, sintáticos, busca-se trabalhar com elementos, que não deixam de ser gramaticais, mas recebem tratamento diferente, pois são entendidos como responsáveis por garantir a coesão, a coerência, a argumentação, a linha discursiva, entre outros aspectos envolvidos também com o que é extralinguístico. Assim, deve-se ter em mente que os textos apresentam grande diversidade de tipos, gêneros e configurações, pois “[...] são produzidos no interior de processos interlocutivos, ou seja, são produzidos por e dirigidos a locutores e interlocutores; atendem a objetivos interacionais específicos; situam-se sempre em contextos sociais e históricos particulares.” (SUASSUNA, MELO, COELHO, 2006, p. 230).

Enquanto no modelo tradicional de ensino de gramática parte-se das regras para exemplos descontextualizados e criados exatamente para se encaixarem a elas, conceituação, classificação e memorização mecânica, no ensino de AL parte-se da reflexão, em textos reais, entendidos como produção discursiva de sujeitos sociais e históricos, com a análise de casos particulares para a conclusão das regularidades. Assim, enquanto a primeira prioriza as atividades de metalinguísticas, principalmente a análise sintática, a segunda faz um trabalho paralelo, partindo da epilinguagem para a metalinguagem, quando necessário. Se a norma padrão ocupa, no ensino tradicional de gramática, papel principal, na AL ela o divide com as demais variantes na articulação entre os três eixos de ensino, atenuando a ênfase que sempre foi dada à gramática prescritiva. Assim, segundo Geraldi ([1984] 2002b), as habilidades de leitura e escrita são articuladas às reflexões e não ficam em segundo plano como no ensino tradicional. Esse entrelaçamento seria resultado de três grandes eixos teóricos: a concepção de linguagem como interação, as variedades linguísticas e as teorias do texto e do discurso.

No âmbito gramatical tradicional, as atividades, geralmente, partem dos casos mais simples para os mais complexos: do estudo da palavra, para a frase e oração; dessa, para o período. Quanto ao texto, tido quase que exclusivamente como pretexto para o ensino de gramática, era lido, e algumas considerações eram feitas, geralmente pelo professor, depois servia de apoio para exercícios gramaticais, de retirar palavras, grifar e procurar exemplos de determinadas classes, analisar a função sintática de frases e períodos, entre outros exercícios estruturais. Mendonça (2006) denomina esse modelo como “organização cumulativa” em que os tópicos a serem ensinados têm grande semelhança com a ordenação que se encontra no sumário de uma gramática normativa: fonologia – morfologia – sintaxe – semântica, em nível de frase. Ainda para a autora, a perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais: “[...] a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada [...]” e ignora, ainda, “[...] o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua.” (MENDONÇA, 2006, p. 203; 204).

Consideramos estranho o fato de alguns professores, mesmo cientes da ineficácia do ensino tradicional, ainda se limitarem a ele. O que se tem percebido, cada vez mais, é que após anos de estudos, os alunos não dominam a nomenclatura e nem as regras que lhe foram passadas, não assimilam o uso colocado como correto pela gramática tradicional e não o praticam, pois está muito distante da fala e escrita do dia a dia. Antunes (2012), ao abordar o estudo do léxico e indagar sobre o papel atribuído a esse em comparação com o ensino de gramática, pontua que o consenso sobre a hegemonia da gramática se estende também a

população em geral, pois essa “[...] acredita que ‘estudar uma língua é estudar gramática’, ‘saber uma língua é saber gramática’, ‘analisar um texto é dar conta de sua gramática’, ‘aula de português tem de ser aula de gramática’ etc.” (p. 21). No geral, a língua ainda é estudada como uma entidade estática, fixa, reduzindo todos os usos que fogem ao padrão a erros a serem evitados. Embora as variantes linguísticas constituam um conteúdo bastante abordado nas salas de aulas como outras possibilidades da língua, o considerado “correto”, na maioria das vezes, é o (im)posto pela norma padrão, pois pouco se discute a respeito das adequações às situações de uso. Se é resistência, ou um processo normal de apropriação de novas teorias ou, ainda, falta de conhecimento por parte de quem media, não se sabe, mas é fato que há dificuldade em se aliar a perspectiva da AL às formas já conhecidas.

Madeira (2005) afirma que um trabalho intermediário vem sendo feito por alguns professores entre o ensino de gramática tradicional e a prática de AL. Segundo Mendonça (2006), a tentativa de aliar a AL às formas já conhecidas de ensinar é natural em um processo de apropriação. “Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.” (MENDONÇA, 2006, p. 201). A atitude do falante em relação à língua é sempre muito dinâmica e variável, “[...] ajustando-se a cada contorno sociocognitivo dos contextos em que têm lugar as ações de linguagem que empreendemos.” (ANTUNES, 2012, p. 28). Assim, é impossível desconsiderarmos um ensino reflexivo, voltado à construção dos sentidos. Por mais que o *velho* e o *novo* convivam e, talvez, este represente a perda de uma identidade profissional, novas identidades precisam ser formadas, pois aquele, visto isoladamente, não se encaixa mais nas novas exigências sociais, históricas e culturais de interação e inserção social.

Para melhor exemplificar as diferenças entre o ensino gramatical tradicional e a AL, reproduzimos, abaixo, o quadro elaborado por Mendonça (2006):

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

**Quadro 1:** Aula de gramática e prática de análise linguística.

**Fonte:** Mendonça (2006, p. 207).

A prática da AL, como podemos perceber na síntese elaborada por Mendonça (2006), não exclui o ensino de gramática, não a descarta, não tira a sua importância, mas dá outra dimensão a ela. Não prescindimos da gramática na AL, mas chegamos, em algum momento, a ela. Ou seja, saímos de um processo que tinha como privilégio exclusivo as atividades metalinguísticas para outro que propõe um trabalho paralelo entre metalinguagem e epilinguagem, com o predomínio da última. Assim, a forma linguística deixa de ser o centro, mas não pode ser excluída, e a função, a busca da significação, indicadas pelas marcas linguísticas, pelo estilo, passam a ser o centro. O estudo é da língua, da sua forma, função e significação, a valoração dada a cada uma é que define o que será o eixo do processo de ensino e aprendizagem: como a estrutura é formada, o que ela significa, quando e como pode ser usada e quais sentidos imprimem com o uso. Não são, portanto, excludentes.

Destacamos, dessa forma, que o que caracteriza uma atividade de AL não é o conteúdo em si, mas a forma como é visto e mediado aos alunos.

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para produção de sentidos e/ou para compreensão mais ampla dos usos e sistemas linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de

gêneros diversos, aptos a participarem dos eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

De acordo com Ritter (2012), a abordagem tradicional do ensino gramatical não constitui relações reais, mas artificiais, de uso da língua, pois os principais objetivos são identificar e reconhecer categorias gramaticais, sem nenhuma preocupação com a função discursiva ou com os efeitos de sentido. Com essas considerações, a autora acaba por reafirmar uma ideia já expressa por Antunes (2003; 2007) de que apenas o ensino de nomenclaturas e classificações não garante ao aluno a compreensão do funcionamento da língua. “Essa compreensão é garantida pela reflexão de sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção, isto é, por meio da prática de atividades epilinguísticas.” (RITTER, 2012, p. 59).

#### 2.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO

Passou-se a questionar, a partir dos anos de 1980, como já discutimos, a estrutura da disciplina de LP e a hegemonia dada ao aspecto gramatical em detrimento do ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. No modelo atual de ensino, considerando o papel da escola e os objetivos almejados pela disciplina de LP, o ensino gramatical descontextualizado perde sentido, pois é preciso dar, ao estudante, a oportunidade de: a) “[...] aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade.” (PARANÁ, 2008, p. 38); b) “[...] desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 49). De certa forma, isso garantirá “[...] 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.” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Decorrente disso, surge, então, a perspectiva de reflexão sobre os usos linguísticos que não deve ser ensinada senão na articulação entre os eixos de ensino: AL. Como já refletimos, aceitar as bases dessa nova proposta requer não somente mudança nas concepções de língua, linguagem e conceitos correlatos, mas, também, na postura de professores e estudantes quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Geraldi (2004, p. 21), essa postura

[...] implica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças, quer por parte do professor, quer do aluno. Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de processos rígidos para programas de estudo elaborados no próprio processo de ensino/aprendizagem.

Entre as muitas mudanças decorrentes da inserção da concepção de linguagem como interação está o conceito de escrita como trabalho. Entendê-la dessa forma já pressupõe acreditar que na escrita existem etapas e que a reescrita é parte integrante do processo. De acordo com Mendonça (2006), novas palavras surgem quando aparecem novas necessidades. No processo de ensino e aprendizagem da escrita, passou-se, dessa forma, da substituição de *redação* por *produção de textos* (GERALDI, 2004). Igualmente à proposta de AL não há somente uma mudança de termos, mas implica admitir um “[...] conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem ‘instrumentos de produção’, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção.” (GERALDI, 2004, p. 22).

O conceito de escrita como trabalho, proposto por Fiad e Mayrink-Sabinson, pressupõe que, nessa modalidade, diferentes momentos são construídos, como o “[...] de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.” (1991, p. 55). Isto é, a escrita não é entendida como *dom*, produção independente de uma atividade prévia, ou como *consequência*<sup>15</sup>, em que a produção é resultado de um trabalho realizado em sala para a atribuição de uma nota ou uma simples correção (*higienização*), mas prevê locutores, interlocutores, uma função social para determinada produção, bem como o suporte onde o gênero em questão circulará. Assim, prevê finalidades, interlocutores e gênero definidos. Isso implica a escolha da linguagem utilizada, as sequências tipológicas mais pertinentes, dentre outros aspectos que compõem o gênero e a sua função social e comunicativa.

Se a escrita é trabalho e a reescrita parte integrante do processo, a AL constitui um auxílio e pode acontecer durante o processo inicial de escrita ou no processo de reescrita. Geraldi ([1984] 2002b, p. 74) defende que “[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’.”, pois o importante é que ele atinja seus propósitos comunicativos junto a seu interlocutor. Assim, a AL levaria à reflexão sobre as escolhas linguísticas pertinentes ou não para a construção dos sentidos e posições argumentativas e discursivas assumidas em determinado gênero, com função social específica. Na reescrita, o estudante terá oportunidade de sistematizar os conhecimentos construídos na e pela reflexão.

---

<sup>15</sup> Consideraremos apenas o conceito de escrita como trabalho, pois aí já estão pressupostas as atividades de AL e o processo de reescrita. Os conceitos de escrita como *dom*, *consequência* e, também, como trabalho podem ser aprofundados com a leitura do artigo de Sercundes (2004). Ver referências.

Souza e Souza (2012, p. 54) sugerem que “Propor atividades que antecedam a produção do texto escrito também possibilita ao aluno refletir e coletar informações sobre o tema proposto, sobre o gênero a ser produzido, a estética adequada ao gênero que ele pretende escrever, entre outros aspectos.”. Após essas atividades iniciais, o estudante parte para a primeira produção que pode ser ou não corrigida pelo professor, a depender da metodologia por ele escolhida. O importante é que essa produção seja objeto de posterior leitura pelo estudante. Há diversos caminhos e diferentes metodologias para a reescrita, o certo é que em determinado momento o texto do aluno voltará para sala de aula e será objeto de reflexão e revisão por parte dele ou da sala toda. Acreditamos, também, que, se necessário, os conteúdos relacionados à língua, poderão ser sistematizados em outras atividades que não partam somente das produções dos alunos, mas considerem a grande diversidade de textos de diferentes gêneros e esferas discursivas. Além disso, talvez não seja apropriado explorar todos os aspectos gramaticais de uma vez; selecionar os elementos mais pertinentes para aquele momento pode trazer um ganho quanto à reflexão e posterior apropriação pelos alunos.

Retomamos um ponto: AL não significa corrigir, higienizar o texto do aluno. Quando Geraldi ([1984] 2002b) a coloca como uma das etapas da reescrita está tratando da articulação entre os três eixos de ensino. Correção por meio de AL é diferente de higienização, elas ocupam espaços diferentes porque, certamente, nascem de concepções de linguagem com objetivos diversos. Em pesquisa apresentada por Jesus (2004), *A circulação de textos na escola*, a higienização, na análise dos dados coletados, caracterizava-se por uma *operação limpeza* em que os textos eram “[...] analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras da ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.” (p. 102). Nesse trabalho, feito pelo professor ou mesmo pelos alunos, apenas os aspectos gramaticais relacionados à norma culta são corrigidos.

Em contrapartida, a AL propicia a reflexão sobre o dizer do aluno em que, tanto na primeira produção quanto na reescrita, são levados em conta diferentes aspectos, sempre em função do gênero escolhido e das particularidades de suas condições de produção. Antunes (2006) destaca que a língua é composta não somente por elementos linguísticos, mas também sociais. “A língua não se esgota pela sua gramática. Fazer um texto não é apenas uma questão de gramática. É uma forma particular de atuação social [...]” (p. 171). Dessa forma, não se pode corrigir apenas gramática, novos parâmetros devem ser estabelecidos em sua correção. Assinalamos, então, nas palavras da autora, suas sugestões: a) *elementos linguísticos*, que abrangem o léxico e a gramática; b) *elementos de textualização*, que compreendem todas as

propriedades do texto – coesão, coerência, informatividade, intertextualidade – e os procedimentos e estratégias de construção da sequência do texto; c) *elementos do estatuto pragmático do texto ou os elementos da situação em que o texto ocorre*, que abarcam as intenções pretendidas, o gênero, o domínio discursivo, o conhecimento prévio, o interlocutor previsto, as condições materiais e a ancoragem do texto.

Assim como para a produção, a AL funciona como auxiliar ao processo de leitura, pois constitui uma ferramenta considerável na exploração dos usos linguísticos e efeitos de sentido gerados por tais. Isso implica entender a leitura não apenas como *decodificação* ou *interpretação*, mas como *compreensão*<sup>16</sup>, o que permite ao leitor ser coprodutor de sentidos. De acordo com as DCE (2008),

O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural. (p. 71).

Dessa forma, a AL contribui para uma leitura mais efetiva, em que o estudante analisa o porquê do uso de determinado recurso e a forma como ele imprime, potencializa ou mesmo direciona tal sentido. Esses recursos também são vistos em função do gênero e dos objetivos sociocomunicativos e, portanto, podem ser comparados os usos em diferentes gêneros, com o intuito de se perceber como significam de maneiras diversas em contextos e funções diferentes.

Sendo a leitura um trabalho dialógico, acreditamos que, somente a partir do momento em que o estudante percebe o modo como os sentidos foram construídos, ele pode ler melhor e responder a essa leitura, pois os mesmos não estão somente nas palavras, mas, também, nas suas condições de produção. Assim, a atividade de leitura não pode mascarar um estudo gramatical tradicional, o texto como pretexto, em que frases são retiradas para posterior classificação. Nenhum elemento linguístico está presente no texto, em função de sua classificação. Quando escrevemos, não pensamos em qual termo usar e a qual classificação ele corresponde, mas em qual sentido ele vai produzir. Se, posteriormente, tal arranjo pode ser classificado é outra etapa.

Portanto, frisamos que ter a AL como ferramenta auxiliar na aula de leitura é diferente de ter aula de AL. Nessa, os elementos são estudados e posteriormente sistematizados, com objetivos claros e definidos. Quando lemos um texto, atentamo-nos para todos os recursos que

---

<sup>16</sup> Ver ORLANDI (1993).

chamam a atenção e conduzem a determinada linha argumentativa e discursiva, olhamos para todos. Na aula de AL, olhamos para os recursos que, naquele texto, são objeto de estudo, reflexão e sistematização. Não estamos, com isso, admitindo que se deva ter aula de leitura, de AL e de produção separadamente, mas estamos defendendo, sim, que a gramática, na análise dos elementos linguísticos em um texto, colabora com a produção de sentidos e não pode ser deixada de lado. São práticas indissociáveis, não há como refletir sem ler, não há como ler sem refletir, não no sentido que entendemos e concebemos a leitura. Se lemos e refletimos, estamos produzindo, por meio da oralidade ou da escrita, a língua que usamos.

Práticas dissociadas colaboram para a crença de que a gramática é muito difícil e pouco contribui para novas e criativas possibilidades de trato com a língua. Corroboram, ainda, para a não funcionalidade da gramática para a vida social, pois é entendida como uma prática vazia de significados, sem relação com a vida.

Assim, no capítulo seguinte, analisamos a relação teoria-prática da AL no momento em que ela é privilegiada na disciplina de Prática de Ensino. O fato de analisarmos separada da leitura e produção não significa que entendemos as práticas languageiras como dissociáveis e usamos as palavras da professora da disciplina de Prática de Ensino, coletadas na entrevista, para nos justificarmos: *todas as práticas, leitura, escrita elas não são dissociáveis, estão altamente associadas. A gente trabalha por eixo porque são teorias específicas, para didatizar melhor, mas lá no final do ano eu vou fechar com o aluno e dizer que são práticas indissociáveis.*

### CAPÍTULO 3

#### A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA DA PRÁTICA DE AL

Neste capítulo, a fim de desenharmos o percurso da coleta dos registros e a posterior análise, apresentamos, na primeira seção, intitulada *professora em ação*, uma síntese das aulas da disciplina de Prática de Ensino, de modo a oferecer um delineamento do que foi trabalhado no primeiro bimestre do ano de 2012. Em seguida, aparecem nossas impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL nesse primeiro momento. Na segunda seção, que nominamos *professorandos em ação*, apresentamos e analisamos os trabalhos produzidos pelos professorandos do 4º ano de Letras na disciplina de Prática de Ensino. Dividimos essa parte em dois momentos, conforme categorização criada pela professora dessa disciplina: *análise em prosa e transposição didática*<sup>17</sup>, seguidas, respectivamente, de nossas impressões: sobre a relação teoria e prática a respeito da AL na *análise em prosa* e sobre a relação teoria e prática a respeito da AL na *transposição didática*.

Optamos por descrever, anteriormente à apresentação dos dados, o percurso metodológico de coleta e análise dos mesmos. Em seguida, apresentamos os dados que compõem o *corpus* e, após, as nossas impressões, estabelecemos as relações entre os dados observados e o nosso foco de análise: a relação teoria-prática na prática de AL.

Em relação à entrevista, entramos em contato com a professora via *e-mail* e marcamos uma data. Essa aconteceu em 30 (trinta) de Outubro de 2012, no período noturno, em um laboratório da instituição na qual a professora trabalha e teve duração de 84 minutos. Tratava-se de um questionário semiestruturado que, baseado em cinco eixos nucleares, buscava informações a respeito do perfil profissional da professora, de sua experiência no trato com a AL, além de conhecer suas concepções e opinião sobre a experiência em trabalhar AL com esta turma. Apenas três requisitos foram usados para orientar a coleta. O primeiro diz respeito ao fato de a entrevista ser feita oralmente, pois buscamos, com isso, preservar a espontaneidade nas respostas, além de aproveitarmos alguns momentos para novos questionamentos. O segundo se refere à data da entrevista, pois esperamos terminar o segundo bimestre<sup>18</sup> para que ela acontecesse, a fim de que aparecessem dados da experiência com a turma. O terceiro refere-se à transcrição da entrevista. Não utilizamos normas científicas

---

<sup>17</sup> Usaremos itálico para marcar os dois termos, por serem eles denominações usadas pela professora regente da disciplina, na proposta de trabalho apresentada aos professorandos do 4º (quarto) ano de Letras, e que decidimos preservar.

<sup>18</sup> A entrevista, por questões de adequação de data e horário compatíveis entre a entrevistada e a pesquisadora, aconteceu somente no final do terceiro bimestre, em 30 de Out. de 2012.

específicas para a transcrição, novamente apenas retiramos, do texto escrito, marcas mais próprias da oralidade, assim como fizemos com os outros materiais gravados em vídeo e áudio.

Foram cinco os eixos direcionadores das perguntas da entrevista: formação e atuação do professor; conhecimento sobre análise linguística; análise linguística e ensino de teoria e de gramática; análise linguística: o que dizem os PCN e as DCE; e, por fim, ensino de AL: desafios. A partir dos eixos, tínhamos elaborado 18 (dezoito) questões; no entanto, além das perguntas previamente formuladas, outras foram surgindo, caracterizando a entrevista como semiestruturada.

Apresentamos, sempre que consideramos necessário, trechos da entrevista, a fim de explicarmos e justificarmos determinadas análises e observações. Para assegurar o anonimato à professora regente da disciplina, usamos o pseudônimo Raquel.

A fim de conhecermos um pouco mais a professora Raquel, traçamos, a partir de informações coletadas na entrevista, um pequeno perfil sobre a sua formação e histórico de experiência.

A professora Raquel fez sua graduação em Letras na FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, no período de 1992 a 1996 e em 1997 começou a atuar na área. Lecionou na rede estadual de ensino, no Paraná, em cursinhos e escolas particulares. Fez mestrado na Universidade Estadual de Londrina, em estudos literários, em 2002. Trabalhou como professora e coordenadora de curso de Letras em universidades particulares e atualmente está concursada na UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão.

Apresenta uma formação teórica consistente, produz e publica trabalhos sobre AL e deseja continuar seus estudos, ingressando em um curso de doutorado. Na UNESPAR, no curso de Letras, leciona a disciplina de Prática de Ensino há cinco anos, além de outras disciplinas da grade curricular.

Em relação à AL, a professora Raquel demonstrou entender e conhecer as bases teóricas e ser consciente quanto aos desafios que uma prática de reflexão sobre a língua enfrenta em uma cultura formada à luz de uma gramática tradicional. Na disciplina de Prática de Ensino, entende que é preciso trabalhar teórica e metodologicamente com as práticas discursivas de uso e de reflexão sobre o uso que, embora didaticamente sejam vistas de forma separada, são indissociáveis.

Demonstrou, durante toda a pesquisa, estar aberta para novas discussões e contribuições ao seu trabalho. Prova disso, foi sua própria disposição e abertura para a pesquisa.

### 3.1 PROFESSORA EM AÇÃO

O percurso apresentado refere-se ao processo de produção de conhecimentos relacionados à AL na disciplina de Prática de Ensino. Esses dados são derivados da gravação em áudio e vídeo de todas as aulas da disciplina no período. Além disso, as informações iniciais, coletadas em conversas durante o intervalo das aulas, ajudam a desenhar o percurso teórico considerado básico para as discussões que aconteceriam durante o bimestre.

A respeito de leituras anteriores, fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo a reflexão sobre a língua/linguagem, a professora, em conversas informais durante o período de gravações, destacou os livros *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno; *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, de Sírio Possenti; *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia; *Muito Além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho* e *Aula de português*, da autora Irandé Antunes. Em relação a artigos, citou *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa*, de Alba Maria Perfeito. A professora Raquel salientou que esses textos já haviam sido lidos em anos anteriores e eram bagagens teóricas importantes que já faziam parte do percurso do estudante pelo curso de Letras da instituição. Além disso, destacou como fundamental a leitura do artigo de Márcia Mendonça, *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto* que, inclusive, foi resenhado pelos professorandos na disciplina de Prática. Outros textos teóricos seriam lidos paralelamente às discussões em sala e entrariam nessas discussões no decorrer das aulas.

Esses dados, quando relacionados aos obtidos na entrevista, ajudam-nos a revelar aspectos que nos auxiliam a marcar o posicionamento da professora em relação à sua concepção de linguagem/língua e à sua metodologia de ensino em relação à gramática. Além disso, auxiliam-nos no entendimento de como se deu a relação teoria-prática na disciplina de Prática de Ensino durante o primeiro bimestre destinado, especificamente, às atividades relacionadas ao eixo de reflexão sobre a linguagem, a prática de AL.

### 3.1.1 Percurso da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa

As aulas na disciplina de Prática de Ensino aconteciam duas vezes por semana, totalizando 4 horas aula, às quartas e quintas, no período noturno. Devido à incompatibilidade de horário, estávamos presente somente nas aulas de quinta-feira. Às quartas, entrávamos na sala, preparávamos o material para filmagem e, após isso, nos ausentávamos. Muitas vezes, contamos com a ajuda dos próprios sujeitos da pesquisa, que ficavam responsáveis pelo início e término das filmagens. O período de gravações aconteceu de 15 de fevereiro a 10 de maio. Em algumas semanas, os professorandos participaram de atividades extracurriculares, não contempladas no planejamento inicial e, portanto, não tivemos aulas/vídeos nessas datas. Durante o primeiro bimestre, foram gravadas, em áudio e vídeo, todas as aulas da disciplina de Prática de Ensino, o que totalizou 26 (vinte e seis) vídeos de, aproximadamente, 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada.

Todo o material foi assistido e construiu-se um percurso teórico-metodológico da prática de AL na disciplina. Nesse, nomeamos os textos teóricos que foram lidos, bem como as atividades realizadas pela professora regente. A respeito dos professorandos, descrevemos trechos das atividades práticas que desenvolveram na disciplina. Para este momento, usamos também nossas anotações sobre os comentários da professora a respeito de leituras anteriores que haviam feito e que ela considerava essenciais para o desenvolvimento do processo. Na transcrição dos dados obtidos por meio de gravações em vídeo e áudio não utilizamos normas científicas específicas, as falas foram transcritas na íntegra e, depois, eliminamos do texto algumas marcas mais próprias da oralidade, sempre preservando a fidelidade dos enunciados.

Optamos por não mostrar os dados das filmagens em um quadro síntese, pois, devido aos nossos objetivos, apresentamos várias transcrições de trechos de aulas e, visual e esteticamente, não seria adequado. Assim, na apresentação das datas, não usaremos marcação de parágrafos, esses iniciarão, sempre, em negrito, com a marcação do dia em números arábicos e com a marcação do mês em extenso.

**15 de Fevereiro:** esclarecimento sobre a presença da pesquisadora e sobre a gravação (áudio e vídeo) das aulas; apresentação e discussão do plano de ensino. Em referência à AL, a professora Raquel destaca, na lousa, os seguintes tópicos a serem discutidos neste bimestre: AL; AL e leitura, AL e escrita e AL e ensino gramatical contextualizado. Introdução sobre AL com a apresentação de slides intitulados “concepções de gramática e ensino”, em que foram discutidos os conceitos de ensino prescritivo, descritivo e produtivo e as concepções de

gramática prescritiva, descritiva, internalizada e reflexiva, bem como outros conceitos e formas de atividades correlatas a cada uma dessas concepções.

**16 de Fevereiro:** discussão das DCE do Paraná de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), em relação à AL, às práticas discursivas e encaminhamentos metodológicos. Durante as discussões, a professora apresentou exemplos de atividades diferenciando a prática de AL do ensino tradicional de língua. A esse respeito, destacou que não importava, primeiramente, na disciplina, o posicionamento político do documento, mas sim as teorias apresentadas e as sugestões teórico-metodológicas pontuadas por tal documento. Nessa aula, ainda, os professorandos se organizaram em grupos para apresentarem minisseminários a respeito dos seguintes temas: concepções de linguagem e ensino gramatical; ensinar língua é ensinar nomes e regras? A relação entre AL e produção escrita; A relação entre AL e leitura; Por que ensinar gêneros? Além disso, um último grupo ficou responsável por apresentar o que seriam as atividades epilinguísticas.

**22 de Fevereiro:** apresentação do seminário 1 (um): concepções de linguagem e ensino gramatical; seminário 2 (dois): ensinar língua é ensinar nomes e regras? e seminário 3 (três): a relação entre AL e produção escrita.

**23 de Fevereiro:** finalização do grupo 3 (três): a relação AL e produção escrita; seminário 4 (quatro): a relação entre AL e leitura; seminário 5 (cinco): por que gêneros?

**29 de Fevereiro:** continuação do seminário 5 (cinco) e apresentação do seminário 6 (seis): atividades epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no ensino fundamental.

**01 de Março:** discussão do texto “Algumas reflexões sobre a AL”, elaborado e entregue pela professora. A metodologia compreendeu a leitura do texto pela professora e explicação dos professorandos frente a seus questionamentos.

**07 de Março:** não houve aula (paralisação como indicativo de greve dos professores do ensino superior).

**08 de Março:** apresentação de atividades de AL em questões objetivas na prova de língua portuguesa do vestibular de inverno da instituição, discutindo a pertinência das questões e os conhecimentos necessários para fazer aquela determinada reflexão.

**14 de Março:** finalização da atividade da aula anterior, de análise das questões objetivas da prova do vestibular. Trabalho com questões de leitura e AL do pronome relativo “que” com o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade, tendo como base um artigo

disponibilizado nos anais do CIELLI (2012) com o seguinte título: *Análise Linguística: uma possibilidade de trabalho com o pronome relativo “que”*<sup>19</sup>.

**15 de Março:** leitura e análise de textos de três gêneros discursivos distintos: uma resposta argumentativa, retirada do site *Yahoo Answers*, *Usuários de drogas à solta realimentam o banditismo. Tratamento compulsório ou prisão já?*, o poema *O bicho* de Manuel Bandeira, e a fábula *O gato e a barata*, de Millôr Fernandes. Em relação à metodologia, a professora fez a leitura dos três textos com os professorandos e, em seguida, pediu que eles, em pares, discutissem os textos e anotassem as informações mais importantes. Ela elaborou questões do primeiro texto no quadro e eles responderam; o segundo texto seria analisado oralmente e o terceiro ficaria sob responsabilidade dos estudantes, para que preparassem as questões, a fim de que a professora tivesse um diagnóstico do que eles já dominavam sobre AL. Somente o primeiro texto foi explorado nessa aula. No quadro abaixo, a transcrição<sup>20</sup> das questões elaboradas pela professora a respeito do texto *Usuários de drogas à solta realimentam o banditismo. Tratamento compulsório ou prisão já?*.

1. O título do texto é composto por uma oração seguida de ponto final e por uma frase seguida de interrogação. Comente o efeito de sentido gerado por esses sinais de pontuação e a relação que estabelecem com a oração e com a frase respectivamente.
2. A argumentação é iniciada com três interrogações. A quem são dirigidas e por quê?
3. Na linha 2, comente o emprego do dêitico endofórico “los” e o efeito de sentido gerado pela locução adverbial “à solta”, como uma escolha em detrimento de outro termo ou expressão.
4. Na linha 2, ainda aparece pela primeira vez no texto, o modalizador de obrigação com o verbo “dever” – futuro do pretérito. Comente sobre a presença desse verbo em pelo menos mais três passagens do texto e nesta, inclusive.
5. A ausência do operador argumentativo “até”, linha 3, alteraria o sentido do enunciado, prejudicando a argumentação?
6. O operador argumentativo “ou”, ou a conjunção alternativa, gera que efeito de sentido no título do texto?
7. A presença de “já” no título, é importante por quê?

**Quadro 2:** Questões elaboradas pela professora Raquel – Texto *Usuários de drogas à solta realimentam o banditismo. Tratamento compulsório ou prisão já?*.

**Fonte:** *Corpus* da pesquisa.

**21de Março:** leitura e análise do poema *O bicho*. A professora questionou aos alunos sobre a metodologia da última aula em que ela elaborou questões, no quadro, para que respondessem.

<sup>19</sup> DORETTO, S. A. Análise linguística: uma possibilidade de trabalho com o pronome relativo “que”. In: 2º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários e 5º CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. *Anais...* Maringá, UEM, 2012. Disponível em: <<http://www.cielli2014.com.br/conteudo/70/anais-cielli-2012>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

<sup>20</sup> Todas as transcrições foram feitas exatamente como no original (transcrita do áudio das gravações, de cópia entregue pela professora ou, ainda, das anotações feitas no diário).

Eles confirmaram que a metodologia foi adequada e, então, pediram para que fosse repetida. A professora, então, disse que o poema seria lido e, inicialmente, as análises deveriam concentrar-se mais na temática e, após, as questões de AL seriam elaboradas. A professora elaborou dez questões relacionadas ao texto, que deveriam ser respondidas por grupos, oralmente. Transcrevemos, a seguir, as questões passadas no quadro a respeito do texto *O bicho*.

1. Que efeito é gerado pela não presença do sujeito no verso 1?
2. O advérbio "ontem" verso 1, disposto entre o verbo e o objeto direto, favorece a compreensão do quê?
3. O campo semântico de "pátio" corrobora a compreensão do quê?
4. O gerúndio que se apresenta no verso 3, transmite a noção de?
5. O campo semântico de "detritos" pode fazer supor o que sobre o pátio, visto que anteriormente já é dada uma noção de como era esse pátio?
6. Os dois pontos, verso 5, geram que efeito de sentido?
7. A elipse no verso 8 e, ao mesmo tempo, o paralelismo de construção que se apresenta nos versos 8 e 9 geram que efeito de sentido?
8. Que relação se estabelece entre os substantivos cão, gato, rato, homem?
9. O poema é composto por três tercetos e um monóstico. Que sentido pode ser construído a partir da visão de que o monóstico encerra o poema?
10. No segundo terceto percebemos versos subordinados e no terceiro, versos coordenados. A partir dos sentidos que vão sendo percebidos gradativamente à leitura de cada verso do poema, o que isso representa?

**Quadro 3:** Questões elaboradas pela professora Raquel – Texto: *O bicho* de Manuel Bandeira.

**Fonte:** *Corpus* da pesquisa.

**22 de Março:** A professora não retornou ao terceiro texto, entregue no dia 15.03, e os professorandos também não comentaram nada a respeito. Nesse dia, a sala foi dividida em quatro grupos para que eles planejassem e elaborassem uma atividade de AL a partir de quatro textos da ordem do argumentar, sob os títulos: *Intimidação e má-fé* (Folha de S. Paulo, 19.02.2008, Ed. 473); *Na fila da mamografia* (Agora São Paulo, 21.05.2012); *Crack, uma epidemia devastadora* (Ricardo Young, 30.2010 11:28 - Carta Capital); *Evangélicos e ruralistas podem selar casamento* (Clara Roman, Câmara, 21.03.2012 16:59). Além disso, houve atendimento e orientação aos grupos.

**28 de Março:** Não houve aula em sala (palestra da Fundação Araucária destinada aos professores).

**29 de Março:** Não houve aula em sala (reunião do Colegiado de Estágio do curso de Letras).

**04 de Abril:** Não houve aula (troca de aula com a professora da disciplina de Língua Portuguesa IV).

**05 de Abril:** devido à troca do dia anterior, nesse dia, tivemos 4 (quatro) aulas. Inicialmente, a professora colocou alguns gêneros no quadro e pediu para que os professorandos se organizassem em duplas e escolhessem um gênero para a elaboração de uma aula: editorial; propaganda publicitária; crônica; conto; poema/poesia; fábula; resumo científico; resposta argumentativa; carta do leitor; notícia; reportagem; tira; charge; biografia; carta de reclamação e regulamento. Eles formaram duplas e escolheram, por consenso, os gêneros que trabalhariam. A professora Raquel enviou o trabalho no *e-mail* da turma e, na aula, apresentou, oralmente, a proposta metodológica:

*1. A dupla escolherá um texto; 2. A dupla fará uma pequena fundamentação teórica sobre análise linguística; 3. A dupla listará as teorias que utilizará para fazer a análise; 4. A dupla produzirá análise linguística do texto em prosa; 5. A dupla escolherá uma série e proporá atividades de análise linguística dirigidas a esta série em consonância com a análise feita em prosa (transposição); 6. A dupla apresentará seu trabalho aos pares em 15 minutos.<sup>21</sup>*

A professora esclareceu as dúvidas e pediu aos professorandos que, antes da data da apresentação pelas duplas, as mesmas disponibilizassem aos colegas os textos que seriam analisados, bem como as questões elaboradas a respeito da atividade de AL. Reforçou, ainda, o fato de a dupla escolher um texto do gênero selecionado, promover a *análise em prosa* e, por fim, a atividade de AL em consonância com as teorias balizadoras. Após esses encaminhamentos, eles deram início a apresentação da atividade de AL do texto 1: *Intimidação e má-fé* (Folha de S. Paulo, 19.02.2008, ed. 473); Texto 2: *Na fila da mamografia* (Agora São Paulo, 21.05.2012); Texto 3: *Crack, uma epidemia devastadora* (Ricardo Young, 30.2010 11:28 - Carta Capital). A análise foi feita oralmente, não houve elaboração de questões escritas de AL. Antes de iniciarem, uma estudante relatou a dificuldade que o grupo teve em fazer análise linguística do texto, o que foi confirmado por outros:

*De início, a gente sentiu uma dificuldade para fazer essa análise linguística, [...] de se apegar à gramática para estabelecer o sentido. A gente teve uma visão mais semântica do que gramatical. [...] Tivemos dificuldade de estabelecer o sentido das coisas pela gramática.*

---

<sup>21</sup> As falas da professora Raquel bem como dos estudantes matriculados na disciplina de Prática, sujeitos desta pesquisa, serão reproduzidas sempre em itálico. Quando somam mais de três linhas aparecem separadas do restante do enunciado, com recuo de um centímetro nas margens direita e esquerda e espaçamento simples entre linhas. Quando somam menos de três linhas, aparecem no corpo de texto.

Os professorandos<sup>22</sup>, primeiramente, leram os textos e, em seguida, fizeram análise oral, explorando os elementos linguísticos e discursivos que chamavam a atenção para a produção de sentidos no texto, como podemos observar abaixo a respeito do texto que tem como título *Intimidação e má-fé* e tem, como primeiro parágrafo “Bispos da Igreja Universal do Reino de Deus desencadeiam, contra os jornais *Extra*, *O Globo*, *A Tarde* e esta *Folha*, uma campanha movida pelo sectarismo, pela má-fé e por claro intuito de intimidação.”

*Essa má-fé a gente viu como sendo uma fé-má, um duplo sentido, uma ambiguidade na má-fé. [...] Depois, na primeira linha, nós temos o verbo desencadeiam e o que viria posteriormente, na lógica, seria o objeto direto, na sintaxe – desencadeiam uma campanha movida [...] – mas, no caso, nós vemos que tem um aposto destacando os jornais aos quais os bispos estão atacando. A gente pode ver, também, que está em itálico para mostrar que são nomes próprios. Vemos, também, na linha dois, o pronome demonstrativo esta – esta Folha, que é endofórico, ele está mostrando a que ele se refere dentro do texto que é esta Folha, o jornal Folha. Depois, o adjetivo em claro intuito de intimidação, para não deixar dúvida pro leitor que os bispos estão intimidando os jornais. Ele está enfatizando, para deixar claro mesmo.*

Em outro momento da aula, a respeito do segundo texto, *Na fila da mamografia*, segue a análise feita por outro grupo: *No título, a palavra fila já remete ao público ao qual o texto é destinado, porque quem enfrenta fila é pobre.* Em seguida, analisaram as indicações de data e hora, discutindo o fato de o texto ser recente e continuaram a análise com a leitura do seguinte excerto: “Quando vai fazer a mamografia (exame para descobrir tumores de mama), a mulher que vive na cidade de São Paulo passa por uma situação difícil de explicar.”

*O texto começa com esse quando, advérbio de tempo, em certa fase da vida, a mulher começa a ir fazer a mamografia, [...] mas pensamos, também, que pode suscitar a ideia de que a mulher já sabe que é difícil e, quando toma a decisão de ir fazer, quando ela decide fazer o exame, esse quando mais ligado à decisão, à atitude, e não ao tempo. Depois, a mulher que vive na cidade de São Paulo, essa frase ela restringe, a oração que vive na cidade de São Paulo restringe, porque não é qualquer mulher, mas sim a que vive em São Paulo.*

---

<sup>22</sup> Em alguns casos, os comentários interpretativos dos professorandos ultrapassaram os limites autorizados pela materialidade linguística. Possivelmente, tais comentários interpretativos podem estar ligados ao conhecimento de mundo dos estudantes ou aos vários discursos que os constituem como sujeitos. Portanto, diante das interpretações, optamos por não apresentar discussões relacionadas à pertinência ou não dos comentários apresentados na seção “*professora em ação*”.

No parágrafo seguinte, ainda relacionado ao texto *Na fila da mamografia*, temos “Com sorte, ela consegue marcar o exame para o dia seguinte. Se tiver azar, a espera chega até sete meses.”, e os professorandos continuaram a análise:

*Com sorte, temos uma antítese clara, sorte – azar, que está ali para marcar uma ironia, porque com sorte ela consegue marcar para o dia seguinte, isso é sorte? Se tiver azar, quem tem azar? Quem não tem ninguém que conheça lá dentro e aí espera sete meses. A adverbial condicional, se tiver azar, mas isso não é a exceção, é a regra, coloca como acaso, mas não é acaso, porque alguém, lá dentro, determina quem vai ser atendido amanhã e quem vai marcar para daqui sete meses.*

Nesse dia, o terceiro texto começou a ser analisado. Um estudante do grupo leu o texto e antes de começar a análise fez a leitura de outro texto, *Usuários de drogas à solta realimentam o banditismo. Tratamento compulsório ou prisão já?*, sobre o mesmo assunto, já trabalhado pela professora em sala de aula, destacando o diálogo entre ambos. A metodologia foi a mesma, mas, nesse dia, ficaram mais no plano de comentários interpretativos a respeito do discurso veiculado e das diferenças entre os dois textos lidos, na forma de abordar o assunto. A discussão foi breve, interrompida pelo término da aula. Antes disso, a professora Raquel fez um comentário aos professorandos, na tentativa de direcionar as análises seguintes.

*Pessoal, vocês têm feito leituras bem profícuas mesmo, eu estou contente com as leituras. No entanto, (risos dos estudantes) eu gostaria que vocês focassem nas relações de sentido a partir de questões linguísticas que podem ser verificadas no texto. Acho que nós estamos nos distanciando um pouco disso. Eu sei que tudo isso é necessário, mas [...] Eu vou aguardar.*

**11de Abril:** atendimento às duplas e orientação para elaboração das microaulas.

**12de Abril:** término da apresentação do texto 3: *Crack, uma epidemia devastadora* (Ricardo Young, 30.2010 11:28 - Carta Capital). Nesse dia, a professora Raquel fez algumas orientações para a produção e apresentação do trabalho de AL, proposto no dia 05 de Abril:

*Em razão do enunciado, das condições de produção, do próprio discurso, [...]. Então, primeiro vocês vão situar o texto e para situar o texto eu não quero que vocês gastem, dos 15 minutos, muito mais que 3 ou 4. Seria mais ou menos isso para situar o texto: ele foi publicado onde, em dado momento, ele se relaciona com determinados textos [...] Situar o contexto de produção do texto, as condições de produção do texto. Em segundo lugar, vocês vão partir para a questão discursiva. O Travaglia, no livro “Ensino plural”, ele aponta duas*

*possibilidades metodológicas para fazer análise linguística. Uma primeira é pelo próprio conteúdo gramatical, ele dá outra nomenclatura, mas fala que você pode trabalhar, dentro do objetivo principal, a própria categoria. Por exemplo, eu quero trabalhar os verbos em determinado texto, então meu foco ali é verbo [...], sistematizar o ensino da gramática a partir do eixo gramatical ou da categoria gramatical que se quer analisar, seja ela do nível fonológico, morfológico, sintático ou semântico. E, a outra maneira de trabalhar a gramática que é focalizando nos efeitos de sentido. Então, eu gostaria de dizer a vocês que esse exercício vai ser feito à luz dessa segunda proposta, focalizando nos efeitos de sentido. Não vou analisar os verbos em determinado gênero, não. Eu vou analisar os efeitos de sentido gerados a partir dos elementos constitutivos do gênero dentro, especificamente, do estilo verbal. O como as coisas se concatenaram para gerar os efeitos que geraram. Bom, então a proposta é essa, não quero que ninguém apareça com uma proposta de ensino de pronome, de verbo, apesar de reconhecer que essa é uma possibilidade. [...] Vocês vão partir dos efeitos de sentido, é essa a proposta e, se possível, chegarão à última instância na questão da metalinguagem. Ou seja, de dar nomes aos bois, pois a metalinguagem seria a última etapa, o contrário do que acontece com o ensino gramatical tradicional em que a metalinguagem vem primeiro. Primeiro se dá nome aos bois e, às vezes, só se dá nomes aos bois e pelos nomes ficam, nomes pelos nomes. Nós podemos chegar aos nomes, mas chegar aos nomes é a última etapa, primeiro é importante entender os sentidos gerados e possíveis de ser coproduzidos a partir do que está potencializado no texto e, por último então, a metalinguagem, se necessário, para a compreensão daquilo. [...] É assim que vocês vão conduzir o trabalho, esse especificamente, a partir dos efeitos de sentido, não a partir das categorias.*

Depois dessas orientações, os professorandos iniciaram a análise do texto *Crack, uma epidemia devastadora*. Essa não diferiu metodologicamente do que já foi apresentado pelos outros grupos e transcrevemos abaixo somente um trecho da análise, correspondente ao título e a um enunciado do parágrafo introdutório: “Quem é pai ou mãe tem preocupações constantes, não importa a idade de seus filhos. Porém, nos últimos anos, não existe assombração maior para familiares do que o fantasma do crack – droga derivada da cocaína, adaptada para ser fumada, o que torna seu efeito rápido e devastador no organismo do consumidor.”.

*Então, logo no título a gente já vê o uso da vírgula, no caso ele usa para enfatizar e, depois, para destruir a imagem do crack mesmo, utilizando epidemia devastadora. Ele compara o crack a uma doença, incontrolável, que acaba com tudo. [...] Em porém, eu acho que tira essa exceção que só pai e mãe têm a preocupação com o crack e passa para toda a sociedade em si.[...] Daí usa assombração, fantasma, para associar a epidemia, terror, morte, medo.*

A análise apresentou muitas interferências de colegas da sala, da professora e dos demais integrantes do grupo, o que tornou difícil a transcrição do restante dos enunciados, mas, como já afirmamos, é esta a metodologia seguida até o fim do texto.

**18de Abril:** apresentação do texto 4: *Evangélicos e ruralistas podem selar casamento* (Clara Roman, Câmara, 21.03.2012 16:59). Essa última apresentação seguiu a mesma linha metodológica das anteriores e, por tal motivo, não transcrevemos partes da análise. Além disso, o fim da aula foi reservado para atendimento às duplas para elaboração das microaulas.

**19de Abril:** início das microaulas: apresentação dos gêneros Editorial e Crônica.

**25de Abril:** apresentação dos gêneros Conto (Conto de Fadas) e Charge.

**26 de Abril:** apresentação dos gêneros Poema e Tira.

**02de Maio:** apresentação do gênero Carta do Leitor.

**03 de Maio:** apresentação dos gêneros Resposta Argumentativa e Carta de Reclamação.

**09 de Maio:** apresentação dos gêneros Notícia e Reportagem.

**10 de Maio:** término da apresentação do gênero Reportagem e apresentação dos gêneros Fábula e Propaganda. Finalização, pela professora, do tema AL argumentado que esse eixo seria retomado durante o trabalho com leitura e escrita e finalização das gravações.

A entrega dos trabalhos escritos à professora Raquel, resultantes das microaulas apresentadas, não aconteceu de forma concomitante à apresentação, foram entregues em data posterior, quando não estávamos mais presente em sala. Após a correção da professora Raquel e antes da devolução feita aos professorandos, os trabalhos nos foram entregues para que fossem fotocopiados. Recebemos apenas 12 (doze) propostas, embora 13 (treze) grupos tenham apresentado<sup>23</sup>.

Acreditamos não ser necessária a transcrição dessas atividades e seus encaminhamentos, pois tais propostas são apresentadas e analisadas na seção 3.2 *professorandos em ação*, em duas subseções: *análise em prosa* e *transposição didática*.

Com a finalidade de lembrarmos alguns aspectos que nos direcionam para tais discussões, no sentido de justificá-las, apresentamos os seguintes dados: estamos nos referindo a estudantes de um 4º (quarto) ano de Letras, último ano da graduação, em uma disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, que não vê as práticas discursivas de usos da língua e de reflexão sobre esses usos como estanques, mas acaba por dividi-las para atender metodologicamente a objetivos que buscam uma melhor formação dos professorandos em relação a estratégias teóricas e metodológicas

---

<sup>23</sup> Entendemos que um grupo pode não ter entregado o trabalho escrito à professora Raquel ou mesmo desistido de participar da pesquisa.

das práticas languageiras. Esses professorandos, em formação inicial, passam por um curso correspondente às normas legislativas vigentes, portanto adequado às 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de aulas divididas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 (mil e oitocentas) horas para conteúdos de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Lembramos que o curso é de dupla habilitação e, portanto, há algumas diferenças, para mais, em relação ao total de horas de aulas. Assim, nesses quatro anos, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar as aulas teóricas e as suas práticas correspondentes, devendo as últimas totalizar 800 (oitocentas) horas, distribuídas e vivenciadas nas disciplinas oferecidas pelo curso de graduação. Sendo, então, a prática como componente curricular uma recorrente, o último ano na disciplina de Prática de Ensino, juntamente com as outras disciplinas desse ano, oferecem uma sistematização e um reforço de todo percurso vivenciado pelo estudante do curso de Letras.

### 3.1.2 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL: professora em ação

Em consonância com o disposto acima, entendemos que as disciplinas de um curso de licenciatura, em nosso caso a graduação em Letras, devem promover saberes específicos e pedagógicos e garantir a articulação entre ambos, preparando os professorandos e dando a oportunidade de se prepararem, mais conscientes e confiantes, para a educação básica. Esse papel é fundamental na disciplina de Prática de Ensino, uma vez que ela acontece no 4º (quarto) ano, concomitante ao estágio e que, teoricamente, tem uma prática mais efetiva no sentido de preparação de projetos e materiais pedagógicos voltados à regência na educação básica.

Percebemos, na apresentação do percurso da disciplina, que teoria e prática dividiram espaço nas aulas. O início da disciplina foi marcado mais por aulas teóricas, com leitura e discussão de textos que versavam sobre a prática da AL. A metodologia foi sempre voltada para promover a participação, ora com a divisão do texto por parágrafos para que cada professorando tivesse a oportunidade de fazer a sua reflexão, ora com questionamentos dirigidos, ora com questionamentos não dirigidos, ora com minisseminários. Independente da metodologia, a professora buscava sempre a participação nos debates teóricos. A partir do oitavo encontro, as atividades mudaram um pouco de foco e concentraram-se mais na parte prática, no sentido de demonstrar o que era fazer AL ou de como era uma aula de AL e, também nessas, as teorias eram sempre retomadas com comentários.

Nesses casos, a professora Raquel elaborou questões e os professorandos, a partir da leitura de textos, responderam as questões (dias 15 e 21 de Março). Em um segundo momento, percebemos a prática, também, nos trabalhos em equipes, em que cada grupo recebeu um texto diferente para ser lido e analisado e, posteriormente, mostrado aos colegas (dias 05 e 12 de Abril). Por fim, a prática apareceu novamente quando os estudantes se colocaram na posição de professores, assumindo o papel ativo na preparação de uma aula de AL para um ano específico do ensino fundamental ou médio, a partir de determinado gênero. Entendemos que, nesse momento, o estudante do 4º ano de Letras teve a real oportunidade de ter contato com um conteúdo a ser trabalhado em uma perspectiva da formação desse indivíduo para atuar em uma escola de ensino básico. Foi nesse trabalho, feito por 12 duplas e um trio, que os professorandos sentiram o que era estabelecer objetivos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo, o que era procurar um texto de determinado gênero, escolher entre os vários encontrados, ler e compreender os sentidos nesse texto que, enquanto enunciado concreto, exigia que se pensasse nas funções históricas e sociodiscursivas do gênero em que o enunciado se textualiza, analisar como as escolhas linguísticas do locutor-autor atuavam no plano linguístico-discursivo, na situação enunciativa e no plano da subjetividade e, além disso, como promoveriam, então, a *transposição didática*, transformando os sentidos percebidos em enunciados que traduzissem os questionamentos e trabalhassem a língua de forma reflexiva.

Como vimos no capítulo 1, de acordo com o parecer CNE/CP 9/2001, nos cursos atuais de formação de professor, salvo algumas exceções, o ensino é pautado em dois grandes modelos: *pedagogismo* e *conteudismo*. A ênfase recai, respectivamente, ou sobre a transposição didática dos conteúdos ou sobre os conhecimentos que o estudante deve aprender. Não verificamos na disciplina de Prática de Ensino a prevalência de nenhum dos dois modelos de ensino, *pedagogismo* e *conteudismo*. Pelo contrário, os professorandos estudaram, leram e discutiram diversos autores que versam sobre a prática do ensino de português e, principalmente, sobre a AL. Além disso, desenvolveram várias atividades práticas de leitura e análise de textos. No entanto, em relação às estratégias teórico-metodológicas propostas para o ensino de gramática sob o viés da reflexão, a prática da AL, podemos inferir, pelos resultados práticos e pelo processo de ensino e aprendizagem descrito, que houve certo distanciamento em relação a essa prática. Teoricamente discutiu-se sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, pela ordem necessariamente estabelecida para promover a reflexão, mas essa teoria não foi contemplada com uma prática correspondente. No momento de se fazer AL, fez-se AL, mas o percurso foi incompleto, pois em nenhum

momento prático as atividades metalinguísticas foram contempladas. Assim, houve uma tentativa de um fazer articulando teoria e reflexão, mas não houve, para as estratégias teórico-metodológicas da AL, uma práxis efetiva.

Autores como Franchi (1998), Suassuna (2012), Mendonça (2006) e Geraldi (1997; 2002), propõem um trabalho com a AL em que o ponto de partida sejam as atividades epilinguísticas e, posterior a isso, quando os objetivos apontarem para a necessidade, as atividades metalinguísticas. Além disso, Mendonça (2006), em seu artigo *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*, na seção *Análise Linguística: exemplos para discussão*, apresenta algumas possibilidades de trabalho relacionadas aos eixos de leitura e escrita e as divide da seguinte forma: *4.1 Análise linguística e leitura; 4.2 Análise linguística e produção de texto; 4.3 Análise linguística e análise linguística*. Percebemos as práticas de uso da língua e de reflexão sobre esses usos indissociáveis e, sendo a AL, uma alternativa complementar que passa a ter sentido no interior das outras práticas, há momentos em que ela acontecerá mais voltada para as atividades de leitura, outros com objetivos mais relacionados à produção e há, também, momentos em que a AL está voltada para ela mesma.

A professora Raquel, durante a entrevista, deixou claro que acredita na indissociabilidade das práticas de uso e reflexão da língua e, quando abordada sobre essa interligação, argumentou, inclusive, tecendo comentários sobre a pesquisa:

*Eu acredito que tem que haver, tem que permear as outras práticas de leitura, de escrita, tem que haver essa interligação. Eu procuro fazer essa interligação, nem sempre dá tempo de fazer como tem que ser feito e não é porque a gente desconhece como tem que ser feito, mas é porque não dá tempo mesmo. [...] Eu até quero falar um pouco sobre sua pesquisa nesta pergunta, porque eu acho que, na verdade, para você ter uma dimensão completa desse trabalho sobre AL ou de como ela se reflete ali na formação não bastaria colher os dados do bimestre que eu trabalhei especificamente AL, porque quando eu vou trabalhar leitura eu volto novamente em AL e quando a professora vai trabalhar escrita ela também trabalha a relação da AL com a escrita e reescrita do texto. Então não se encerra ali naqueles dois meses, aqueles dois meses são uma reflexão mais vertical, mas essa reflexão fica rondando a cabeça do formando e do formador e, no caso específico, o professor de prática durante todo o ano, quando ele vai falar de leitura e escrita ele retoma AL de alguma forma.*

Pela fala da professora Raquel, podemos entender a não dissociabilidade das práticas linguageiras, bem como afirmar que, nesse momento de nossa pesquisa, o primeiro bimestre da disciplina, objetivava-se trabalhar a AL voltada para a AL, *não bastaria colher os dados do bimestre que eu trabalhei especificamente AL*. Assim, compreendemos que nesse período de tempo, em algum momento, a metalinguagem, como parte das estratégias metodológicas

de ensino e aprendizagem da língua, deveria ter sido contemplada, pois, na AL, o trabalho com a nomenclatura também deve envolver a reflexão. Não é o nome pelo nome, como propunham as práticas tradicionais de ensino da língua, que ficavam no domínio de nomenclaturas e normas gramaticais estanques e isoladas de seus usos, mas é aquela que, no final do processo de reflexão, leva à construção de noções com as quais os recursos discutidos podem ser categorizados.

Acreditamos que, na formação inicial, em que os professorandos estão aprendendo como fazer, pensando em metodologias adequadas para trabalhar o conteúdo gramatical em salas de aula e considerando o fato de a disciplina estar trabalhando especificamente com esse eixo da reflexão, é fundamental a apresentação e o desenvolvimento do percurso completo, pois a sistematização, da teoria e da prática, torna-se necessária. “A construção de uma metalinguagem na escola, na medida certa, sem resvalar em minúcias que pouco ou nunca são usadas, é necessária para que possamos falar dos textos, analisá-los, apreciá-los, criticá-los, reformulá-los etc.” (PEIXOTO, 2008, s/p).

Assim, percebemos, nesse primeiro momento, as questões de AL como complementares à aula de leitura, pois abordam vários aspectos da língua que chamam a atenção no texto e ajudam, nesse caso, em uma leitura mais efetiva do texto, uma reflexão sobre as possibilidades da língua, mas que não chega à sistematização de conteúdos gramaticais específicos. Há, inclusive, em algumas perguntas elaboradas pela professora Raquel, o uso de metalinguagem o que, de certa forma, colabora na associação, pelo estudante, entre nome e sentido no contexto, mas que não corresponde à proposta, teórica e metodológica, de uma AL voltada para ela mesma.

Em relação à prática que, na disciplina, aconteceu muito fortemente durante as aulas e que resultou na elaboração de um plano de aula para uma série do ensino básico, também percebemos algum distanciamento em relação ao processo pensado/planejado e o executado. A professora Raquel, na resposta de um questionamento sobre a relação teoria e prática na/da atividade de AL, é categórica ao afirmar que só há práxis nessa relação e que os estudantes necessitam muito dessa prática como uma forma de apropriação dos saberes. Segundo ela,

*A disciplina é de prática, se eu não fizer teoria e prática não tem práxis. Então eu acho que o professor tem que partir de uma teoria e conseguir fazer uma elaboração didática. Essa elaboração didática não é uma inspiração, não é dom, ela tem teorias balizadoras. Tem que conhecer essas teorias, mas, pelo que eu tenho percebido, isso não basta. A gente tem que fazer muita prática para que ele consiga se apropriar de como a teoria baliza a transposição, o que significa na*

*prática que ela baliza, como ela se efetiva, como ela se concretiza, em atividades mediadas, em atividades concretas mesmo, como perguntas de AL.*

Relembramos que essas informações foram coletadas após ter passado um tempo da experiência da professora com os professorandos no trato com a AL e, também, pelo seu trabalho com essa disciplina em anos anteriores. Isso justifica o fato de ela já ter uma visão ampla do processo, destacando, inclusive que a prática é fundamental na apropriação e efetivação dos saberes teóricos.

Na disciplina, durante as aulas, foram oportunizadas diversas atividades práticas de reflexão sobre a língua, envolvendo, principalmente, a leitura e a AL. A partir do oitavo encontro, em praticamente todas as outras aulas, sempre uma atividade prática era contemplada. Essas análises, que consistiam na leitura e discussão/apresentação dos efeitos de sentido dos recursos expressivos para o plano linguístico-discursivo, foram muito frequentes, mas a prática da *transposição didática*, ou seja, a elaboração das perguntas de AL acabou por acontecer uma única vez.

Ainda em relação à prática, no sentido de sistematização, percebemos três momentos diferentes. Um primeiro momento, em que os estudantes do 4º ano de Letras assumiram uma posição que nomeamos de respondentes, pois a professora elaborou as questões sobre determinados textos e coube aos professorandos a resolução das mesmas. Assim, eles promoveram a reflexão através da leitura, análise e produção escrita ou oral dos enunciados respostas, o olhar para o texto teve como objetivo e foco responder questões, olharam para elementos já determinados. Algumas vezes, durante a elaboração das questões, a professora fazia a mediação, abordando os saberes necessários para a elaboração de tais questionamentos. O segundo momento, em que a professora regente levou os textos, os distribuiu e coube aos professorandos a leitura e análise desses textos. Nesse momento, eles assumiram a posição não de respondentes, mas de analistas, mas essa análise aconteceu no plano oral, não se fez a sistematização dessas discussões no plano da escrita e nem na elaboração de perguntas de AL. Por fim, o terceiro momento de prática em que, após a escolha de determinados gêneros, os professorandos produziram um plano de aula em que apareceu um texto, uma *análise em prosa* e uma *transposição didática*. Foi nesse momento, durante o bimestre, que eles elaboraram as perguntas de AL.

Destarte, os professorandos participaram como respondentes e analistas, assumindo o papel ativo na leitura, interpretação, análise e produção de sentidos em nível de oralidade, mas não no exercício da escrita, como produtores de materiais pedagógicos voltados ao ensino

básico, em atividades de *transposição didática*, uma vez que a análise linguística foi feita, mas ficou no plano oral.

A análise desse momento inicial frente a postura assumida pelos sujeitos da pesquisa permitiu inferir, então, que houve uma preocupação no desenvolvimento de uma práxis, mas que, na prática, isso se perdeu e a preocupação da professora Raquel em garantir que os professorandos desenvolvessem atividades de transposição, no estabelecimento de relações entre as teorias estudadas e a sua interface com o ensino, foi se distanciando, se apagando, se dissolvendo, por conta de fatores diversos que não são de competência desta pesquisa. Assim, a práxis, de fato, não se efetivou, não no período de tempo por nós acompanhado. Finalizamos este percurso com uma fala da professora Raquel: *nem sempre dá tempo de fazer como tem que ser feito e não é porque a gente desconhece como tem que ser feito, mas é porque não dá tempo mesmo.*

### 3.2 PROFESSORANDOS EM AÇÃO

Nesta, que consistiu na segunda etapa de coleta dos dados, aparecem os trabalhos elaborados na disciplina de Prática de Ensino no primeiro bimestre. Na aula do dia 4 de Abril, a professora apresentou aos professorandos uma proposta de trabalho que culminou em uma microaula. Essa consistiu na escolha de um gênero, dentre as possibilidades determinadas, na escolha de um texto desse gênero, na sua contextualização, em uma apresentação breve da teoria, na análise do texto (*análise em prosa*) e na apresentação de uma proposta de *transposição didática* para a prática da AL. Além disso, e das atividades que foram sendo desenvolvidas durante as aulas, os professorandos produziram uma resenha crítica do texto *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto* (MENDONÇA, 2006), bem como outra atividade avaliativa. Para a pesquisa, recolhemos apenas o trabalho escrito decorrente da microaula apresentada, pois apenas nele tínhamos a visualização das atividades pedagógicas de AL. Os outros não foram analisados, pois continham apenas posições teóricas, o que convergia com o material de nossas gravações, já exposto anteriormente.

Sobre os trabalhos, como proposto pela professora regente, escolhemos dois momentos para análise: *análise em prosa* e *transposição didática*. Além da entrega de uma versão escrita, os grupos apresentaram uma microaula, em uma situação hipotética de ensino dirigida à determinada série/ano, à escolha dos mesmos. No movimento de preparação das microaulas, a professora regente dispôs-se a auxiliá-los, o que aconteceu nas datas de 11 e 18

de Abril, durante ou no fim das aulas. Nem todos os grupos procuraram a professora nessas datas.

As apresentações compreenderam as datas de 19 de Abril a 10 de Maio. Tivemos de uma a três microaulas por dia. Nessas, a professora regente, ao término das apresentações, fazia ponderações e apontamentos que poderiam ser revistos para a versão impressa, uma vez que foi posterior às apresentações. A data de 10 de maio marca, também, o nosso último dia de filmagem, pois segundo considerações da professora Raquel, o primeiro bimestre, destinado especificamente às atividades de AL, se encerrava naquela aula.

Para análise dos dois momentos contemplados no trabalho, *prosa e transposição didática*, dado o objetivo ser o mesmo, a relação teoria-prática da AL, os procedimentos foram semelhantes em alguns momentos e diferentes em outros, eles serão exemplificados no decorrer das análises.

Todos os trechos desses trabalhos, quando se tratam de partes de análises, são transcritos exatamente como os originais e aparecem reproduzidos sempre em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze), em itálico, para diferenciar do restante do corpo do texto. Quando somam mais de três linhas, aparecem separadas do restante do enunciado e com recuo de um centímetro nas margens direita e esquerda e espaçamento simples entre linhas. Nesses trechos, por escolha nossa, a fim de evitarmos marcações que pudessem atrapalhar a leitura, não usaremos a expressão latina *sic* para marcar desvios em relação à variedade padrão da língua. Em relação aos trechos dos textos escolhidos pelos professorandos para análise, retirados desses trabalhos, eles recebem a mesma configuração de outras citações presentes nesta pesquisa.

Relembramos a proposta do trabalho, apresentada no dia 05 de Abril, pela professora Raquel, que culminou na apresentação das microaulas sobre AL:

*1. A dupla escolherá um texto; 2. A dupla fará uma pequena fundamentação teórica sobre análise linguística; 3. A dupla listará as teorias que utilizará para fazer a análise; 4. A dupla produzirá análise linguística do texto em prosa; 5. A dupla escolherá uma série e proporá atividades de análise linguística dirigidas a esta série em consonância com a análise feita em prosa (transposição); 6. A dupla apresentará seu trabalho aos pares em 15 minutos.*

Com exceção de um grupo, formado por três integrantes, todos os outros trabalhos foram desenvolvidos em duplas. Os grupos são discriminados por letras do alfabeto em maiúsculo e em negrito, escolhidas aleatoriamente (grupo **A, B, C, D...**). Objetivando evitar possíveis confusões quanto às partes recortadas e analisadas, optamos por marcá-las, ao final

da citação, com a sigla **AP**, para *análise em prosa*, seguida da letra do alfabeto que corresponde ao grupo. O mesmo critério é usado para a *transposição didática*, marcada pela sigla **TD**, ambas em maiúsculo, itálico e negrito.

A seguir, são apresentadas e discutidas partes dos trabalhos, a fim de investigarmos como os professorandos organizaram o eixo da AL, qual o espaço destinado à reflexão sobre a língua, quais os procedimentos metodológicos recorrentes nesses trabalhos desenvolvidos e, por fim, como eles conseguiram entender a teoria trabalhada sobre a AL e como fizeram a *transposição didática*. Ou seja, verifica-se: a AL aparece nos trabalhos que deveriam explorar especificamente esse eixo? E, em caso afirmativo, como se deu a relação construída entre teoria e prática?

### 3.2.1 *Análise em prosa*

Dos 28 (vinte e oito) professorandos matriculados na disciplina, deveriam resultar 14 (catorze) trabalhos, já que a divisão foi feita por duplas; no entanto, por motivos diversos como atestado médico e possível desistência da pesquisa, obtivemos 12 (doze) propostas escritas. Dessas, todas apresentaram a *análise em prosa*. Há trabalhos bem coerentes com a proposta, mas, por outro lado, há um grande número em que percebemos imprecisões teóricas e dificuldades de leitura, demonstrando que os professorandos apresentam desde a falta de conhecimento especializado sobre a língua e sua gramática até a dificuldade de interpretação, compreensão e produção de sentidos a respeito do texto escolhido. Os dados são apresentados e discutidos abaixo e, por fim, mostrados no quadro 4 (quatro) para melhor visualização dos resultados. Não sentimos a necessidade de apresentar trechos de todos os trabalhos, mas procuramos mostrar exemplos representativos dos casos encontrados, a fim de evitar repetições.

Em relação ao percurso metodológico adotado para apresentação dos dados das análises em prosa, analisamos e classificamos todos os elementos destacados pelos sujeitos da pesquisa em seus trabalhos. Primeiramente, fizemos várias leituras do material e, em seguida, estabelecemos categorias que pudessem abarcar os elementos, as ideias e expressões em torno dos conceitos analisados. Posteriormente, elencamos os aspectos ou elementos destacados pelos grupos, palavras, expressões, orações e, então, quantificamos o número total de elementos analisados e avaliamos se a análise era pertinente ou equivocada. Consideramos para isso a relação entre o gênero escolhido, as informações de que dispúnhamos sobre as suas condições de produção, a coerência da análise feita na relação entre o efeito de sentido

produzido frente ao uso de determinado elemento, bem como outros critérios correspondentes às categorias, se o sentido era pertinente, mas toda a classificação era considerada inadequada, a análise foi classificada como equivocada ou inadequada. Ou seja, na categoria equivocadas aparecem todas as análises que demonstraram inadequação frente às categorias estipuladas para a classificação das análises pertinentes. As análises inadequadas não foram desprezadas, mas dada a natureza das incorreções (grande diversidade) optamos por não criar categorias para as mesmas. Dessa forma, por estarem equivocadas, não foram enquadradas nos critérios estabelecidos para as análises consideradas adequadas e/ou pertinentes, mas agrupadas em uma única categoria.

Para o grupo das adequadas, percebemos, então, a necessidade de estabelecer quatro categorias distintas: **AL/AL** (análise linguística voltada para análise linguística): em que verificamos se o aspecto selecionado pela dupla era analisado visando a relação entre o linguístico e o discursivo, destacando o efeito de sentido de tal elemento em determinado contexto e no gênero específico; **AL/LEITURA** (análise linguística voltada para leitura): em que percebemos que a análise de tal elemento linguístico ficava mais no plano de uma contribuição para uma leitura mais efetiva, mas não chegava a discutir relações linguístico-discursivas no gênero determinado; **CLASSIFICAÇÃO**: nos momentos em que observamos que um elemento era destacado e, em seguida, apenas classificado seguindo a nomenclatura gramatical, tradicional ou não; por fim, estabelecemos o critério de **LEITURA**: em que percebemos as análises somente voltadas para a construção de formas alternativas de dizer o já dito, uma interpretação escrita do texto lido ou paráfrases explicativas.

Separamos as análises que continham a porcentagem de erros igual ou inferior a 25% (vinte e cinco por cento) do total de elementos destacados, que variam muito entre os grupos. Poucos problemas de análise do texto foram encontrados nos trabalhos apresentados pelos professores em formação dos grupos: **E**, ao abordar o gênero Tira; **J**, com o gênero Charge; **B**, com o gênero Editorial; **D**, com o gênero Carta de Reclamação; **F**, com a Carta do Leitor e **A** com o gênero Poema. Assim, dos 12 (doze) trabalhos, 6 (seis) apresentam uma análise coerente, mas somente 2 (dois) chegam a promover, de forma efetiva, a AL, os outros permanecem no campo da leitura, na interpretação e/ou compreensão.

Um dos trabalhos em que aparece uma boa análise relativa à produção de sentidos com base em estratégias e recursos linguístico-discursivos, é o produzido pelo grupo **B** a respeito do trecho do editorial *Pacificar o futebol*, da Folha de S. Paulo: “(linha 4) É correta, portanto, a decisão da Federação paulista de futebol de banir as torcidas Mancha (linha 5) Alviverde e

Gaviões da Fiel dos estádios, até que seja esclarecida sua participação no bárbaro (linha 6) episódio.”.

*No 2º parágrafo, linha 4, o editorialista utiliza o predicativo “é correta” para afirmar categoricamente o enunciado que se segue, isto é, “a decisão”, marcando, assim, a sua posição, ou seja, a voz de autoridade do editorial (interpelação direta ao leitor) é acionada. Mas, após o “é correta”, ele ainda introduz a conjunção coordenativa conclusiva “portanto”, para marcar de forma contundente o que foi enunciado anteriormente. Nesse enunciado “é correta, portanto, a decisão”, o enunciador se põe a favor da reação de uma autoridade, no caso uma entidade. O autor do texto se alia ao discurso da Federação Paulista de Futebol de banir as torcidas [...]. O discurso do editorial é aparentemente monofônico, no entanto, ao apresentar sua opinião, por meio da argumentação, incorpora o já-dito, ou seja, várias vozes participam da construção da posição do editorialista direcionadas para outras vozes, a serem assimiladas ou rechaçadas, e direcionadas ao leitor, de forma a elevá-lo à posição de aliado ou de tentar convencê-lo da opinião do autor. [...] Em seguida, linha 5, o enunciador utiliza o operador argumentativo “até que” que refere à marca de tempo, assinala um limite de tempo máximo, nesse contexto, para a tomada de uma atitude. (AP – Grupo B).*

Percebemos, nesse trecho, que a análise contempla aspectos referentes ao uso dos recursos linguístico-discursivos articulados aos movimentos dialógicos presentes nos enunciados que se textualizam no gênero Editorial. Além disso, o grupo destaca o uso desses recursos a favor da adequação da interação comunicativa naquela determinada situação enunciativa. Os professorandos desenvolvem, assim, uma análise bem coerente e voltada para a produção de sentidos, para uma compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, sem se desvincular da constituição do gênero. Demonstram, também, dominar a nomenclatura gramatical tradicional e as terminologias mais próprias das teorias enunciativas e discursivas, o que garante melhor trânsito entre as várias perspectivas de ensino da língua, pressupondo um trabalho mais efetivo de epilinguagem e metalinguagem, que também deve ser pautado na reflexão sobre a própria terminologia existente para nomear determinados fenômenos da língua. Segundo Mendonça (2006, p. 217), “[...] a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem [...]”.

Em outro trabalho, apresentado pelo grupo **J**, a respeito da charge intitulada *Supremo abre inquérito contra Demóstenes*, de 02 de abril de 2012<sup>24</sup>, observamos, também, uma

<sup>24</sup>A fonte informada pelos professorandos foi: “<http://blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/categorias/charge/>. Acesso em 10 abr. 2012.”. Embora tenhamos procurado informações adicionais sobre o endereço de postagem da charge, pois ela faz parte de nossa pesquisa, não conseguimos obtê-las.

análise bem estruturada do texto. Sobre o enunciado, falado por um dos personagens que aparecem na charge, “Alguém viu o Demóstenes por aí?”, os professorandos escreveram:

*O primeiro personagem faz um questionamento “alguém viu o Demóstenes por aí?”, o pronome indefinido “alguém” é utilizado pelo personagem, pois este faz uma pergunta não dirigida, “por aí” é uma locução adverbial com dêitico exofórico – referência externa ao texto, pois, segundo as notícias, o senador Demóstenes está recluso e recusa-se a falar com a imprensa e com seus correligionários. (AP - Grupo J).*

Segundo o grupo **J**, a Linguística Textual e a Análise de Discurso seriam as teorias utilizadas como base para as análises. Sobre a primeira delas, percebemos o uso da terminologia característica de análises próprias da linguística do texto, como a questão da *dêixis*. A respeito da Análise de Discurso, pensamos no fato de, em certo momento, essa análise ultrapassar o plano linguístico e o relacionar ao discursivo, chamando a atenção para os discursos presentes em outros gêneros, como a notícia, estabelecendo referências de sentido entre os dois planos. Por outro lado, também percebemos que a AL não chega a ser contemplada, pois embora os recursos expressivos da língua sejam destacados, as relações estabelecidas permanecem no campo ou da classificação ou da leitura-interpretação. Não é uma atividade que se configure no texto como pretexto para a análise gramatical tradicional, pois foge à análise morfossintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, mas também não chega a discutir a função dos elementos destacados, as relações de sentido estabelecidas por eles e suas contribuições na efetivação dos sentidos dirigidos à função social e comunicativa do gênero escolhido.

Defendemos isso porque na charge aparecem três personagens, dois deles com expressões faciais de assustados e o outro, do qual só conseguimos ver o braço estendido, coberto por papéis que caem. Pelos elementos destacados para análise pelo grupo **J**, seria interessante discutir a relação estabelecida entre “alguém” e “por aí”, pois podemos afirmar que “por aí” está para o plano exofórico também pelo uso do pronome indefinido. A locução adverbial “por aí” não retoma nenhum elemento anteriormente citado e acaba por fazer referência a lugares que não são mostrados no texto, mas que estão no campo temático – o Senado, por exemplo. Além disso, o “alguém” refere-se não somente ao outro personagem da charge, mas a todos, inclusive aos leitores, pois senão, possivelmente, teríamos uma pergunta dirigida especificamente ao interlocutor e o uso do pronome você, para se referir àquele que ocupa o mesmo espaço que ele na charge. Mas não, quando o personagem usa “alguém”,

ultrapassa o limite espacial retratado no texto e estende o cenário, trazendo-o para o plano dos acontecimentos reais, fora do texto, relação não comentada pela dupla.

Na análise promovida pelo grupo **A** referente ao gênero Poema, há a escolha pelo texto *Eu te amo*, do cantor, compositor e escritor Chico Buarque de Hollanda. Conseguimos perceber o estabelecimento de relações entre o gênero e as escolhas linguísticas na discussão apresentada pela dupla relacionando sintaxe e semântica. No entanto, de início, destacamos que há um equívoco quanto à identificação do gênero, pois se trata de uma canção, de composição de Chico Buarque de Hollanda e Antonio Carlos Jobim, e não de um poema. Encontramos, também, alguns versos diferentes do original. Mesmo assim, optamos por mostrar algumas partes da análise, pois há, no trabalho, ótimos exemplos de AL. Por outro lado, não destacaremos algumas partes em que aparece, mais fortemente, a discussão sobre o gênero e os elementos linguísticos em função desse gênero, pois, como dissemos, há um erro quanto à classificação do mesmo. Para não perdermos trechos da análise, transcrevemos a canção da forma como ela se encontra no trabalho e usamos o início e o fim da canção para um melhor entendimento da análise apresentada. No início, constam os seguintes versos: “(linha 1) Ah, se já perdemos a noção da hora/ (linha 2) Se juntos já jogamos tudo fora/ (linha 3) Me conta agora como hei de partir” e, no fim, “(linha 19) Não, acho que estás se fazendo de conta<sup>25</sup>/ (linha 20) Te dei meus olhos pra tomares conta/ (linha 21) Agora conta como hei de partir”. Em primeiro lugar, o grupo **A** apresenta uma discussão geral sobre a relação sintaxe e semântica no poema e optamos por apresentá-la, pois entendemos que a percepção dessa relação contribui de forma efetiva para as análises posteriores.

*Todo poema é construído sobre orações subordinadas adverbiais condicionais através da conjunção “se”. Essa subordinação das orações ultrapassa qualquer regra gramatical, demonstra também a subordinação do próprio eu-lírico que se coloca nessa condição em relação a sua amada e seu amor, ao longo das seis primeiras estrofes ocorre essa subordinação. No entanto a sétima e última estrofe foge a essa regularidade, nela não há a ocorrência de orações subordinadas, apenas orações coordenadas, não há conjunções condicionais como nas estrofes anteriores. O objetivo é que os alunos percebam que a ausência das orações subordinadas nessa estrofe cria um efeito de sentido, pois o eu-lírico sai da posição de subordinação em relação a sua amada. (AP – Grupo A).*

Em seguida, **A** inicia a análise de determinados recursos da primeira estrofe:

---

<sup>25</sup>A respeito deste verso “Não, acho que estás se fazendo de conta” a letra da canção traz “Não, acho que estás te fazendo de tonta”. Por esse motivo, descartamos a análise correspondente ao mesmo, pois os sentidos possibilitados são diferentes.

*Na linha um do poema, a interjeição “Ah” demonstra um sofrimento do eu-lírico, um suspiro. Desse modo pode-se explicar aos alunos que as interjeições são usadas para exprimir sentimentos e cada interjeição exprime sentimentos distintos.*

*Ainda na primeira e segunda linha do poema, pode ser analisada a função exercida pelo advérbio temporal “já”, que dentro do contexto do gênero exprime o sentido de tempo passado, de algo que não poderia mais voltar. Outro advérbio temporal nos chama a atenção no poema, na linha três ocorre a presença da palavra “agora”, que remete ao tempo do discurso do eu-lírico, o momento em que ele fala. No entanto, a mesma palavra, considerada pelos manuais de gramática como advérbio temporal, assume outra função na linha vinte e um, uma função, de certa forma, de explicação, depois de tudo o que foi dito pelo eu-lírico, depois de todas as condições apresentadas por ele, ele exige que uma explicação lhe seja dada. A palavra “agora” poderia ter sido substituída pela palavra “portanto”, ou “assim”, sem que o sentido dentro do texto fosse alterado. (AP – Grupo A).*

Embora algumas partes do texto produzido por A precisem de uma revisão gramatical, acontecem, em vários momentos, discussões bem pertinentes a respeito dos sentidos promovidos pelos recursos expressivos destacados. Conseguimos visualizar essa discussão no movimento analítico do que o grupo chama de primeira estrofe. Nesse caso, é uma pena a não percepção correta do gênero, pois algumas justificativas da análise, no trabalho completo, apresentada pelos professorandos, pautam-se exatamente no gênero e, por estar incorreto, as análises foram também consideradas inadequadas. Não é o caso dos exemplos acima que, embora tragam a palavra poema, *Na linha um do poema/Ainda na primeira e segunda linha do poema (AP – Grupo A)*, apenas a usam para fazer referência ao texto, no sentido de localização, mas não discutem a função de tais elementos em virtude do gênero em que aparecem.

O grupo F, embora tenha tido um índice de erros igual a 25% (vinte e cinco por cento), não chega a promover a AL na *análise em prosa*, pois, mesmo destacando palavras e operadores argumentativos, fica, na maioria das vezes, na classificação desses elementos. Como nos exemplos abaixo, relacionados às linhas dois e três do texto do gênero Carta do Leitor, intitulado *Beleza*: “(linha 1) A matéria “o bisturi pode esperar” (edição n 67) mostra que existem muitas (linha 2) técnicas de rejuvenescimento no mercado. Mas, ainda assim, acredito que sejam (linha 3) usadas por uma pequena parcela da sociedade.” Segundo a equipe F,

*(linha 2) Mercado: palavra que remete ao sentido de comércio, lucro. Próprio do sistema vigente, capitalista. “Mas”: conjunção adversativa que indica*

*contradição. “Ainda assim”*: conector, que indica concessão. “Acredito”*: verbo no presente do indicativo, marcando a posição do autor. (AP – Grupo F).*

Percebemos que a análise do texto fica no campo da identificação de termos e classificação gramatical tradicional e na construção de trechos interpretativos. A própria terminologia usada por **F** carrega valores relacionados às teorias linguísticas estruturais e em momento algum eles analisam o discurso, a relação estabelecida, por exemplo, pelo operador “mas” e por “ainda assim”, em que o primeiro busca a oposição entre o fato de haver muitas técnicas e o fato de elas não serem acessíveis, mas que não pode ser analisado separadamente de “ainda assim”, pois esse opõe o enunciado subsequente ao anterior e é seguido da concessão – mesmo existindo tantas técnicas, elas não são acessíveis a todos. Saber que um indica contradição e o outro concessão sem analisar a relação estabelecida entre/por ambos e, principalmente, o fato de, no plano discursivo, introduzirem argumentos que sustentam ou refutam a opinião do autor do texto não é promover a análise da língua, mas usar sua nomenclatura. É claro que isso é importante, amparados em diversos autores, nós defendemos o ensino da nomenclatura, como já discutimos em vários momentos, mas, no estudo da língua, o “como significa” vem primeiro, pois entender isso é discutir os sentidos possíveis e produzir, ir além de paráfrases explicativas.

Na esfera dos grupos que obtiveram um índice superior a vinte e cinco por cento de inadequações, ficam os seguintes: **H**, com o gênero Conto de Fadas; **I**, com a Fábula; **L**, com a Propaganda; **C**, com o gênero Resposta Argumentativa; **G**, com a Notícia; e **K**, com a Reportagem. Em nenhum deles a AL foi promovida, pelo contrário, os elementos selecionados pelos professorandos ou são apenas classificados, geralmente de acordo com a gramática tradicional, ou permanecem no campo da leitura e interpretação. Além disso, há trabalhos em que encontramos mais de 50% (cinquenta por cento) de análises equivocadas, tanto relacionadas aos sentidos quanto às classificações.

As afirmativas acima, retirando apenas a questão do percentual de erros, podem ser aplicadas nos exemplos apresentados a seguir pelo grupo **K**, pois além de apresentar um texto com problemas estruturais, coesão, coerência, pontuação, acentuação, também mostra alguns equívocos e se prende mais, na *análise em prosa*, aos sentidos de alguns léxicos e de algumas frases ou orações isoladas. Na reportagem *Oxandrolona: fique alerta aos efeitos colaterais do suplemento alimentar*, publicada em 04 de abril de 2012, em relação ao seguinte trecho “A oxandrolona está longe de ser uma saída saudável e milagrosa para quem quer trincar a musculatura”, a análise apresentada pelos professorandos é a seguinte:

*Na 1ª linha do primeiro parágrafo, quando a autora menciona “está longe de ser”, ela utiliza do verbo ser com o sentido negativo de sua definição, portanto a autora se refere que a Oxandrolona não é uma saída saudável e milagrosa para quem quer obter uma musculatura modeladora. (AP – Grupo K).*

Percebemos, aqui, que o que gera esse efeito de sentido é o uso do advérbio “longe”. No enunciado “está longe de ser”, o uso do advérbio reforça e intensifica o sentido negativo do uso da substância Oxandrolona, marcando uma distância entre uma musculatura perfeita e uma saída saudável. Esse uso passa despercebido pelo grupo **K**. Para o grupo, essa instrução de sentido de distância é marcada pelo verbo ser e não pela circunstância expressa pelo advérbio. Na verdade, no caso de **K**, a análise fica mais no campo da interpretação do texto e na construção de uma paráfrase explicativa e não chega a se configurar em uma atividade de reflexão sobre a língua. No seguinte trecho “Usar a oxandrolona é um perigo, ainda que por pouco tempo”, que tem como subtítulo “Efeitos colaterais”, há a explicação seguinte:

*Na primeira linha do terceiro parágrafo, em um dos subtítulos da reportagem “Efeitos colaterais”, a autora afirma que existem efeitos colaterais, e na 2ª linha, encontramos a palavra perigo para remeter a Oxandrolona, tendo a palavra perigo o sentido de alto risco, de algo que se deve manter distância, sendo assim, não se deve fazer o uso dessa substância porque é perigoso. (AP – Grupo K).*

Há, nesse exemplo, a construção de um texto explicando a reportagem e perde-se completamente o foco que deveriam ser as relações linguístico-discursivas. Mesmo em relação às teorias relacionadas à leitura, não há uma atitude responsiva ativa que culmine com a produção da contrapalavra, há apenas a reprodução dos sentidos já dados<sup>26</sup>.

Em outro exemplo, produzido pelo grupo **G**, a respeito da notícia *Câmara aprova criminalização da exigência de cheque caução em hospital*, os professorandos destacam o uso das subordinadas na notícia: *o “que” na linha treze descreve uma oração subordinada explicativa por causa da vírgula. (AP – Grupo G)*. Percebemos que a análise apresentada não se concentra no sentido gerado pela subordinada adjetiva explicativa ou pela presença da vírgula, numa tentativa de comparação com a adjetiva restritiva, mas somente na presença ou ausência da vírgula, característica muito trabalhada pela gramática tradicional e por

<sup>26</sup> Para Bakhtin (2003, p. 271) “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]”. Assim, todo enunciado é uma resposta, mas nem sempre a resposta é uma atitude responsiva, que determina os modos de interação e mantém a interação, pois para que haja uma resposta, que se configure como uma atitude responsiva, é preciso que o interlocutor entenda o enunciado precedente, o qual deve ser respondido.

professores como um macete para identificar e diferenciar as adjetivas, que nada informa sobre sua função estrutural. Assim, não há uma análise semântica, mas uma classificação apenas. Possenti (2011, p. 81), ao justificar o uso das explicativas ou restritivas, argumenta: “[...] a questão não é distinguir uma de outra pela pausa e pela vírgula; a questão é saber por que fazemos pausas ou colocamos vírgulas quando falamos ou escrevemos...”.

Há, também, alguns equívocos que revelam certa dificuldade na leitura, interpretação e conhecimento dos aspectos sistemáticos da língua, como em *O “se” na mesma linha (15) é uma conjunção concessiva que restringe o hospital que insistir na exigência (AP – Grupo G)*. Os professorandos misturam o sentido de concessão com restrição quando na verdade trata-se de uma subordinada adverbial condicional, pois na notícia escolhida para a análise, na linha 15, encontramos “(linha 15) Pela proposta, a pena será aumentada até o dobro se a (linha 16) recusa ao atendimento resultar lesão corporal de natureza (linha 18) grave, e até o triplo, se provocar morte.”. Entendemos claramente que há uma condição: se a recusa resultar lesão corporal de natureza grave, a pena será dobrada, seguida de outra condição, se provocar a morte, a pena será triplicada. Nos dois casos, o “se” vem antecedido da oração principal sugestiva da pena, no primeiro caso explícita e no segundo implícita, e, depois, desencadeia a relação subordinada condicional hipotética: primeiro a consequência e depois a condição. Não há uma concessão justificando uma ação contrária à descrita na oração principal (a pena será aumentada), mas uma circunstância que expressa uma condição, ela só será aumentada se houver lesão corporal ou morte pela falta de atendimento. Como diz respeito a uma notícia em que a exigência do cheque caução se torna crime, as condicionais acabam aparecendo fortemente, pois as situações que se tornam crime precisam ser apresentadas.

Ainda sobre o grupo **G**, encontramos outros equívocos de interpretação e classificação que demonstram a falta de conhecimento, primeiro, de conceitos básicos de língua como, por exemplo, o conceito de oração e, também, o de classificação das subordinadas substantivas. *Na linha vinte e sete a oração entre vírgulas “Secretário de recursos Humanos do Ministério do Planejamento” trata de uma oração subordinada substantiva explicativa que explica quem é Duvanier, uma pessoa de influência. (AP – Grupo G)*. Mesmo sem citar o trecho do texto a que a análise refere-se, podemos afirmar que não se trata de uma oração, pois não há a presença de nenhum verbo, é apenas um aposto. Os professorandos, além de classificarem uma frase nominal como oração subordinada substantiva, ainda acrescentam o termo explicativa, nomenclatura não pertencente às subordinadas substantivas, mas às subordinadas adjetivas. Há, no mínimo, duas confusões que revelam a dificuldade em lidar com a língua e sua gramática. Nesse caso específico, das análises que estavam corretas, a maioria ficou

restrita à categoria classificação. Um breve exemplo para ilustrar tal afirmativa: *Na linha trinta temos “mas” novamente, uma conjunção adversativa contrastando idéias. Ainda na mesma linha “nem” como conjunção aditiva, somando outra ideia negativa. “E” na linha trinta e um também como conjunção aditiva. (AP – Grupo G)*. Essa análise refere-se ao seguinte trecho da notícia “(linha 30) mas não portava talão de cheque nem a carteira do plano de (linha 31) saúde e, diz a família, teve atendimento negado”.

No caso do grupo **I**, com a Fábula, na *análise em prosa*, há mais erros que acertos e no caso dos recursos destacados e analisados corretamente percebemos uma tentativa em fazer AL, ora com a AL voltada para si mesmo, ora com a AL voltada para leitura. Nas situações de erros, o maior número apareceu relacionado ao sentido e não à classificação, o que demonstra uma dificuldade de leitura. Nessa proposta, embora haja uma série de elementos destacados e analisados à luz de preceitos da AL, afirmamos que os professorandos não chegam a promover a AL em sentido geral, pois consideramos o número de erros muito elevado. Esses acabam por revelar uma dificuldade muito grande de leitura, interpretação, compreensão e produção de sentidos. Sugerem uma leitura superficial e uma produção subsequente, sem uma verdadeira análise que contemplasse as relações possíveis de serem estabelecidas entre o gênero Fábula e o uso de recursos linguístico-discursivos.

Após termos justificado a nossa afirmativa de que, em relação ao grupo **I**, há uma tentativa em fazer AL, apresentamos um exemplo, que se refere ao trecho da Fábula *O galo e a raposa*: “(linha 16) \_ O que é isso prima? \_ disse o galo. \_ Por favor, não vá ainda! Já estou descendo! (linha 17) Não vá me dizer que está com medo de cachorros nesses tempos de paz?! (linha 18) \_ Não, não é medo \_ disse a raposa \_ Mas... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?”.

*“Já estou descendo”, o advérbio “já” seguido do presente do indicativo “estou” mais o gerúndio “descendo” traduzem uma ação imediata, que novamente o galo utiliza na tentativa de convencer a raposa. A linha 17 em sua totalidade traduz uma ironia: “Não vá me dizer que está com medo de cachorros nesses tempos de paz?!”. Na linha 18, temos novamente o travessão indicando o discurso direto, e a fala da raposa “Não, não é medo”, a predadora faz uso repetido do “não” para intensificar e reafirmar que não sente medo. (AP – Grupo A)*.

Em relação a “já estou descendo”, a análise contempla o sentido possibilitado pela expressão e a relação estabelecida entre ele e a argumentação, a tentativa de persuasão pela raposa. Sobre a ironia, os professorandos conseguem perceber o uso do recurso na fala do galo, mas não discutem esse uso com vistas a obter uma possível reação do interlocutor, no

caso a raposa que, percebendo a distância intencional entre o que o galo diz e o que ele pensa, foge, desconfigurando seu próprio discurso anterior e sua tentativa de pegar o galo em: “\_ Oh! meu querido primo, por acaso você ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, da água e do ar? Acabou essa história de ficar tentando agarrar os outros para comê-los. Agora vai ser tudo na base do amor e da amizade. Desça para a gente conversar com calma sobre as grandes novidades!”. Já no caso do travessão, há somente a classificação *indicando discurso direto (AP – Grupo I)* e sobre a fala da raposa “Não, não é medo” destaca-se apenas o uso repetido do “não” como para intensificar e reafirmar. O uso repetido, o recurso de uma negativa contundente, taxativa, que revelaria segurança e certeza, tem justamente efeito contrário: a insegurança, a incerteza, a dúvida e o medo negado. Em nenhum momento discutiu-se o porquê da atribuição da fala, na cena enunciativa, aos personagens, o efeito de sentido produzido quando se elege a perspectiva de uma personagem para narrar o fato, em que momento o narrador faz essa permissão, a própria tentativa de aproximar o leitor da personagem e vice-versa. Em *O galo e a raposa*, as personagens ganham voz em momentos de persuasão e o sucesso ou fracasso deles, decorrente dessas falas, está totalmente relacionado à moral. O narrador tira da sua responsabilidade o fracasso da raposa e o sucesso do galo, passando para eles próprios o sentimento de derrota e de êxito, e ao leitor/interlocutor cabe o papel de pensar no ensinamento, característica do gênero Fábula, com a advertência seguida do conselho: “cuidado com as amizades muito repentinas.”.

Outra proposta que teve um percentual de erros elevado, 50% (cinquenta por cento), foi a apresentada pelo grupo **H** para o gênero Conto. Em *A Cinderela*, quantificamos 22 (vinte e dois) itens de análise: dos 11 (onze) corretos, 10 (dez) ficam no campo leitura e 1 (um) na classificação. Dos incorretos, 3 (três) esbarram somente na classificação, 6 (seis) no sentido e há aqueles, 2 (dois), em que os dois aparecem incorretos. Como essa não era uma categoria de análise, não dispomos critérios específicos para tal, pois em alguns momentos aparecem classificação e análise, em outros só análise e em outros só classificação. Apenas mostramos tais dados para ilustrar o que os resultados apontam, a dificuldade de leitura e falta de conhecimento gramatical sistematizado. Vejamos um exemplo a respeito do trecho de *A Cinderela*: “(linha 24) Em seguida, a fada madrinha transformou seis camundongos em cavalos lindos. Escolheu também (linha 25) o rato de bigode mais fino para ser o cocheiro mais bonito do mundo. Então, ela disse a Cinderela:”, o texto apresentado é o seguinte: *Na linha 24 do texto: Em “Em seguida”, é um recurso de linguagem para expressão do tempo,*

que caracteriza acontecimentos sucessivos, lineares. Na linha 25 do texto: Em “Então”, é um advérbio de tempo, produzindo um efeito de sentido de “tarefa cumprida”. (**AP – Grupo H**).

No primeiro caso, em “em seguida”, percebemos uma análise voltada para leitura do texto, em que o recurso tem, geralmente, a função de indicar acontecimentos sucessivos. Em “então”, temos o que classificamos de inadequação tanto quanto à classificação quanto ao sentido, pois embora o “então” possa ser advérbio, no Conto, trata-se de uma conjunção, o operador que indica uma conclusão preliminar das sequências de ações que estão sendo desempenhadas para transformação da Cinderela, não indica tempo, *advérbio de tempo* (**AP – Grupo H**), e não dá sentido de *tarefa cumprida* (**AP – Grupo H**), pois ainda há uma série de tarefas que precisam ser desempenhadas para que a fada madrinha transforme a garota em princesa. O “então” conclui essa série de ações preliminares para a transformação e, além disso, dá seguimento ao texto, pois outras ações devem ser executadas para que o feitiço se concretize. Percebemos que há uma dificuldade em ler o texto e relacionar os acontecimentos dentro do próprio texto, entender os sentidos globais. A maioria das análises acontece destacando-se elementos e analisando-os separadamente, de forma pontual, como se o texto fosse um pretexto para um ensino gramatical tradicional.

A seguir, mostramos os resultados de todos os trabalhos no quadro 4 (quatro) e relembramos aspectos da metodologia de análise. A partir da produção dos professorandos, quantificamos o número de elementos analisados: 268 (duzentos e sessenta e oito) no total geral e, em seguida, verificamos se a análise estava correta ou não. Na categoria dos elementos equivocados, colocamos todos os que não correspondiam a qualquer uma das categorias elencadas para as análises pertinentes. Nessas, as categorias foram: AL/AL (análise linguística voltada para análise linguística); LEITURA; AL/LEITURA (análise linguística voltada para leitura); e CLASSIFICAÇÃO.

Para chegarmos a um resultado final e afirmarmos se a AL é ou não promovida na proposta apresentada pelos professorandos do 4º ano de Letras, embora esses dados sejam importantes e direcionadores, eles não foram os únicos a serem considerados, pois a natureza de nossa pesquisa é qualitativa e não tínhamos um parâmetro regular em relação à quantidade de análises feitas por cada grupo. Alguns textos tiveram um número muito baixo de recursos analisados perto do que o texto tinha para ser explorado, das possibilidades que ele oferecia. É o caso do trabalho apresentado pelo grupo **D** com o gênero Carta de Reclamação. Apesar de ter um número muito próximo de análises classificadas como AL/leitura e classificação, não há nem uma tentativa de fazer AL perto do que o gênero e o texto escolhido oferecem. Por outro lado, há um caso que, embora quantitativamente os números mostrem que a AL não

aconteceu, qualitativamente podemos afirmar o contrário. Esse é o caso do grupo **B** com o gênero Editorial.

A proposta apresentada por eles, mesmo que haja muitas discussões que estejam mais relacionadas à leitura, tem uma qualidade muito boa. As relações estabelecidas no campo da leitura são o que consideramos como uma resposta ativa, uma contrapalavra. Quando os professorandos fazem AL, as discussões consideram, muito fortemente, a relação língua, discurso, o gênero em que os enunciados se textualizam, bem como as suas condições de produção.

GRUPOS	TOTAL DE ANÁLISES	EQUIVO - CADAS	PERTINEN - TES	DAS ANÁLISES PERTINENTES				RESULTADO
				AL	LEITURA	AL/LEITURA	CLASSIFICAÇÃO	
<b>A</b>	17	4	13	8	4	1	0	PROMOVEM
<b>B</b>	31	7	24	6	15	3	0	PROMOVEM
<b>C</b>	15	5	10	0	8	2	0	NÃO PROMOVEM
<b>D</b>	10	2	8	0	1	3	4	NÃO PROMOVEM
<b>E</b>	40	6	34	1	26	3	4	NÃO PROMOVEM
<b>F</b>	12	3	9	3	3	0	3	NÃO PROMOVEM
<b>G</b>	36	13	23	1	8	3	11	NÃO PROMOVEM
<b>H</b>	22	11	11	0	9	1	1	NÃO PROMOVEM
<b>I</b>	40	22	18	5	2	5	6	NÃO PROMOVEM
<b>J</b>	18	2	16	2	9	2	3	NÃO PROMOVEM
<b>K</b>	14	4	10	0	9	1	0	NÃO PROMOVEM
<b>L</b>	13	4	9	1	6	1	1	NÃO PROMOVEM

**Quadro 4:** Resultados da categorização da *análise em prosa* – professorandos em ação.

Assim como fizemos no momento anterior, os dados fornecidos pela *análise em prosa* já nos permitem pontuar aspectos relacionados à teoria e à prática. A respeito da teoria, discutiremos nossas impressões sobre a teoria relacionada à AL. Sobre a prática, voltamos o nosso olhar para as atividades práticas desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino, isto é, para a prática como componente curricular. Em momento algum, temos o intuito de separar as duas perspectivas, pois compreendemos que só há práxis na sua justa relação e é nessa relação, pelo resultado da prática, que percebemos se a teoria se efetivou.

### 3.2.2 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL: *análise em prosa* - professorandos em ação

Para tecermos nossas impressões partimos, neste momento, de Travaglia (2011), que ao propor uma sistematização ao ensino de gramática apresenta duas formas de estruturação. Em uma delas, oferece duas abordagens metodológicas, dois tipos de entrada: pelo tipo de recurso e pela instrução de sentido. São tipos de entrada, formas distintas de iniciar uma atividade de reflexão em que os sentidos devem ser discutidos, ou partindo dele ou chegando a ele<sup>27</sup>. Essas duas abordagens são discutidas na aula do dia 12 de Abril pela professora Raquel, quando da orientação à elaboração das propostas de microaulas. Retomamos um momento dessa fala:

*Eu gostaria de dizer a vocês que esse exercício vai ser feito à luz dessa segunda proposta, focalizando nos efeitos de sentido. [...] Eu vou analisar os efeitos de sentido gerados a partir dos elementos constitutivos do gênero dentro, especificamente, do estilo verbal. O como as coisas se concatenaram para gerar os efeitos que geraram. Bom, então a proposta é essa, [...].*

Diante da proposta feita, e mesmo independente da metodologia usada, os dados acabam por revelar que os objetivos não foram alcançados na *análise em prosa*. Os professorandos escolhem os textos, fazem a leitura dos mesmos e destacam alguns recursos para serem analisados. No entanto, esbarram na dificuldade de relacionar língua e discurso, de entender como os elementos se apresentam no texto e as possibilidades de relações na produção dos sentidos.

Os dados revelam, ainda, um cenário de muitas dificuldades na leitura, interpretação e compreensão, e deficiências em relação ao próprio saber gramatical normativo. Somos

---

<sup>27</sup> Essas duas abordagens foram apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, em 2.2 A análise linguística: a atividade de reflexão sobre os usos da língua, p.56-57.

conscientes quanto à diferenciação entre língua e gramática, por outro lado, entendemos que para analisar a língua, o saber gramatical é fundamental. Apoiamo-nos em Antunes (2003, 2007) para afirmar que o domínio da nomenclatura não garante capacidade linguístico-discursiva, mas saber classificar corretamente as estruturas da língua fornece subsídios para um melhor entendimento das relações entre as possibilidades e os efeitos de sentido. Saber o que é uma oração, qual a sua classificação, se a relação é de coordenação ou subordinação, entre tantas outras possibilidades, fornece ao professor ferramentas que auxiliarão no entendimento do gênero, na sua função social e histórica e na forma como os enunciados se materializam para atender determinada função. Perceber o uso de um recurso é importante, revela uma leitura não superficial, não apenas enquanto decodificação, mas não se pode parar na percepção desse recurso ou estratégia discursiva. É preciso articular estrutura, função e sentido.

Entendemos que se a falta de domínio gramatical normativo é um empecilho para professores em formação desenvolverem a atividade de AL, a dificuldade de leitura, interpretação e compreensão do texto está anterior ainda ao empecilho gramatical. Todos os eixos de ensino fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e a dificuldade em um deles acaba por influenciar as outras práticas. Percebemos que há dificuldades de leitura, de gramática e também de escrita, pois temos alguns textos muito confusos, sem parágrafos, com total falta de organização do texto escrito.

Como nossa investigação concentra-se no momento em que a AL estava sendo privilegiada na disciplina, ou seja, a AL voltada para AL, e não a AL como estratégia para uma leitura mais efetiva, podemos pontuar que a relação teoria-prática da AL pela AL não chega, considerando o grupo, novamente a ser práxis. Não há, com exceção de dois trabalhos, a efetivação das propostas de AL. Se o resultado da prática não evidencia a teoria apresentada e estudada, podemos, de certa forma, afirmar, em relação a AL, que pelos motivos acima elencados, este grupo de professorandos não consegue promover, satisfatoriamente, a AL nas atividades direcionadas a educação básica, isto é, a AL não aparece nos trabalhos que deveriam explorar especificamente esse eixo.

O quadro 4 (quatro) mostra que das análises corretas a maioria concentrou-se na leitura. Os professorandos, diante da tarefa de analisar os aspectos linguístico-discursivos, voltam-se para comentários interpretativos a respeito do texto ou de determinado elemento destacado, dando ênfase apenas para o significado ou para a função, em análises pontuais, sem o estabelecimento de relações que garantissem a reflexão sobre o uso e sobre o efeito de sentido materializado por tal uso.

### 3.2.3 *Transposição didática*

Em relação à transposição didática, não identificamos, na proposta apresentada pela professora Raquel, nenhum modelo teórico específico. De acordo com Ritter (2012, p. 61),

[...] podemos falar em transposição didática como sinônimo de transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino-aprendizagem. Esse processo de transformação se desenvolve em movimentos distintos, que parte do objeto de saber, que se constitui em objeto de ensino e, em seguida, em objeto ensinado. Os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente resumidos ou simplificados.

Nesse sentido, entendemos que em uma transposição didática voltada para a AL, os professorandos deveriam priorizar os aspectos linguístico-discursivos, de modo a promoverem elevada reflexão sobre os mesmos. Além disso, as atividades metalinguísticas também deveriam aparecer, pois o percurso proposto pelos teóricos que contemplam a prática de AL vai, justamente, das atividades epilinguísticas às metalinguísticas.

Os estudantes, após a *análise em prosa*, foram instruídos a construir atividades pedagógicas que contemplassem a AL, o que resultou em enunciados-pergunta sobre recursos expressivos da língua. A partir desses enunciados, pensamos, inicialmente, em duas categorias: os que promoveram a AL e os que não promoveram. Novamente, sentimos a necessidade de redimensioná-las.

A fim de abarcar a diversidade de enunciados, estabelecemos 4 (quatro) categorias. A primeira delas, a categoria AL, contempla as questões relacionadas ao eixo de reflexão sobre os usos da língua. Percebemos, nessa classe, que muitas questões buscavam a reflexão, mas esbarravam na elaboração dos enunciados. Havia construções vagas, sem clareza nos comandos, incompletas, outras abrangentes demais, com equívocos quanto às relações estabelecidas, etc. Mesmo assim, essas questões foram consideradas na categoria AL e são explicadas posteriormente, no decorrer da análise. Optamos por essa escolha, pois partimos do pressuposto de que houve uma tentativa nesse sentido, mas outros fatores impediram que tal tentativa se concretizasse com efetividade. A segunda categoria diz respeito às questões de LEITURA. Nessa, estão tanto os enunciados que envolvem apenas a busca de informações no texto, quanto as questões de opinião e, ainda, as que sugerem uma reflexão maior, uma compreensão e produção de sentidos. A terceira categoria diz respeito ao GÊNERO, pois os enunciados estão relacionados à dimensão social, prioritariamente aos interlocutores, suporte, dentre outros elementos constitutivos do gênero. Por fim, há a categoria CLASSIFICAÇÃO,

que também está relacionada à língua, mas com perguntas voltadas apenas para a identificação da nomenclatura, de uma estrutura ou, ainda, de um recurso da língua e a busca por uma regra gramatical específica. Nessa classe, algumas questões solicitam um posicionamento pessoal, mas essa opinião depende da identificação e percepção de determinado recurso da língua. Portanto, entendemos que a categoria LEITURA não condiz com as mesmas e elas aparecem na CLASSIFICAÇÃO.

Ao contrário do que fizemos na *análise em prosa*, quando sentimos a necessidade de não apresentação de todos os elementos analisados, para evitar repetições, na transposição, todos os enunciados-pergunta são apresentados e discutidos. Nesses há particularidades e agrupamentos que achamos conveniente comentar à medida em que as análises acontecem. Todos os dados da transposição também são apresentados em um quadro-resumo para melhor visualização dos resultados conforme as categorias.

Neste momento, apresentamos as transposições didáticas dos professorandos do 4º ano de Letras. Como já dissemos, dos 13 (treze) grupos formados na sala de aula, 12 (doze) participam da pesquisa e todos desenvolvem a *análise em prosa*, mas, quanto à *transposição didática*, apenas 10 (dez) grupos a elaboram, pelo menos no material a nós disponibilizado. Há dois casos, um do grupo **B**, com o gênero Editorial, e outro do grupo **H**, com o gênero Conto de Fadas, em que não há a elaboração de questões de AL, conforme proposta apresentada pela professora da disciplina de Prática de Ensino.

Os 10 (dez) trabalhos analisados totalizaram 78 (setenta e oito) enunciados-pergunta. Não há um número mínimo e máximo de questões em cada trabalho e também percebemos que o número de questões elaboradas está desvinculado da extensão do texto. O maior número, 12 (doze), aparece na proposta do grupo **L** (Gênero Propaganda) e o menor, 4 (quatro), foi apresentado pelo grupo **D** (Gênero Carta de Reclamação).

Para melhor visualização, apresentamos 4 (quatro) quadros com todas as questões relacionadas àquela determinada categoria e, em seguida, as considerações necessárias. Os enunciados-pergunta, quando aparecerem fora dos quadros, serão marcados com itálico, seguidos das siglas correspondentes à *transposição didática* (**TD**) e das letras do alfabeto que representam os grupos de professorandos, em maiúsculo e negrito.

Na distribuição dos enunciados, em ordem crescente, as categorias ficaram da seguinte forma: GÊNERO, com 11 (onze) questões, CLASSIFICAÇÃO, com 13 (treze), LEITURA, com 19 (dezenove) enunciados e AL com o número total de 35 (trinta e cinco) perguntas. Partimos do pressuposto de que a concepção de língua e linguagem como processo de interação conduz a uma prática pedagógica mais voltada para o uso e para a reflexão e,

portanto, iniciamos pela categoria GÊNERO, pois, geralmente, as propostas de transposição começam com a abordagem da dimensão social do gênero.

Nessa categoria, estão presentes, então, os enunciados que têm a função de destacar elementos constitutivos do gênero. Do número total de enunciados, 11 (onze) estão relacionados a esse campo. Abrangem a esfera de produção do gênero e as suas condições de produção: papéis sociais dos interlocutores, a questão do suporte e estrutura composicional. Somente duas questões, a depender da estratégia metodológica, poderiam suscitar uma discussão a respeito da finalidade do gênero na situação de interação verbal. Vejamos no quadro abaixo:

**TD – Grupo E – Gênero Tira**

1. Qual a importância da linguagem não-verbal nas tiras?

**TD – Grupo F – Gênero Carta do Leitor**

2. A quem a Carta do Leitor é destinada?
3. Onde se pode encontrar a Carta do Leitor?
4. Quais as principais características da Carta do Leitor?
5. O gênero Carta do Leitor tem como característica ser um texto curto. Comente o porque desta característica.

**TD – Grupo G – Gênero Notícia**

6. A que tipo de público este texto é direcionado?
7. Em que tipo de meio de comunicação este tipo de texto é encontrado?

**TD – Grupo L – Gênero Propaganda**

8. O que você entende por propaganda publicitária?
9. As propagandas podem ser impressas, virtuais ou audiovisuais. A propaganda que vimos se encaixa em qual dessas modalidades?
10. Qual o principal meio de circulação dessa propaganda?
11. A quem essa propaganda quer atingir?

**Quadro 5:** Perguntas relacionadas à categoria GÊNERO – *transposição didática* – professorandos em ação.

As questões acima podem ser justificadas pela necessidade de promover um trabalho em sala de aula que envolva a língua em sua concretude. Logo, aspectos da dimensão social dos gêneros escolhidos para as microaulas devem ser contemplados nas propostas apresentadas. Percebemos, até pela quantidade de questões, que este não é um critério metodológico na atividade de transposição do gênero, pois observamos 10 (dez) trabalhos e as questões aparecem em apenas 4 (quatro). Nessas, também não há um percurso que envolva a caracterização da dimensão social do gênero. Isso nos conduz ao pensamento de que a justificativa apresentada acima, a língua em sua concretude, não se sustenta.

A respeito das questões, dividimos da seguinte forma: 2, 6 e 11 estão relacionadas aos interlocutores e acreditamos que da forma como apresentam-se podem induzir os alunos a pensarem na pessoa física e não no papel social do leitor/interlocutor, uma vez que não há

nenhuma orientação nesse sentido. Os enunciados 3, 7 e 10 dizem respeito à esfera de circulação e ao suporte, mas ainda assim são apenas questões de identificação, que também não chegam a promover uma reflexão sobre a relação produção, circulação e recepção dos gêneros abordados. Por fim, as perguntas 1, 4, 5, 8 e 9 referem-se à estrutura composicional. Duas dessas, como afirmamos acima, poderiam suscitar uma discussão sobre a função social do gênero e a finalidade da situação de interação verbal: 5. *O gênero Carta do Leitor tem como característica ser um texto curto. Comente o porque desta característica. (TD – Grupo F)* e 8. *O que você entende por propaganda publicitária?(TD – Grupo L)*, mas o enunciado por si só não dá conta de alavancar tal reflexão, ficando na dependência da forma como o percurso metodológico poderia ser desenvolvido em sala de aula e o papel do professor que, enquanto mediador da atividade, oralmente, poderia fazer alguma orientação nessa direção.

Como partimos do posto e não do pressuposto, possivelmente, os enunciados 5 e 8 não levem a pensar no objetivo da produção do gênero, na compreensão, pelos alunos, do funcionamento social do mesmo e ficam, portanto, no âmbito de uma atividade escolar.

Assim, a nossa justificativa de que os enunciados-pergunta produzidos pelos professorandos envolvendo a dimensão social do gênero advém de uma concepção de linguagem que pensa a língua em sua concretude, efetivamente não se sustenta, pois os mesmos não estabelecem uma estratégia metodológica que envolva, por exemplo, o reconhecimento do gênero, leitura e AL, ou mesmo outro percurso. Na hora de elaborar as questões, há uma dúvida de por onde começar, como fazer esse caminho metodológico. Lembramos, novamente, que o objetivo da proposta são os enunciados que envolvem a dimensão verbal do gênero, mas esse fator não exclui o trabalho com as outras dimensões. No entanto, nos casos acima, não há uma proposta efetiva de trabalho para a dimensão social dos gêneros apresentados no quadro 5 (cinco), acima.

A próxima categoria a ser apresentada, com 13 (treze) enunciados-pergunta, é a CLASSIFICAÇÃO.

#### **TD – Grupo E – Gênero Tira**

1. Na 1ª tira terceiro quadrinho, vemos que o pronome oblíquo MIM está destacado. Porque Calvin optou em dizer SEM MIM ao invés de SEM EU?
2. Encontre nas tiras os pronomes e destaque-os. Em que outras situações eles podem ser usados?
3. Vemos que nas tiras aparece um grande número de sinais de pontuação como as reticências, exclamação e interrogação. A pontuação nos ajuda a expressar e enfatizar o que estamos querendo dizer. Fale sobre essa importância relacionando-a com as tiras apresentadas?
4. Podemos encontrar alguma variação linguística nas tiras?

**TD – Grupo F – Gênero Carta do Leitor**

5. Qual o sentido da palavra “mas”, na segunda linha?
6. Localize no texto os possíveis dêiticos e a que eles remetem.
7. Qual o emprego do conector “assim como”, Na quarta linha?

**TD – Grupo G – Gênero Notícia**

8. Pesquise em outra notícia e compare os verbos. Em que tempo verbal eles foram usados?

**TD – Grupo I – Gênero Fábula**

9. Qual o tipo de discurso apresentado na narrativa (direto, indireto)? Explique.
10. Na fábula, as expressões que indicam tempo e lugar são vagas e imprecisas para que o ensinamento sirva para qualquer época. Quais as expressões que indicam tempo e lugar no texto?

**TD – Grupo L – Gênero Propaganda**

11. Por que é utilizada a palavra “mais” repetidas vezes no período?

**TD – Grupo D – Gênero Carta de Reclamação**

12. Qual o motivo do autor utilizar as conjunções adversativas nas linhas 22 e 26?

**TD – Grupo A – Gênero Poema**

13. O que poderia expressar o uso da interjeição logo no início do poema?

**Quadro 6:** Perguntas relacionadas à categoria CLASSIFICAÇÃO – *transposição didática* – professorandos em ação.

Em relação a essa categoria, na primeira questão há o comando pela busca de uma regra, no caso, a do uso do pronome preposicionado. Os enunciados 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 procuraram desenvolver a competência da identificação, reconhecimento e classificação, sem nenhuma preocupação sobre o porquê de serem usados tais recursos e quais efeitos provocam com seus usos. Nesse sentido, é importante destacar o enunciado 10, pois apresenta, no questionamento, toda uma reflexão sobre as marcações de tempo e lugar no gênero Fábula e acaba por solicitar, ao aluno, apenas a identificação dessas marcações, um caminho contrário ao que deveria ser desenvolvido. Os demais, 3, 11, 12 e 13, envolvem a questão da língua e a opinião sobre o uso, mas não chegam a promover uma reflexão, pois são questões que abarcam os sentidos pontuais, desconsiderando as próprias relações textuais.

Até mesmo a questão de número 2 (dois), *Encontre nas tiras os pronomes e destaque-os. Em que outras situações eles podem ser usados?* (**TD – Grupo E**), que depois de encontrar e destacar os pronomes pede para que o estudante pense no uso dos mesmos, não encaminha à reflexão, pois, embora haja essa abertura, “pensar em outras situações”, não leva a refletir sobre o porquê do uso, justamente pela proposta ser ampla demais, sem clareza no enunciado: a não definição das situações de uso.

Nesse caso, os professorandos do grupo **E**, no desenvolvimento da microaula, apresentaram três tiras, uma do personagem Calvin e duas da personagem Mafalda. Somente na primeira tira, a do Calvin, identificamos oito pronomes diferentes: “eu” e “vocês” - pronomes pessoais do caso reto, “mim” - pronome pessoal do caso oblíquo, “seu”, “suas” -

pronomes demonstrativos, “minhas” – pronome possessivo, “pouco” – que funciona como pronome indefinido, e “quem” que, na tira, tem a função de relativo. As situações em que eles podem ser usados são inúmeras, a depender de fatores ligados ao gênero e a aspectos contextuais, como a finalidade da interação, os papéis sociais dos interlocutores, o conteúdo temático, o estilo, a esfera de produção, enfim, é difícil pensar em situações em um caso tão abrangente. Essa questão ainda nos faz pensar na tríade USO – REFLEXÃO – USO, proposta pelos documentos orientadores. O caminho percorrido por ela vai do USO para o USO e não passa pela REFLEXÃO: do “encontre” e “destaque”, ou seja, do “como foi usado”, a outras situações de uso, o “uso” novamente.

Uma possibilidade de trabalho interessante poderia começar pela reflexão do “quem” que é mais comum como pronome interrogativo, mas aparece como relativo, o uso de “você” como referência direta aos interlocutores e o uso de “pouco” que não ocupa a função de advérbio, mas de pronome indefinido. A relação de interlocução entre as personagens, os pronomes que se referem aos interlocutores específicos, sujeitos discursivos, no dado momento da interação, isso só para iniciar a reflexão.

Ainda sobre o grupo **E**, percebemos novamente uma falta de delimitação na amplitude dos aspectos que devem ser relacionados na questão 3: *Vemos que nas tiras aparece um grande número de sinais de pontuação como as reticências, exclamação e interrogação. A pontuação nos ajuda a expressar e enfatizar o que estamos querendo dizer. Fale sobre essa importância relacionando-a com as tiras apresentadas?(TD – Grupo E)*. Há, na tira do personagem Calvin, por exemplo, um uso da interrogação, três da exclamação e um uso das reticências. Na segunda tira, da personagem Mafalda, o sinal de exclamação é usado quatro vezes e as reticências duas e, na terceira tira, também da Mafalda, temos dois usos para a interrogação. É difícil relacionar usos em situações de interlocução tão diferentes. Possivelmente, a dificuldade gerada pela generalização e a falta de clareza do enunciado leve o estudante a responder que é muito importante, porque “ajuda a expressar e enfatizar o que estamos querendo dizer”, resposta sugerida no próprio enunciado-pergunta.

A respeito da questão 11, elaborada pelo grupo **L** sobre o gênero Propaganda, *Por que é utilizada a palavra “mais” repetidas vezes no período?(TD – Grupo L)*, temos um comando que parte de um recurso da língua para a produção de sentidos, no entanto, pelo comando, qualquer resposta dada pelo aluno passa a ser considerada como legítima, pois o leva a pensar que o sentido está pronto no texto e depende dele, como leitor competente, perceber a intencionalidade do autor do texto e dar a sua opinião. O comando desconsidera o

gênero e os aspectos relacionados às suas dimensões social e verbal, aspectos históricos e ideológicos.

Alguns enunciados, não somente na categoria CLASSIFICAÇÃO, mas também em outras, embora não apresentem problemas de redação que o tornem incoerente ou sem clareza no comando, advêm de análises equivocadas do texto ou de confusões teóricas e, por esse motivo, serão comentados à parte, pois interferem diretamente na conclusão sobre os objetivos desta pesquisa. É o caso do enunciado 6: *Localize no texto os possíveis dêiticos e a que eles remetem. (TD – grupo F)*. Não há problemas quanto à redação, é uma pergunta que exige leitura, identificação e localização de elementos de referência situacional. Para discutir sobre esse enunciado, apresentamos a transcrição da carta do leitor analisada pelos professorandos da equipe F:

**TEXTO: BELEZA**

- 1 -A matéria “O bisturi pode esperar” (Edição n 67) mostra que existem muitas
- 2 - técnicas de rejuvenescimento no mercado. Mas, ainda assim, acredito que sejam
- 3 - usadas apenas por uma pequena parcela da sociedade. Devem ser métodos caros,
- 4 - utilizados por médicos badalados. Resta-nos esperar que, assim como aconteceu
- 5 - com a cirurgia plástica, esses métodos fiquem mais baratos e acessíveis à população.

M. L. Q.  
Campinas, SP

**Quadro7:** Texto do gênero Carta do Leitor apresentado pelo grupo F.

**Fonte:** *corpus* da pesquisa.

Os professorandos destacam, na *análise em prosa*, sobre a *dêixis: Esses métodos: dêiticos de “técnicas de rejuvenescimento no mercado” (AP – Grupo F)*, assim relacionamos o enunciado-pergunta número 6 a essa discussão apresentada. No entanto, ao olharmos para o texto, percebemos duas confusões: “esses métodos”, na linha 5, retoma “métodos caros”, linha 3, e não “técnicas de rejuvenescimento no mercado”, linha 2. Tanto que, após o pronome e o substantivo, “esses métodos”, aparecem duas informações que semanticamente colaboram nessa percepção: “fiquem mais baratos e acessíveis à população”. Se os métodos são caros é de se esperar que fiquem mais baratos e acessíveis. Assim, “métodos caros”, linha 3, diz respeito a “técnicas de rejuvenescimento do mercado”, linha 2, e “esses métodos”, linha 5, retoma “métodos caros”, linha 3. O outro equívoco diz respeito à *dêixis*, pois os pronomes demonstrativos podem funcionar como dêiticos, mas isso não acontece nesse caso, em que o referente textual aparece em seguida ao pronome “esses métodos”. O “esse” funciona como elemento coesivo que retoma o referente dito anteriormente e colabora na progressão textual e

temática. Azeredo (2010, p. 248, grifo do autor), ao abordar a determinação dêitica e remissiva dos demonstrativos, apresenta a seguinte conclusão:

Sabemos que os pronomes demonstrativos servem para localizar, em relação às pessoas do discurso, os objetos (seres, coisas e noções) que entram no conteúdo de nossos enunciados. [...].

A localização efetuada pelos pronomes demonstrativos pode operar em dois contextos: (a) o espaço-tempo físico-social-cronológico de comunicação ou (b) o próprio texto em construção.

A situação típica de ‘a’ é a do discurso falado, na qual o instante e o espaço da enunciação são comuns ao enunciador e ao destinatário. Neste caso, são grandes as chances de os demonstrativos desempenharem função *dêitica*. Já a situação típica de ‘b’ é a da modalidade escrita, espaço de comunicação em que prevalece a função anafórica ou remissiva dos demonstrativos.

Portanto, ao entendermos o gênero Carta do Leitor como um discurso planejado, especialmente na modalidade escrita e, ainda, por ele acompanhar um referente textual por meio do mesmo substantivo já usado no texto - “esses métodos”- para se referir a “métodos caros”, afirmamos que o demonstrativo participa “[...] da chamada função textual da linguagem, exprimindo relações coesivas [...]” (AZEREDO, 2010, p. 248).

A pergunta apresentada pelo grupo **D**, na Carta de Reclamação, 12. *Qual o motivo do autor utilizar as conjunções adversativas nas linhas 22 e 26? (TD – Grupo D)*, além de demonstrar uma concepção de leitura que entende o texto como produto lógico, resultado das intenções do autor, e confiar exageradamente nas adivinhações do leitor, permitindo qualquer interpretação do texto, apresentam um problema na identificação das linhas em que as conjunções adversativas se encontram no texto, pois, na Carta de Reclamação, temos nas linhas: “(22) taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me” e “(26) exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor pago. Entretanto, até”. Na linha 22, não há a presença de nenhuma conjunção adversativa, ela se encontra somente na linha 26, “entretanto”.

O quadro seguinte está relacionado à categoria LEITURA e abarca 19 (dezenove) enunciados. Os exercícios correspondem a três grandes objetivos, algumas vezes misturados em apenas um questionamento e daí decorre uma certa dificuldade de separarmos esses enunciados em grupos de perguntas de leitura. Alguns solicitam apenas um posicionamento pessoal sobre a temática ou elementos da estrutura composicional do gênero, outros direcionam para a busca de informações no texto e há comandos que procuram verificar e expandir o conhecimento de mundo dos estudantes, chegando, em alguns casos, a trabalhar com relações de intertextualidade e com questões históricas e ideológicas.

De acordo com Menegassi e Angelo (2010), coexistem, na esfera escolar, diferentes perspectivas de leitura: a do texto, a do leitor, a interacionista e a discursiva. Como não faz parte de nossos objetivos identificar e discutir tais concepções nos enunciados referentes a categoria leitura, eles são analisados de forma generalizada e são tecidas considerações referentes às concepções de língua/linguagem que norteiam esta pesquisa e consideram, portanto, a leitura como um trabalho dialógico, em que sujeitos e linguagem interagem permanentemente e os sentidos são sempre polissêmicos e plurivalentes (Bakhtin/Volochínov, 2010).

A perspectiva interacionista da linguagem considera que a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (Bakhtin/Volochínov, 2010). Nessa, segundo Koch (2002), o texto deve ser visto na sua relação com outros textos e é, assim, unidade real de comunicação discursiva, o próprio lugar da interação, e os interlocutores, sujeitos ativos, dialogicamente, no texto se constituem e são constituídos. Toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras. Em relação à atividade dialógica, interlocutiva e responsiva da leitura,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva[...] (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dessa forma, a leitura deve propiciar ao estudante o desenvolvimento de uma atitude crítica que o leve a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, a tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, conforme as DCE (2008), o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas, dando condições para a produção e ressignificação dos sentidos, visando a um sujeito crítico e atuante na sociedade.

Assim, apresentamos o quadro 8 (oito) com as questões de leitura:

**TD – Grupo C – Gênero Resposta Argumentativa**

1. A conjunção aditiva “também”, linha 4, tem efeito de adicionar uma idéia central, qual seria essa idéia?

**TD – Grupo E – Gênero Tira**

2. Qual das tiras têm assuntos semelhantes?

**TD – Grupo G – Gênero Notícia**

3. Se não tivesse morrido uma pessoa política e influente, você acha que o problema teria sido resolvido? Por quê?

**TD – Grupo I – Fábula**

4. Qual a situação conflito apresentada pelo autor?
5. A moral está adequada à história? Comente.
6. Sugira uma ou mais opções de moral que também poderiam se adequar à narrativa.

**TD – Grupo J – Gênero Charge**

7. Observe as duas charges, elas se passam em lugares diferentes. Que possíveis lugares seriam esses? Quais elementos não-verbais comprovam sua afirmação?
8. A charge 1 refere-se a uma polêmica vinculada recentemente na mídia envolvendo o político Demóstenes. Qual polêmica seria essa?
9. Na primeira fala do personagem da charge 2: “Não sei mais em qual político confiar” há uma ironia em relação a um fato recorrente na política brasileira. Que fato seria esse?
10. Em sua opinião, por que o personagem utiliza a frase “o Demóstenes parecia ser tão honesto”?
11. Na charge 2, há uma outra ironia na fala do personagem em “depois do Cachoeira, tudo virou cascata”. Qual é a sua interpretação dessa fala?
12. O senador Demóstenes era considerado o campeão da ética no senado e foi um dos relatores do projeto de lei da Ficha Limpa. Após a descoberta do seu envolvimento em atividades ilícitas, seu discurso de honestidade cai por terra. O que você acha dessa situação?

**TD – Grupo K – Gênero Reportagem**

13. Nessa citação “Conquistar um corpo tonificado e definido exige dedicação e força de vontade. Mas, seguindo a receita tradicional, você terá a certeza de que os resultados obtidos serão saudáveis”. Em sua compreensão, o que seria “receita tradicional”. Explique
14. Qual o estereótipo de corpo para as mulheres que o autor descreve no texto? Porque as mulheres buscam isso em suplementos e não em atividades físicas normais e alimentação balanceada?
15. Segundo a reportagem de Juliana Moióli, “O atual desejo da maioria das mulheres, que é um físico com pouco teor de gordura corporal e ganho de massa muscular (...)”. Com base nesse trecho e nas discussões sobre o tema da reportagem feitas em sala de aula, comente a relação dos padrões de beleza estabelecido pela sociedade com o consumo da Oxandrolona.
16. A autora sempre usa da polifonia (voz de outras pessoas) em seu texto, porque você acha que ela utiliza desse argumento?

**TD – Grupo L – Gênero Propaganda**

17. Alguns elementos da propaganda, como a música ou o que os personagens fazem, lembram alguma outra propaganda? Qual?
18. Por que a propaganda do automóvel recorre a outra marca, mesmo indiretamente? Qual é o principal objetivo nisso?
19. Vivemos num mundo consumista, no qual conforto, boa vida e gastos caminham juntos. No fim da propaganda, o slogan (lema) da campanha é mostrado: “*Gran Siena*, faz toda diferença”. Lembrando-se da propaganda da margarina, por que o automóvel em questão faria realmente toda diferença?

**Quadro 8:** Perguntas relacionadas à categoria LEITURA – *transposição didática* – professorandos em ação.

De acordo com o PPP (2010), “A concepção de linguagem que norteia a proposta de trabalho do **Projeto Político Pedagógico** do curso de graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas toma a língua como interação, construindo-se nas e pelas práticas

sociais.” e, ainda, “[...] o curso de Letras [...] objetiva formar profissionais capacitados para ensinar, [...], a leitura crítica, reflexiva, compreensiva da sua realidade local e universal, bem como para ensinar a produção escrita tão exigida na sociedade contemporânea.” (p. 21; 36, grifos do autor). Portanto, as questões de leitura elaboradas pelos professorandos desse curso deveriam possibilitar reflexões convergentes à concepção de linguagem e objetivos do curso. No entanto, percebemos, nas perguntas de leitura, um distanciamento frente a esses objetivos.

As questões 1 e 4 levam somente à busca de informações no texto. Cabe, portanto, ao leitor a decodificação dos sinais e o reconhecimento “das ideias do autor do texto”. Os enunciados 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 e 16 apesar de não trazerem, todos, o comando “o que você acha” ou “em sua opinião”, conduzem a uma postura mais subjetiva, porque são exercícios que exigem interpretação e opinião dos estudantes sobre o assunto abordado pelo texto ou sobre alguma afirmação feita pelo autor. Em muitos casos, vale qualquer coisa que o estudante responder, pois a questão requisita somente a opinião, sem relacionar a nenhum movimento dialógico. Algumas, para serem resolvidas, dispensam a consulta ao que foi lido.

Nesses enunciados, chamamos a atenção para a forma como são elaborados, pois alguns até reconhecem o uso de determinados recursos linguísticos, como é o caso de 9 e 11 sobre a ironia, mas não questionam sobre o efeito de sentido dessa estratégia discursiva utilizada pelo autor no gênero em questão, que nesse caso é a Charge. Sobre o enunciado 11, *Na charge 2, há uma outra ironia na fala do personagem em “depois do Cachoeira, tudo virou cascata”. Qual é a sua interpretação dessa fala? (TD – Grupo J)*, ainda chamamos a atenção para o fato de não termos evidenciado a ironia nessa expressão. Na charge *Desilusões*, publicada em 03 de abril de 2012 em um *blog*<sup>28</sup>, aparecem dois personagens conversando, o primeiro diz “Não sei mais em qual político confiar. O Demóstenes parecia ser tão honesto.”, e o outro acrescenta: “Infelizmente depois do Cachoeira tudo virou cascata!”. Entendemos que o termo Cachoeira é utilizado com vistas a obter mais de um sentido, no contexto, refere-se ao Carlinhos Cachoeira, aparece no enunciado em maiúsculo e antecedido pela locução prepositiva determinante, com artigo definido. Há, ainda, segundo nosso gesto de leitura, um jogo de palavras entre os termos “Cachoeira” e “cascata”, um duplo sentido, pela proximidade semântica das duas palavras, que acabam por gerar uma metáfora para o comportamento de Demóstenes, que era o relator do projeto de lei da Ficha Limpa do senado e que teve sua proximidade com o, também conhecido, Carlinhos Cachoeira, um bicheiro, através de escutas de gravações telefônicas feitas pela polícia federal. Entendemos,

---

<sup>28</sup> Vide informações da nota 24.

porém, que a ironia está na fala do primeiro personagem “Não sei mais em qual político confiar. O Demóstenes parecia ser tão honesto”.

Já o enunciado 16 chama a atenção por apontar para um possível equívoco teórico e incoerência: *16. A autora sempre usa da polifonia (voz de outras pessoas) em seu texto, porque você acha que ela utiliza desse argumento? (TD – Grupo K)*. Em primeiro lugar, porque a polifonia não é um argumento, mas um recurso da língua que, em determinado texto, até pode trazer um argumento, mas o seu uso não é um argumento. O fato que corrobora para a suspeita do equívoco teórico diz respeito à afirmação apresentada pela equipe **K** na *análise em prosa* sobre a reportagem *Oxandrolona: fique alerta aos efeitos colaterais do suplemento alimentar*,

*A autora faz muito uso de aspas em seu texto e sempre cita o nome do autor da frase, isso é para tornar autêntico seus argumentos, quando ela coloca a responsabilidade do que está escrito dizendo que foi uma pessoa capacitada que falou sobre, ela está dando mais confiabilidade a sua fala, isso chama-se polifonia, a voz de outras pessoas dentro de um mesmo texto.(AP – Grupo K).*

Percebe-se que para os professorandos o conceito de polifonia é entendido como o uso, introduzido por aspas, da voz de outras pessoas no texto. A afirmação feita por **K** não nos permite garantir que o conceito, no sentido bakhtiniano, seja entendido somente dessa forma pelo grupo, mas, pela redação apresentada, levanta suspeitas nesse sentido, o que geraria uma confusão conceitual nos estudantes aos quais a microaula é dirigida.

Ritter (2012, p. 143-144), ao abordar sobre o *status* de hipervalorização das questões de opinião na aula de leitura, alerta:

É visível a crença de que somente solicitar a opinião do aluno sobre o tema do texto lido pode ser responsável pela compreensão ativa do enunciado primeiro. Os chamados exercícios de interpretação é que garantiriam aos alunos a capacidade de engendrar uma resposta, seja de concordância ou discordância. Sem desmerecer esse tipo de exercício, sabemos que há um certo perigo que os rondam. Em situação de ensino-aprendizagem, proporcionar somente momentos interativos de conversa sobre o texto pode levar alunos e professor a um esvaziamento discursivo em relação ao processo de produção de sentidos do enunciado. É como se o texto-enunciado perdesse seu valor no processo.

Em direção contrária, destacamos o papel dos enunciados 8, 9, 15, 17, 18 e 19 em que alguns até buscam somente a verificação do conhecimento prévio do estudante, 8, 9 e 17, mas os outros procuram expandir esse conhecimento de mundo, fazendo o estudante pensar nos acontecimentos ou assuntos tratados nos textos e nas suas relações com outros textos, 18 e 19,

e com os discursos presentes na sociedade, que acabam por carregar valores sociais e ideológicos, moldando comportamentos e conceitos, como é o caso do enunciado 15.

Assim, entendemos que, de uma forma geral, as perguntas de leitura não chegam a permitir e nem privilegiar a dimensão dialógica e responsiva, possibilitando o desenvolvimento de um estudante crítico diante de sua realidade, capaz de agir e atuar nas diferentes situações sociais, auxiliando, também, no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, mas por outro lado, não as desprezamos, pois elas ajudam no trabalho de análise dos textos, no desenvolvimento de habilidades cognitivas do ato de ler. Contudo, enfatizamos que o fato de haver uma resposta para uma pergunta não significa que houve compreensão crítica do texto, pois todo enunciado é uma resposta, mas nem sempre a resposta é uma atitude responsiva.

Por fim, apresentamos a categoria AL, à qual corresponde o maior número de enunciados, 35. De início, quantitativamente, o total de questões desta categoria é regular, mas a análise detalhada indicia para outros resultados, pois, desse total, 22 (vinte e duas) apresentam algum problema, de ordem variada, desde um questionamento sobre um sentido pontual ou uma redação confusa, o que torna o enunciado incoerente frente ao objetivo que é levar a uma reflexão sobre os usos da língua, até uma pergunta que advém de uma análise equivocada do texto, o que, em situações de ensino e aprendizagem, em sala de aula, inviabilizaria a atividade. Assim como nas categorias anteriores, os problemas de ordem gramatical como falta de concordância, acentuação, pontuação, entre outros, não foram considerados. Para dizer que um enunciado apresenta problemas, partimos do sentido, da coerência, do que é perguntado em determinado contexto.

Apresentamos a seguir o quadro e as discussões:

**TD – Grupo C – Gênero Resposta Argumentativa**

1. Qual o efeito de sentido que o advérbio de modo “infelizmente”, linha 1, produz?
2. Na linha 3 há um verbo que surte efeito de passado inacabado, que verbo é este e qual o sentido que ele causa no contexto?
3. Na linha 8 e na 10, a conjunção adversativa “mas”, reproduzem efeitos diferentes, quais seriam?
4. Qual a função dos parênteses na linha 12?
5. Na linha 14, o “eu” primeira pessoa do singular, dá determinado efeito de subjetividade no texto, ou seja, a autora defende sua opinião. Há no texto mais algum efeito de subjetividade? Caso sim, aponte o que marca essa subjetividade.

**TD – Grupo D – Gênero Carta de Reclamação**

6. Qual é o efeito de sentido do pronome de tratamento “Exmo(s). Senhor(es)” mencionado na linha 15 provoca na carta?
7. Ao longo da carta o autor faz uso de vários termos que se referem a expressões de

tempo, qual a função dessas expressões?

8. Que efeito gera o uso dos elementos dêiticos “esse” e “desse” (linha 25 e 29)?

**TD – Grupo E – Gênero Tira**

9. Na fala de Calvin, no 1º quadro, vemos que o “É” é empregado no final da frase. Qual o sentido provocado por esta escolha?
10. Na 1ª tira, 2º quadrinho, qual é a sensação causada pelo emprego do pronome na primeira pessoa “EU”?
11. O uso da interjeição no 2º quadro traz determinado efeito de sentido. Qual é esse efeito? Em quais casos e situações podemos usá-las?
12. Qual o efeito de sentido que a palavra “BOM”, empregada no início da frase dita pela mãe de Mafalda na terceira tira, primeiro quadrinho provoca?

**TD – Grupo A – Gênero Poema**

13. Qual a função do advérbio “já” nas linhas um e dois do poema? Qual o efeito de sentido causado por esse uso?
14. O poema todo é construído sobre orações subordinadas adverbiais condicionais. Quais possíveis interpretações o uso desse tipo de oração pode sugerir para o poema?
15. A última estrofe do poema é a única que não apresenta orações subordinadas adverbiais condicionais. De que modo essa opção por orações coordenadas colabora para o desenvolvimento da produção de sentidos da obra?
16. Na linha quatro há uma inversão da ordem natural da oração. Esse tipo de opção é comum nos textos do gênero poema? Explique como essa opção colabora para a construção de sentidos.
17. Alguns verbos estão conjugados na pessoa “errada”, de acordo com a gramática tradicional. Que sentido essa opção pode gerar?
18. De acordo com o que sabemos da gramática tradicional, o uso das próclises estão adequados no poema? E de acordo com o que sabemos sobre as variedades linguísticas? Justifique.

**TD – Grupo F – Gênero Carta do Leitor**

19. Comente o por quê do uso de aspas e parênteses na primeira linha do texto.
20. Qual a função do verbo “acredito” na segunda linha?

**TD – Grupo G – Gênero Notícia**

21. Podemos perceber que os verbos nos textos de notícia prevalecem no presente, principalmente nos títulos. Por que isso ocorre se os fatos relatados já estão no passado?
22. Identifique todas as orações subordinadas do texto e explique porque este tipo de gênero enfatiza o uso deste tipo de oração.

**TD – Grupo I – Gênero Fábula**

23. “Não, não é medo – disse a raposa - mas... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?” Se retirássemos “e se” do texto, o sentido permaneceria o mesmo? Por quê?
24. Quais figuras de linguagem identificamos no texto? Comente sobre os efeitos que provocam.
25. O que você entende por pretérito perfeito e imperfeito? É possível identificar os dois tempos verbais na narrativa? Explique qual efeito causam.

**TD – Grupo J – Gênero Charge**

26. Na charge 1 há a utilização do termo “cachoeira”. Quais são os possíveis sentidos que esta palavra apresenta na charge?
27. Na fala do segundo personagem da charge 1: “Ele está escondido embaixo dessa cachoeira de denúncias!” há a utilização do sinal de pontuação exclamação. Que

efeito de sentido esse sinal causa na oração?

28. Ainda na primeira fala do personagem da charge 2, que efeito de sentido o verbo “parecer” conjugado no pretérito imperfeito – parecia – assume na fala do personagem?
29. Na charge 2, “Cachoeira” vem precedido de uma preposição determinada do (de+o) e na charge 1 é precedido do pronome demonstrativo essa. Qual a diferença de efeito de sentido entre a preposição utilizada na charge 2 e a preposição utilizada na charge 1?

**TD – Grupo K – Gênero Reportagem**

30. As aspas são sinais de pontuação usadas para realçar, destacar certa parte do texto. Identifique no texto exemplos em que são utilizadas as aspas e comente a relação de sentido das aspas naquele determinado contexto
31. O uso repetitivo da conjunção “e” no título da reportagem gera qual efeito de sentido no texto? E quanto à conjunção “mas” que está empregada no 5º parágrafo, qual é seu efeito de sentido no texto?

**TD – Grupo L – Gênero Propaganda**

32. O uso de linguagem coloquial (informal) atingiria o público mais facilmente? Por quê?
33. Note que a parte “falada” (verbal) da propaganda já se inicia com uma interjeição (ah,). Que sentido isso causa no restante do enunciado?
34. Que efeito de sentido causa o uso da construção “dessa margarina aí, né?”?
35. Observa-se, logo no início da propaganda, o nome da marca da suposta margarina: “Better Day” (que significa “melhor”). Há alguma relação com a propaganda “base”, da All Day? Que efeito de sentido isso causa, mesmo estando em inglês?

**Quadro 9:** Perguntas relacionadas à categoria AL – *transposição didática* – professorandos em ação.

As questões acima dizem respeito à dimensão verbal dos gêneros abordados nos trabalhos e, portanto, se relacionam ao uso de alguns recursos linguísticos presentes nos enunciados e que foram considerados relevantes, por este grupo de professorandos, para a produção de sentidos em seus contextos de produção. Como dissemos acima, nem todos os exercícios que se encontram nesse quadro levam a uma reflexão efetiva sobre a língua; há, em muitos, um descompasso entre o solicitado e o realizado. Além disso, assim como aconteceu na categoria LEITURA, uma divisão desses enunciados é bastante delicada, tendo em vista que, em alguns casos, há o trânsito de uma mesma questão nos vários aspectos pontuados. Mesmo assim, a fim de evitarmos muitas repetições, apresentamos quatro grandes grupos dentro da categoria AL.

As questões 1, 19, 20 e 34 perguntam em seus enunciados sobre a função ou o efeito de sentido do uso do advérbio, das aspas e parênteses, do verbo e de uma construção informal, mas em nenhum deles esses usos são relacionados a outros elementos presentes no texto, ou em função da instrução de sentido pretendido na situação de interação comunicativa específica, ou, ainda, em função do gênero em que os enunciados textualizam-se. São, portanto, discussões pontuais que, ainda que acenem para uma reflexão, por não serem apenas de reconhecimento e classificação, não chegam a atingir os resultados que poderiam, se

fossem melhor planejadas. Entendemos que os enunciados-pergunta devem ser claros o suficiente para, pelo menos, fornecer pistas do percurso que deve ser seguido para que a resposta atinja um nível de reflexão desejado. Os sentidos estão em função das relações estabelecidas entre/pelas palavras e é inviável pensar no sentido ou função de uma palavra isolada. Para Antunes,

[...] não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou com a função global do que é dito. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos. (2010, p. 17, grifos da autora).

Ainda para a autora, é preciso ter cuidado, para não fazer análises isoladas, pois o “[...] texto é *um tecido único*, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um dos nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente.” (ANTUNES, 2010, p. 17, grifos da autora).

A fim de exemplificarmos, citamos a questão elaborada pelo grupo **F** para o gênero Carta do Leitor: 20. *Qual a função do verbo “acredito” na segunda linha? (TD – Grupo F)*. Pergunta-se sobre a função e, possivelmente, a discussão apresentada pelo estudante permaneça na apresentação da carga semântica, sem relacionar ao tempo, presente, e ao modo, indicativo, em que o verbo está conjugado, em um gênero que é da ordem do opinar/argumentar em que um sujeito expressa o seu ponto de vista sobre determinado assunto e para isso deve selecionar argumentos que sustentem sua opinião. Não pensamos, então, na função do verbo relacionado à linha argumentativa defendida ou ao gênero no qual esse enunciado se textualiza e sua função social e comunicativa, pensamos apenas no significado.

Já as perguntas 2, 3, 8, 10, 11, 21, 29, 30, 31 e 33 acabam por também não promover a reflexão, mas por outros motivos: vocabulário inapropriado e enunciado confuso sem saber ao certo o que é perguntado, 2, 3, 10, 21, 29 e 33; apresentação, no enunciado, de uma definição não exata e incompleta do recurso que está sendo analisado, em 30; localização mostrada pelos números das linhas não corresponde ao recurso solicitado, 8 e 31; apresentação de mais de um texto na proposta e não definição do texto ao qual a pergunta é dirigida, 11.

Vejamos, dos casos acima, dois exemplos. Um deles é o questionamento elaborado por **E** sobre a tira do personagem Calvin: 10. *Na 1ª tira, 2º quadrinho, qual é a sensação causada pelo emprego do pronome na primeira pessoa “EU”?* (TD – Grupo **E**). Não conseguimos definir a que tipo de sensação referem-se os professorandos e, portanto, o

objetivo do enunciado. É importante pensar no uso da primeira pessoa, em uma situação de interlocução, mas “qual a sensação” não deixa claro o que foi pretendido, o que, ao certo, está sendo perguntado.

O outro se refere ao questionamento 31, elaborado pelo grupo **K**, para a reportagem *Oxandrolona: fique alerta aos efeitos colaterais do suplemento alimentar: 31. O uso repetitivo da conjunção “e” no título da reportagem gera qual efeito de sentido no texto? E quanto à conjunção “mas” que está empregada no 5º parágrafo, qual é seu efeito de sentido no texto? (TD – Grupo K)*. Para iniciar, temos dois questionamentos estanques em um mesmo enunciado sem um estabelecimento de relação entre ambos, o que até seria possível, uma vez que o “mas” é introdutor da expressão “receita tradicional”, termo que o autor-enunciador usa para referir-se ao que deveria ser feito para a obtenção de um corpo saudável e contrapor à ideia de uso da substância, oxandrolona, que é anabolizante e virou febre nas academias e causa danos à saúde. Em seguida, não há nem a presença e nem a repetição da conjunção “e” no título. Essa aparece no que se costuma classificar como linha fina. Na discussão em *prosa* da equipe **K**, sobre as características composicionais do gênero, aparece: *A manchete sendo o título da reportagem: Oxandrolona [...]. O Lead, sendo um pequeno resumo destinado ao público alvo, que fica logo abaixo da manchete: “Substancia é anabolizante e virou febre nas academias brasileiras e causa danos à saúde”.* (**AP – Grupo K**). Vemos, na análise, que a confusão instaura-se entre o que seja título, linha fina e *lead*. A conjunção aparece no que costumamos chamar de “[...] linha fina: uma linha escrita, após o título, em letras menores, com o objetivo de explicar ou detalhar o título.” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr. 2010, p. 251), e o que os professorandos classificam como *lead*. O texto original, disponível na internet, que corresponde a esse ponto analisado, aparece da seguinte forma:

**Oxandrolona: fique alerta aos efeitos colaterais do suplemento alimentar**  
*Substância é anabolizante e virou febre nas academias brasileiras e causa danos à saúde*

Atualizado em 02/04/2012 - Reportagem: Juliana Moióli - Edição: MdeMulher

**Quadro 10:** Trecho do texto do gênero Reportagem apresentado pelo grupo **K**.

**Fonte:** Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/saude/reportagem/saude-mulher/oxandrolona-fique-alerta-aos-efeitos-colaterais-suplemento-alimentar-680545.shtml>>. Acesso em 15 dez. 2013.

Assim, vemos que o operador “e” aparece na linha fina e remete à instrução de sentido de soma de informações “virar febre e causar danos”, dois argumentos que serão discutidos no corpo da reportagem, a fim de chamar a atenção dos usuários sobre o uso da substância, já que “virou febre”, e alertar sobre os riscos, uma vez que “causa danos”.

O terceiro grupo de questões, baseado na justificativa de que esse momento é a legitimação de estratégias teóricas e metodológicas da prática de AL e que funciona como uma preparação de materiais voltados para a regência, está relacionado à coerência entre o enunciado produzido e o comentário apresentado na *análise em prosa*. Nesse grupo aparecem os enunciados 5, 9, 12, 22, 24 e 25, e duas questões que não se sustentam porque uma advém da classificação inadequada do gênero e questiona sobre a relação estilo/gênero, 16, e a outra que se origina de uma análise equivocada de determinado recurso, 17.

Das questões anteriores, com exceção das 16 e 17, os enunciados são coerentes, mas as discussões apresentadas pelos professorandos na *análise em prosa* acabam por demonstrar que o recurso solicitado para reflexão não foi entendido corretamente, questões 5, 22, 24 e 25, além de a discussão apresentada ser superficial e não satisfatória, 9 e 12.

O questionamento apresentado pelo grupo **C** sobre as marcas de subjetividade na resposta argumentativa *Tudo resume-se em desconhecer sobre o que é discutido* é um bom exemplo: 5. *Na linha 14, o “eu” primeira pessoa do singular, dá determinado efeito de subjetividade no texto, ou seja, a autora defende sua opinião. Há no texto mais algum efeito de subjetividade? Caso sim, aponte o que marca essa subjetividade. (TD – Grupo C).* Consideramos um bom exemplo de análise linguística, pois mobiliza a reflexão sobre estratégias discursivas utilizadas pelo autor-enunciador na composição e constituição do texto e do gênero. No entanto, quando relacionamos a questão às discussões apresentadas na *prosa*, por **C**, verificamos:

*A autora defende o texto todo, argumentando sem utilizar nenhum sujeito como pronunciante, o que dá a idéia de que tudo o que foi escrito são verdades absolutas, inegáveis e comprovadas, como um dado científico. Mas ela finaliza o texto com ‘eu’, linha 14, primeira pessoa do singular, dando o efeito de que toda a idéia antes objetiva sem sujeito, agora passa a ter efeito de desabafo de um conceito subjetivo sobre o preconceito lingüístico.*

*A autora defende o não preconceito lingüístico em 14 linhas, e apenas na última linha, é que vai mencionar através de uma conjunção adversativa, ‘porém’, linha 15, que não desprezava a norma culta. Enfatizando sua subjetividade e deixando por último e em poucas palavras que não é contra a norma padrão. (AP – Grupo C).*

Os professorandos entendem o operador argumentativo “porém” como marca de subjetividade e não olham para as marcas efetivas no texto, como o uso dos advérbios “infelizmente” e “felizmente”, nas linhas 1 e 6, respectivamente: “1 – Infelizmente, a culpa da discordância da mídia e da sociedade em” e “6 – Felizmente, os alunos de universidades já

têm acesso a esse tipo de”. Sobre eles, apresentamos os comentários feitos na *análise em prosa*:

*Na linha 1 o advérbio de modo “infelizmente”, completa o sentido em relação ao “preconceito linguístico” linha 2. mostrando que, de maneira infeliz, o modelo de ensino calcado na gramática pura em que os professores foram formados, levou a essa polêmica sobre o livro didático trabalhar com as variações lingüísticas.*

*Na linha 6 percebemos pela segunda vez o uso de um advérbio de modo, “Felizmente”, dando sentido de evolução passado, quanto a eliminação do “preconceito linguístico”, linha 2.*

*Além de o advérbio retomar a idéia de como era visto as variações lingüísticas, ele vai dar abertura para uma nova idéia, de como o preconceito hoje está sendo trabalhado, “os alunos de universidades já têm acesso a esse tipo de abordagem preconceituosa da língua”, linha 6. (AP – Grupo C).*

O grupo não percebe os advérbios de modo como marcas de subjetividade, esses são analisados à luz da teoria gramatical tradicional. Para Azeredo (2010, p. 195), “A noção ‘de modo’ foi eleita pela tradição escolar como característica semântica típica dos advérbios em -mente. Sabemos, porém, que os valores semânticos desses advérbios são variáveis de acordo com o funcionamento dos adjetivos de que derivam.”. Ainda para o autor, dentre as possibilidades existentes está a de “ponto de vista/opinião” que tem como exemplos enunciados formados a partir de “provavelmente, francamente, visivelmente”. Pela discussão apresentada pelos professorandos, vemos que eles até percebem o advérbio como introdutor de uma opinião, *ele vai dar abertura para uma nova idéia (AP – Grupo C)*, mas não conseguem relacionar isso como uma marca de subjetividade e acabam por comprometer toda eficácia do enunciado-pergunta.

Outro exemplo desse agrupamento pode ser evidenciado em 9. *Na fala de Calvin, no 1º quadro, vemos que o “É” é empregado no final da frase. Qual o sentido provocado por esta escolha? (TD – Grupo E)*, em que a discussão presente na *análise em prosa* dos professorandos, sobre a tira do Calvin, apresenta *No primeiro quadro Calvin utiliza um tom irônico. O “é” antes da interrogação enfatiza essa ironia (AP – Grupo E)*. Como afirmamos, é uma discussão superficial e insatisfatória, pois o “é” não somente enfatiza a ironia, mas, como marcador discursivo, revela indícios da heterogeneidade da escrita, uma marca do oral/falado na prática escrita e que induz a uma resposta afirmativa por parte do leitor/interlocutor. A construção “Vocês querem um pouco d’água, é? Bem, eu tenho um regador cheinho aqui.”, dirigida pelo Calvin às plantas que estão à sua frente, mostra que se trata, também, de uma pergunta retórica, tanto pelos interlocutores, as plantas, quanto pelas

relações de poder que permeiam a situação contextual. Concordamos que o “é” enfatiza a ironia, assim como outros recursos usados, mas perceber a forma como essa estratégia é usada pelo autor-enunciador para abrir diálogo com o leitor/interlocutor, levando a uma aproximação e ao mesmo tempo induzindo-o a concordar com ele, também seria importante quando a discussão é a reflexão sobre os usos.

Por fim, observemos o último agrupamento de enunciados, que categorizamos como aqueles que promovem a reflexão sobre os usos da língua, as perguntas de AL, 13 (treze) ao total. Enquadram-se nessa categoria as questões 4, 6, 7, 13, 14, 15, 18, 23, 26, 27, 28, 32 e 35. Nelas, percebemos uma orientação que tende à percepção da função do recurso escolhido, 4, 13, 14 e 15, e aquelas que, tendo a entrada pela instrução de sentido, levam à observação e reflexão sobre como a estratégia foi usada para chegar a determinado efeito, 6, 7, 18, 23, 26, 27, 28, 32 e 35.

O questionamento 4. *Qual a função dos parênteses na linha 12? (TD – Grupo C)*, elaborado para a resposta argumentativa, ainda que pergunte apenas sobre a função, convida o estudante a pensar sobre as situações em que geralmente esse recurso pode ser usado e o sentido dele nesse emprego específico. Azeredo (2010) pontua, como emprego dos parênteses, quatro alternativas: a) indicação de fonte bibliográfica; b) indicações cênicas; c) para esclarecer algo ou informar o sentido de alguma palavra ou expressão e, por fim, d) como alternativa ao travessão, quando o enunciador insere no discurso algum comentário. No texto, o uso acontece na linha 12, na seguinte situação: “O fato de o aluno reconhecer-se em um discurso (o do livro didático), faz com que tenha maior [...]”. Podemos inferir que, nesse caso, o recurso esclarece o discurso ao qual o aluno se reconhece a fim de garantir o entendimento por parte do leitor/interlocutor, uma vez que há duas posições no texto, uma que defende as variações linguísticas como legítimas, a do autor-enunciador, e a outra que as condena, o modelo amparado no preconceito. O texto refere-se à polêmica gerada pelo uso das variações linguísticas em livros didáticos no início de 2011.

Quando abordam a questão do funcionamento de determinado recurso expressivo em função do gênero, citamos como exemplo o questionamento elaborado pelo grupo **D** para o texto do gênero Carta de Reclamação: 7. *Ao longo da carta o autor faz uso de vários termos que se referem a expressões de tempo, qual a função dessas expressões? (TD – Grupo D)*. Os professorandos articulam, no enunciado, características referentes ao estilo, uma vez que solicitam reflexões sobre a estratégia discursiva - expressões de tempo, usada pelo autor-enunciador em função de determinada situação comunicativa - reclamação referente a um produto defeituoso.

A carta selecionada pelos professorandos é destinada a uma empresa de computação e tem como assunto “computador entregue com estragos aparentes”. Como característica própria do gênero, o autor-enunciador, a fim de ter o seu problema resolvido, situa o leitor/interlocutor sobre o fato ocorrido e exige a resolução do problema. Nesse movimento de localização espaço-temporal, as expressões de tempo são fundamentais. Há, no mínimo, dois tempos que podem ser trabalhados, o da enunciação, com as marcas do momento em que o texto está sendo escrito, e o da ocorrência da situação relatada, como estratégia de convencimento. O grupo **D** destaca na *análise em prosa* as expressões *Campinas do Sul, 29 de fevereiro de 2012; No último dia 05 de Fevereiro; No dia 10 do mesmo mês; Até a presente data; Dentro de três dias úteis (AP – Grupo D)*, a partir delas, podemos refletir sobre os dois tempos: o da enunciação, *29 de Fevereiro*, e o referencial (da ocorrência), com as expressões que indicam tempo preciso e explícito, *05 de Fevereiro* e *dia 10 do mesmo mês*, e, ainda, com as que remetem a outros referentes já citados *Até a presente data* e *dentro de três dias úteis*. Afirmamos, assim, que esse questionamento leva à reflexão, pois faz pensar sobre o estilo em função do gênero em que o enunciado se textualiza e

[...] todo e qualquer uso de algum recurso lingüístico deve ser estudado no âmbito da sua realização, em função da intenção do locutor, da imagem que ele tem de seu ouvinte, da situação sociohistórica da qual faz parte. Elaborar um enunciado sob essas condições diz sobre seu estilo e caracteriza um gênero discursivo. (KUHN; FLORES, 2012, p. 72).

O enunciado 23, elaborado pelo grupo **I** para a Fábula do *Galo e a Raposa*, ainda que necessite de um ajuste na redação, sugere uma reflexão sobre a relação hipotética de condicionalidade expressa pelo operador “se”. Em 23. “*Não, não é medo – disse a raposa – mas... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?*” *Se retirássemos “e se” do texto, o sentido permaneceria o mesmo? Por quê? (TD – Grupo I)*, o questionamento “e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?” desencadeia relação subordinada condicional hipotética entre o conteúdo desse enunciado e o outro que pode ser recuperado no texto, pois se trata de uma proclamação já comentada anteriormente (linhas 6 e 7). Na estrutura, temos a atitude de incerteza e suspeita expressa com o conectivo de condição “se” seguido da locução verbal “estiverem sabendo”, expressa no futuro do subjuntivo mais gerúndio, o que indica no contexto um fato muito provável e possível. Se a condicionalidade é expressa pelo conectivo “se”, sua retirada muda o efeito de sentido do enunciado, pois a pergunta dirigida apenas faria um questionamento, sem associá-lo, linguisticamente, a uma consequência. Discursivamente, a raposa, com medo, após ter sido avisada pelo galo de que

uma matilha aproximava-se, apenas o questionaria sobre a “proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, da água e do ar.”.

A pergunta elaborada pelo grupo **L**, 35. *Observa-se, logo no início da propaganda, o nome da marca da suposta margarina: “Better Day” (que significa “melhor”). Há alguma relação com a propaganda “base”, da All Day? Que efeito de sentido isso causa, mesmo estando em inglês?(TD – Grupo L)*, apresenta um questionamento que depende de outros conhecimentos para ser respondido: a relação de intertextualidade e noções básicas de língua inglesa. Mostramos, a seguir, a transcrição da propaganda apresentada pelo grupo **L**.

**GRAN SIENA:** Ah, ta (está) de sacanagem que você achou que eles estão felizes assim só por causa dessa margarina aí né (não é)? Chegou o *Gran Siena*: maior, mais bonito, mais tecnológico. *Gran Siena*, faz toda diferença.

**Quadro 11:** Texto 1do gênero Propaganda apresentado pelo grupo **L**.

**Fonte:** *corpus* da pesquisa.

Segundo os professorandos da equipe **L**, a propaganda acima foi veiculada no ano de 2012 por diferentes meios de informação (televisão fechada/aberta e internet) e faz referência direta a outra propaganda, de uma marca de margarina já consolidada no mercado, a *All Day*. Ainda para eles, a propaganda do carro sustenta-se em uma sátira à margarina. No trabalho entregue à professora Raquel, essa segunda propaganda, que precisa ser conhecida para que a instauração de um terceiro sentido efetive-se, é transcrita da seguinte forma:

**ALL DAY:** Ok crianças, eu sei que vocês estão aí. Podem vir que está na mesa! Nunca o saldável foi tão gostoso. All Day, chegou o dia de ser mais feliz.

**Quadro 12:** Texto 2do gênero Propaganda apresentado pelo grupo **L**.

**Fonte:** *corpus* da pesquisa.

Segundo a *análise em prosa* da dupla,

*Outro detalhe pertinente “acontece” antes do primeiro segundo de vídeo da propaganda, na qual a imagem, antes de ser tirada de foco, apresenta “Better Day” como marca de margarina, no caso, uma releitura da marca All Day. A propaganda da All Day, todos estão felizes, como o slogan da campanha diz, mas a propaganda do Gran Siena, assim como na utilização repetida de “mais” conta com a palavra “better”, que significa “melhor”. E mesmo o nome da marca sendo “superior” à All Day, nada disso realmente importa, se você tem um carro, como mostra o momento de quebra de expectativa do Gran Siena, já supracitado. (AP – Grupo L).*

Os professorandos trabalham, no questionamento, com a diferença entre as expressões *all day*, todos os dias, e *better day*, dia melhor. Ainda que a discussão fique somente na carga semântica, sem relacionar à sintaxe, o enunciado-pergunta leva a uma boa reflexão sobre a estratégia linguística para a produção de sentidos, pois com o *Gran Siena* o que era casual, que acontecia todos os dias, passa a ter um “sabor” diferente, ser sempre o melhor dia. Então, embora a margarina esteja presente no melhor dia, ela não é a origem de toda felicidade. Esses sentidos podem ser comprovados ainda linguisticamente com o período “Ah, ta (está) de sacanagem que você achou que eles estão felizes assim só por causa dessa margarina aí né (não é)?”. A relação de intertextualidade é importante, pois as duas propagandas, a da *All Day* e a do *Gran Siena*, têm como tema a felicidade. Aquela, pela presença da margarina; esta, pela sua negação. O jogo semântico entre *all day* e *better day* reside na relação entre os textos e na não relação entre a causa da felicidade em cada um deles, mas *better day* tem um papel fundamental, pois está ali para mostrar que, ainda que não seja a origem da felicidade, aquele é um “*better day*”.

Segundo Antunes (2010), a intertextualidade é um recurso muito dinâmico, pois significa muito mais do que o simples trânsito de outro texto ou de outra voz. Para a autora, “Quem recorre à palavra do outro, o faz para apoiar-se nessa palavra, ou para confirmá-la ou para refutá-la. Ou seja, o recurso à palavra do outro responde sempre a alguma estratégia argumentativa.” (ANTUNES, 2010, p. 37). Esse movimento, entendemos ter sido contemplado no enunciado elaborado pelo grupo L.

Assim, para finalizarmos nossas discussões, depois da apresentação de alguns exemplos de práticas de AL do grupo de professorandos em situação de formação, em um primeiro bimestre da disciplina de Prática de Ensino, mostramos os resultados de todas as categorias em um quadro ilustrativo das discussões.

GRUPOS	TOTAL DE QUESTÕES/GRUPO	AL	LEITURA	CLASSIFICAÇÃO	GÊNERO
A	7	6	0	1	0
C	6	5	1	0	0
D	4	3	0	1	0
E	10	4	1	4	1
F	9	2	0	3	4
G	6	2	1	1	2

<b>I</b>	8	3	3	2	0
<b>J</b>	10	4	6	0	0
<b>K</b>	6	2	4	0	0
<b>L</b>	12	4	3	1	4

**Quadro 13:** Resultado da categorização da *transposição didática* – professorandos em ação.

Como já afirmamos na subseção *análise em prosa*, a natureza de nossa pesquisa é qualitativa e ainda que os resultados quantitativos mostrem, na *transposição didática*, que o número de perguntas de AL é superior a qualquer outra categoria, nossas discussões sobre esses enunciados-pergunta, na análise global das propostas de AL apresentadas na disciplina, levam à conclusão da não promoção de uma prática efetiva de AL, uma vez que muitas perguntas apresentam um descompasso entre um possível questionamento pensado e o que, na prática, foi materializado.

Mesmo que somente o resultado quantitativo fosse levado em conta, comparando o número total de enunciados produzidos e os que pertencem por grupo à categoria AL, somente os professorandos do grupo **C**, na Resposta Argumentativa, grupo **D**, na Carta de Reclamação, e o grupo **A**, no Poema, conseguiram que o número de perguntas de AL fosse igual ou superior à 75% (setenta e cinco por cento) do total de questões elaboradas. Em todos os outros grupos, o percentual de perguntas de AL do total elaborado ficou entre 22% (vinte e dois por cento) e 40% (quarenta por cento). Nessas, ainda discutimos a validade de tal questionamento frente à coerência do que se apresentava no texto. A seguir, apontamos nossas impressões sobre a relação teoria e prática na transposição.

### 3.2.4 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL: *transposição didática* - professorandos em ação

Iniciamos estas discussões com uma afirmação, a respeito da relação teoria-prática, feita por Ritter (2012, p. 151): “[...] se a teoria fornece os fundamentos científicos e metodológicos, a prática os legitima e os ressignifica em seus percalços”. A partir dela, e, também, por concordarmos com ela, afirmamos que este grupo de professorandos, sujeito de nossa pesquisa, caminha em direção a uma legitimação das práticas de AL, mas falta, nessa caminhada, uma práxis efetiva, ou seja, o movimento prática-teoria-prática.

Nesta segunda seção, tivemos a oportunidade, mais uma vez, de ver os resultados práticos de uma fundamentação teórica sobre a AL em um grupo de professorandos que tem a

oportunidade, em sua formação, em um curso de Letras com dupla habilitação, de entrar em contato com as teorias sobre o texto e suas propriedades, sobre a AL, a tradição gramatical, a leitura, os gêneros, só para citar as que estiveram mais presentes em nossas análises. No entanto, ou as suas sustentações teóricas são falhas e superficiais, ou este grupo de professores não conseguiu perceber as implicações, na prática, do que elas representam.

Para Antunes (2010, p. 14),

[...] a competência para a exploração da linguagem, em eventos de comunicação oral e escrita, supõe, por um lado, uma fundamentação teórica ampla, consistente e suficientemente clara, que contemple aspectos fundamentais de sua construção e de seu funcionamento. [...]

Por outro lado, falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto.

Embora a referida autora esteja fazendo alusão, mais especificamente, a professores já formados e atuantes em sua profissão, as ponderações acima servem para todos, professores e professorandos, pois sempre estamos em formação. Assim, boas análises, não importando a prática discursiva que está sendo priorizada, de uso ou reflexão, supõem boas fundamentações teóricas. Além disso, como pondera Antunes (2010), falta ao professor uma prática recorrente de análise. A esse respeito, mesmo que haja estratégias teórico-metodológicas que demonstrem alguns passos, a prática da análise só se aprende com o fazer, só se aperfeiçoa com o fazer revisitado, com o debruçar-se sobre o texto. Tal prática exige várias leituras, a verificação de várias possibilidades, o enxergar do sentido possível, do mais pertinente dentre tantos outros sentidos, o permitido pela materialidade linguística e pelo plano discursivo.

No caso específico da AL, o desafio está em desligar-se de uma tradição de análise sintática, que buscava apenas a classificação, para uma análise que, muito além da sintaxe, mas não desligada dela, procura, primeiramente, explorar o sentido. Uma análise dessa natureza é muito mais complexa e desafiadora. Complexa, porque pressupõe o conhecimento gramatical e a capacidade de percepção, de reflexão, de construção de sentidos. Desafiadora, porque pressupõe, muitas vezes, sair de um caminho tido como certo para outro que vai sendo construído somente à medida que as leituras vão sendo realizadas e que os sentidos vão sendo compreendidos.

Percebemos, então, que ao produzirem uma *transposição didática* que deveria ser voltada para perguntas de AL e acreditando na não dissociabilidade das práticas languageiras, e talvez justamente por esse motivo, o grupo de professorandos produziu perguntas sobre o

gênero, perguntas sobre o reconhecimento e a identificação das categorias gramaticais, perguntas de leitura e perguntas de AL.

Como a nossa justificativa de análise da relação teoria e prática da AL sustenta-se no fato de neste momento específico, o primeiro bimestre da disciplina de Prática de Ensino, estarem sendo estudadas, mais efetivamente, as estratégias teóricas e metodológicas da AL, pensamos que essas estratégias, da forma como as colocam Geraldí (1997), Suassuna (2012) e Mendonça (2006), não são contempladas satisfatoriamente na *transposição didática* produzida pelos professorandos do 4º ano de Letras.

Em nossas impressões sobre o momento *professora em ação*, comentamos o fato de não termos evidenciado nas estratégias desenvolvidas na sala de aula da graduação, na disciplina de Prática de Ensino, um percurso que contemplasse as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o que acreditamos que seria desejável diante da situação em que se encontra o grupo de sujeitos da pesquisa, ou seja, em formação. Também, neste momento, não evidenciamos tais atividades. A metalinguagem aparece em alguns enunciados, mas não houve a constatação de uma estratégia metodológica para seu ensino.

Acreditamos que, aqui, isso se justifique pelas orientações dadas pela professora Raquel na aula do dia 12 de Abril, quando teceu comentários e fez direcionamentos a respeito da proposta de trabalho que acabamos de analisar: [...] *Vocês vão partir dos efeitos de sentido, é essa a proposta e, se possível, chegarão à última instância na questão da metalinguagem.* O percurso solicitado por ela não exigia a contemplação de atividades de metalinguagem, no entanto, se possível, elas poderiam ser contempladas. Não o foram.

Inferimos que essa ausência das questões de metalinguagem é decorrente não somente dessa orientação, mas, também, de todos os exemplos de práticas de AL que estes professorandos vivenciaram durante todo o percurso de nossa coleta dos dados, como já discutimos nas impressões a respeito da seção professora em ação.

Outro fato que evidenciamos a respeito das estratégias teóricas e metodológicas da AL, foi a não especificação ou escolha de categorias a serem contempladas nas atividades de AL. Também acreditamos que isso possa ser decorrente da orientação dada pela professora Raquel no dia 12 de Abril: [...] *não quero que ninguém apareça com uma proposta de ensino de pronome, de verbo, apesar de reconhecer que essa é uma possibilidade.*

Como vimos, Travagila (2011), ao propor formas de sistematização do ensino de gramática, apresenta duas formas de organização. Contemplamos a discussão sobre elas no capítulo 2 desta pesquisa, em 2.2 Análise linguística: a atividade de reflexão sobre os usos da língua. Para lembrar, a primeira “[...] consiste em trabalhar com os recursos e fatos da

língua, conforme apareçam em sala de aula no uso feito pelos alunos nos textos orais e escritos que produzem e recebem.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 55). A segunda, “[...] não fica condicionada apenas àquilo que ocorre no uso que o aluno faz da língua como produtor ou receptor [...]” (TRAVAGLIA, 2011, p. 57). Nessa forma de trabalho, há duas sugestões para iniciar as atividades: a entrada pelo tipo de recurso e a entrada pela instrução de sentido.

Ainda segundo Travaglia (2011), é preciso dar ao professor uma sugestão mais explícita de como conseguir a referida sistematização do ensino de gramática e o autor a faz através de exemplos organizados, sempre, ou por uma classe de palavras ou por um recurso. Nos dois casos, há uma delimitação do que vai ser explorado e trabalhado, independente de as atividades serem mais voltadas para gramática teórica, de uso, normativa ou reflexiva. Para o autor, visto ser objetivo do ensino de língua materna o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, as atividades da gramática reflexiva têm maior validade.

Concordamos e apoiamo-nos nessa proposta do autor para defender, então, que em determinado momento de estudo da teoria sobre a AL bem como suas práticas, a escolha de uma categoria ou recurso poderia ter sido contemplada. Não estamos defendendo, com isso, que as práticas de uso e reflexão sobre os usos devem ser dissociadas, como por um período de nossa história em que tradicionalmente aconteceu, mas pensamos que em situação de ensino e aprendizagem em nível de formação elas seriam necessárias e válidas, pois poderiam colaborar para evitar a dispersão, a falta de um objetivo, a vagueza das construções.

As perguntas elaboradas pelos professorandos na atividade de *transposição didática* contemplam todos os recursos que eles acreditam ser relevantes para a produção de sentidos naquele determinado contexto de produção, têm, portanto, sua relevância, principalmente para as atividades de leitura. Mas, por outro lado, deixam certa defasagem na sistematização de atividades de AL, epilinguísticas e, principalmente, metalinguísticas, o que já discutimos, apoiados em Mendonça (2006), como uma AL voltada para ela mesma<sup>29</sup>.

Trabalhar com uma classe gramatical ou recurso não significa trabalhar metodologicamente atividades de gramática descontextualizada, de forma mecânica e não reflexiva. O que torna uma atividade sem sentido algum para um trabalho efetivo de desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do estudante é a metodologia usada e não a categoria ou recurso escolhido. Isso justifica o fato de os enunciados-pergunta, produzidos pelos professorandos, relacionados à categoria CLASSIFICAÇÃO, não serem atividades metalinguísticas.

---

<sup>29</sup> Essa discussão foi apresentada no capítulo 3, na subseção 3.1.2 Impressões sobre a relação teoria-prática a respeito da AL: professora em ação.

De acordo com Barbosa (2008), “[...] a gramática deve sim ser ensinada, a partir de uma metodologia que prime pela (re) construção de conceitos e relações, no interior das práticas de análise lingüística, que devem ter peso menor no currículo em relação às práticas de uso.” (s/p). Acreditamos, assim como a autora, que o ensino gramatical é necessário e acrescentamos: ele só será efetivo mediante um trabalho sólido de fundamentação teórica e sustentação em uma prática correspondente.

Ribeiro (1992) revela, em sua pesquisa quanto ao ensino de gramática em escolas de 1º grau, sobre a formação dos professores entrevistados que, “[...] particularmente o curso de Letras, desenvolve um currículo que não propicia embasamento teórico do qual os professores necessitam para o trato com a língua.” (p. 80). Não entendemos que os cursos de Letras, de modo generalizado, não propiciem embasamento teórico. Por outro lado, podemos pensar em defasagens e outras variáveis diversas que acabam por influenciar em um processo de ensino e aprendizagem adequado e eficiente em salas de aula de instituições de ensino.

Assim, podemos inferir, de modo geral, que neste grupo de professorandos, decorrente de fatores diversos, que fomos discutindo no decorrer deste capítulo, persistem diferentes práticas metodológicas para o ensino gramatical e uma confusão de por onde e como iniciar uma atividade de reflexão, pois diante da tarefa de produzir atividades de AL, produziram perguntas de leitura, perguntas relacionadas ao gênero, perguntas de classificação e reconhecimento de estruturas gramaticais, sem a identificação de uma metodologia específica que justificasse essa elaboração e, também, de um percurso que favorecesse a reflexão epilinguística. Não houve, portanto, uma práxis efetiva nas atividades de AL.

Essas, não excluem perguntas relacionadas à leitura, ao gênero, à gramática normativa, mas salientamos que, no caso da AL, e não somente dela, um percurso consciente e organizado, uma metodologia que contemple, de forma sistematizada, todos esses questionamentos, com perguntas que atendam os pressupostos da linguagem como processo de interação, fará a diferença no sentido de aquisição e assimilação, pela reflexão consciente, do que se deseja para o estudante da educação básica e superior.

## CONCLUSÃO

Consideramos pertinente iniciar este momento com as palavras de Mendonça (2006, p. 200): “Quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.”. Nesse sentido, os resultados por nós discutidos no capítulo três, nas subseções *impressões*, já indicaram uma grande diversidade de posturas. De certa forma, todos, professor e professorandos, procuraram contemplar a AL em suas atividades e, nessa tentativa, esbarraram em desafios e dificuldades que revelaram um cenário de formação não suficiente para o enfrentamento das situações de ensino e aprendizagem das práticas languageiras.

Para chegar a esses indícios, que agora se traduzem em resultados, durante toda esta pesquisa discutimos noções que norteiam o ensino de gramática pelo viés da reflexão, a prática de AL, voltadas para a relação entre um conhecimento teórico bem fundamentado e consistente e uma prática que corresponda à teoria estudada. Para isso, apresentamos e discutimos leis, pareceres e resoluções que tratam sobre as atividades práticas nos cursos de licenciatura, bem como aspectos relacionados ao ensino gramatical nas escolas, passando por diferentes épocas e perspectivas. Agora, procuramos responder à indagação inicial desta pesquisa e retomar os seus objetivos.

Em contexto de formação inicial, buscamos investigar como se constituíam as relações teórico-práticas de um grupo de professorandos com a prática da AL, em sala de aula e na preparação de materiais pedagógicos. Para isso, colocamos como primeiro objetivo específico a investigação de como se deu o processo de ensino e aprendizagem das estratégias teórico-metodológicas da AL, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Nomeamos a apresentação e discussão dos registros que contemplavam esse objetivo de “*seção professora em ação*”, que foi dividida em dois momentos.

Na análise do todo, constatamos que houve um ensino teórico e prático, mas as atividades práticas concentraram-se no trabalho oral, em análises orais sobre os aspectos linguísticos e discursivos que corroboravam os sentidos naqueles contextos. As atividades escritas de AL, na preparação de materiais pedagógicos voltados para o ensino básico, aconteceram apenas uma vez no percurso de tempo de nossa coleta de dados.

Em relação à teoria, as reflexões abrangeram autores da linguística aplicada e discussões sobre as estratégias e metodologias, mas em nenhum momento prático

evidenciamos o percurso completo das estratégias da AL, das atividades epilinguísticas às metalinguísticas, a fim de refletir sobre a língua e fixar suas terminologias. Se entendemos que a prática torna legítimos os fundamentos fornecidos pela teoria e se a teoria sugere atividades de epilinguagem e metalinguagem, na relação teórico-prática de ensino e aprendizagem da prática da AL, neste momento da disciplina de Prática de Ensino, as duas poderiam e deveriam ter sido consideradas. Fez-se AL, mas não necessariamente chegou-se à metalinguagem, indicando que a mesma foi mais contemplada como complementar à prática discursiva da leitura.

Entendemos que essa falta não chega a comprometer o processo por completo, são equívocos que podem ter sido superados em outros momentos da disciplina, uma vez que, segundo a professora Raquel, a AL foi retomada quando do estudo das práticas discursivas de uso da língua:

*Eu fiquei muito angustiada porque os alunos não conseguiram efetivar em suas transposições didáticas, eu percebi isso nos trabalhos que eu dei para eles, a contento da AL, uma proposta de transposição didática ou de elaboração didática que contemplasse o que a gente queria ou que eles pudessem alcançar. Então eu quis retomar isso um pouco mais, quis ver novamente quando eu estava trabalhando com leitura, se poderia fazer uma ponte para retomar isso. [...] Por considerar a AL uma atividade integradora, ao falar de leitura, oralidade e escrita, literatura, eu volto em AL.*

Nessa fala, podemos perceber que além de a professora Raquel retomar a AL em outros momentos ela já nos fornecia um indício do que nossas análises acabaram por revelar – *os alunos não conseguiram efetivar em suas transposições didáticas, eu percebi isso nos trabalhos que eu dei para eles, a contento da AL.* Interessante observar, também, outra fala da professora Raquel, quando questionada sobre se o curso de Letras da instituição oferece uma bagagem teórico-prática suficiente para que os estudantes cheguem ao 4º ano seguros de como desenvolver as atividades de reflexão sobre a linguagem, ou seja, a prática de AL. Segundo ela, os estudantes vêm para o 4º (quarto) ano com muitas deficiências, algumas falhas teóricas, mas principalmente falta de integração entre teoria e prática, *muitos conteúdos [...] muitas vezes, ficam em discussões altamente teóricas, mas que não chegam a uma reflexão sobre o uso, ou sobre o porquê daquele conhecimento.* Ou seja, se há a falta de integração entre teoria e prática, possivelmente as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular estejam sendo desenvolvidas de maneira equivocada, em alguma medida.

Assim, ainda segundo a professora, a disciplina de Prática não consegue abarcar todas as necessidades dos professorandos em termos teóricos e práticos no momento da elaboração ou transposição didática. Ela diz não se isentar da responsabilidade, que também é dela, e é consciente quanto ao fato de existirem disciplinas que são mais teóricas que práticas, no entanto, para a professora Raquel, *na formação de professores ainda que uma ponte pequena entre teoria e prática é necessária [...] não é que tem muita teoria e pouca prática [...] não é feita uma ligação entre um conhecimento adquirido e um possível uso, uma possível aplicação*. Em resposta à mesma questão, a professora defende que, em termos linguísticos, a matriz curricular do curso apresenta um bom atendimento à gramática, às questões fonológicas, morfológicas, semânticas, pois há várias disciplinas que contemplam todos esses eixos, todos esses níveis de análise e, portanto, o problema não está aí, mas na distância com que as questões teóricas e práticas são apresentadas durante a graduação, ou mesmo na falta de estabelecimento das relações entre ambas. Muitas vezes, os professorandos chegam, na fala da professora Raquel, *Crus, totalmente crus, muitos até desconhecendo o próprio termo [...]*. Assim, nem a disciplina de Prática, nem o estágio terão condições de resolver uma defasagem construída em um percurso bem superior ao que lhes é destinado no momento, o 4º (quarto) ano do curso.

Como nosso segundo objetivo específico, analisamos as propostas didáticas produzidas pelos professorandos na disciplina de Prática de Ensino, a fim de verificarmos se as propostas teóricas que subsidiavam as atividades práticas, em relação à AL, estavam sendo efetivadas nas atividades de AL.

Nesta seção, a qual nominamos *professorandos em ação*, para seguir a proposta apresentada pela professora da disciplina de Prática de Ensino, dividimos as análises em duas subseções: *a análise em prosa e a transposição didática*. Na primeira delas, pelos resultados já discutidos, percebemos uma tentativa, pelos professorandos, de fazer AL e, nessa tentativa, evidenciamos dificuldades de leitura, escrita e conhecimento gramatical sistematizado, impossibilitando, na maioria das vezes, a compreensão efetiva, teórico e prática, da relação uso e reflexão sobre o uso. As análises mostraram, ainda, que diante da tarefa de *análise em prosa do texto* os professorandos construíram boas análises, com a AL voltada para ela mesma ou para leitura, mas, por outro lado, muitos recursos destacados foram apenas classificados com alguma terminologia, nem sempre das teorias tradicionais, mas também das enunciativas e discursivas. Em outros momentos, apresentaram apenas comentários interpretativos ou mesmo paráfrases explicativas sobre algum período ou passagem. Em todos os casos, percebemos equívocos, imprecisões e inadequações, o que nos levou a afirmar que o

grupo não conseguiu, de modo satisfatório, contemplar a AL em suas atividades devido a defasagens e dificuldades em outros processos. A esse respeito, também na entrevista, a professora Raquel já adiantara: *é um grande entrave para o meu trabalho a falta de conhecimento gramatical e a dificuldade de análise dos alunos que, se não soubessem nomes, mas soubessem analisar eu conseguiria fazer uma ponte melhor. Mas nem uma coisa, nem outra, então sobra meio que tudo [...].*

A segunda subseção, da *transposição didática*, em que os professorandos deveriam propor atividades de AL, revelou uma grande dispersão de direcionamentos. Percebemos que a transposição não retomava diretamente os elementos destacados na *análise em prosa*. Muitos recursos eram analisados na *prosa* e não retomados na transposição. Por outro lado, alguns enunciados, na transposição, perguntavam sobre os efeitos de sentido de determinados usos que não haviam sido destacados na *análise em prosa*. Assim, quando foi possível, relacionamos as duas análises, em outros momentos, baseamo-nos apenas nas informações que tínhamos sobre o texto e na sua materialidade.

Na *transposição didática*, ao mesmo tempo em que evidenciamos enunciados de AL, percebemos questionamentos apenas sobre os elementos constitutivos do gênero – estrutura composicional, interlocutores e suporte; outros somente de leitura – busca de informações, opinião e alguns que acabavam por promover reflexões e expandir o conhecimento de mundo do estudante. Além disso, evidenciamos, também, os enunciados que buscavam apenas uma regra gramatical específica ou uma terminologia. Como já discutimos, não conseguimos identificar uma metodologia específica que justificasse essa elaboração e, também, um percurso que favorecesse a reflexão epilinguística.

Nos enunciados que categorizamos como de AL, também percebemos uma grande heterogeneidade de resultados. Há aqueles que conseguiram levar a uma reflexão sobre os usos da língua, sugerindo justamente o movimento de USO-REFLEXÃO-USO, em que observamos uma orientação para a percepção da estratégia usada e seu efeito de sentido na situação de interação específica, mas, por outro lado, tivemos, também, um grande número de questionamentos que sugeriam apenas discussões pontuais, em que os enunciados eram incompletos, incoerentes e muitos que não se sustentavam porque advinham de análises equivocadas e confusões teóricas.

Portanto, nas duas subseções que fazem parte da seção *professorandos em ação*, chegamos à conclusão de que a prática da AL não foi promovida satisfatoriamente. Os fatores da não promoção são diversos: dificuldades de leitura, interpretação, compreensão e produção de sentidos, promovendo análises não coerentes aos usos que apareciam nos textos;

dificuldades na apresentação e elaboração do texto escrito; falta de conhecimento dos aspectos sistemáticos e normativos em relação à língua e sua gramática, com classificações inadequadas; confusões teóricas; enunciados-pergunta sem clareza ou advindos de análises equivocadas, tornando-os incoerentes frente aos objetivos aos quais se dispunham. Os mesmos apontam para a necessidade de revisão em algumas etapas do processo de formação de professores, pois houve uma intenção em fazer um ensino gramatical reflexivo, houve uma preocupação dos professorandos nesse sentido, mas houve, também, ao mesmo tempo, uma dificuldade em assumir uma nova postura em relação ao ensino de língua, decorrente de outras dificuldades.

Saleh (2011) lembra que, diferentemente de outras profissões, a formação de professores inclui toda a trajetória escolar destes. Então, mesmo na graduação, o estudante ainda é influenciado pelas imagens por ele construídas no decorrer de sua vida escolar. “Assim, na graduação convivem o aluno – e a imagem que, como aluno, ele tem do professor – e o professor em formação.” (SALEH, 2011, p. 119). A autora argumenta, ainda, que

O desafio lançado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores em nível superior é, sem dúvida, enorme: receber alunos de uma cultura centrada no modelo enciclopédico e transmissivo de conhecimento – e aqui devemos lembrar que no trato escolar da gramática a dimensão propriamente analítica se perde, prevalecendo a transmissão da nomenclatura, na medida em que a base do tratamento gramatical é a exemplificação – e durante os 4 anos (em média) de graduação oferecer a eles, ou melhor, construir com eles caminhos para que eles entendam a assumam que ser professor não é transmitir conhecimentos mas criar as possibilidades para sua construção. (p. 121).

Pensamos, então, nas dificuldades encontradas por esses professores em formação e por seus formadores frente a tantos desafios e empecilhos encontrados nos cursos superiores. Consideramos uma tarefa difícil, mas não impossível, atingir uma formação que não abra espaços para tantos equívocos e percalços na graduação e, posterior a ela, no exercício da profissão, dada a condição dos alunos ingressantes, de forma geral, nos cursos de licenciatura.

Retomamos, agora, a nossa indagação inicial: por que as estratégias teórico-metodológicas da AL, estudadas durante a formação do profissional de Letras, parecem não internalizadas pelos professorandos, quando da elaboração e organização de materiais voltados para o ensino de gramática? Por todas as considerações já apresentadas e discutidas, podemos afirmar que a AL não chega a ser contemplada, satisfatoriamente, nas atividades elaboradas, porque esbarra em dificuldades, preliminares, para que se possa analisar a língua que usamos e conhecemos. Dificuldades de leitura, escrita e conhecimento gramatical que

refletem problemas de ordem política, da história da nossa educação, básica e superior, e dos que têm acesso a ela, como acabamos de discutir.

Portanto, concluímos que há lacunas na formação em relação à teoria e à prática das estratégias teórico-metodológicas da AL e que essas se estendem para outras práticas, como as de leitura e produção. O ensejo de investigar apenas a contemplação ou não da AL não nos fez fechar os olhos para outros resultados que iam sendo apontados. Pelo contrário, nos fez rever nosso percurso e apontar novos desafios ao curso de Letras. A pensar: que tipo de profissional estamos a formar? Além disso, a repensar e requerer soluções que, realmente, aproximem as teorias às suas práticas correspondentes, o que já é legitimado em lei, a fim de evitar o discurso pedagógico do fracasso e da reformulação.

Para finalizar, apoiamo-nos em duas citações que acreditamos serem conclusivas. A primeira delas vem de Romualdo (2011) que, considerando o disposto nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, acredita que

[...] podemos pensar em uma formação nos cursos de licenciatura não voltada mais para a teoria ou mais para a prática, mas em uma formação teórico-prática, que prepare nossos graduandos para seus futuros desafios profissionais, sejam eles encontrados na docência ou na pesquisa. (p. 20- 21).

A segunda é uma fala da professora Raquel, a qual acreditamos que traduza não somente as suas dificuldades e angústias frente aos desafios da formação inicial de professores, mas de muitos formadores: *para o professor de prática dificulta demais, porque ele não consegue realmente dar conta, por mais que a Raquel queira ser, saber, fazer, eu quero, quero, quero... Mas esse querer esbarra na fatalidade do que não é prévio.*

Em nossa investigação, em 2012, na UNESPAR/Campus de Campo Mourão, na disciplina de Prática de Ensino do curso de Letras, a partir de um recorte, uma pesquisadora, uma professora, um grupo de professorandos e muitos momentos de análises chegamos, sem a pretensão de esgotar as discussões a respeito da AL, a resultados reveladores de uma deficiência de muitos conhecimentos prévios. Esses apontam para a necessidade de outras pesquisas em LA que abordem: a relação teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação inicial; o ensino metalinguístico nos cursos de formação e nas escolas de educação básica e superior; o ensino de AL complementar às práticas de leitura e produção e, por fim, o ensino de AL pela AL.

## Referências

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGELO, G. L. de. O que dizem alguns documentos oficiais sobre o ensino tradicional de língua portuguesa. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G; RAUBER, A. S. (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007, p. 66-80. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/7\\_Graziela\\_Angelo.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/7_Graziela_Angelo.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

ANTUNES, I. **Análises de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschini Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBOSA, J. P. **O lugar da gramática no currículo de língua materna**. (prelo). Santa Fé: Ediciones UNL, 2008.

BASTOS, D. da M.; LIMA, H. K. C. de; SANTOS, S. B. da C. Ensino de classe de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto. In: SILVA, A., PESSOA, A. C., LIMA, A. (Orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 113-132.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-293.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 13.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA JR, J. M. **História da Linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA SUPERIOR. **Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002a**. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras*. Presidente: Arthur Roquete de Macedo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002b**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002c**. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2012. p. 113-126.

CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-30.

DELL'SOLLA, R. L. P. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? In: DELL'SOLLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2012.

DEPARTAMENTO DE LETRAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas**. Campo Mourão: Departamento de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado, I e II, em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas**. Campo Mourão: Departamento de Letras, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez/99, p. 109-125.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vista**. 8 ed. 2011. p. 89-103. Disponível em: <[http://www.encontrosdevista.com.br/normas\\_p.php](http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

DUARTE, P. C. de O.; PERFEITO, A. M. Uma possibilidade de análise linguística, via gênero discursivo conto de fadas. In: 2º CIELLI- COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS E 5º CIELLI - COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. ISSN 2177-6350, 2012. **Anais...** Disponível em: <[http://anais2012.cielli.com.br/pdf\\_trabalhos/590\\_arq\\_1.pdf](http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/590_arq_1.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2013.

DURAN, G. R. **O gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial**. 2011, 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2011.

FARACO, C. E; MOURA, F. M. de; MARUXO Jr. J. H. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2010.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1998.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

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, 2002a, p. 39-46.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002b, p. 59-79.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, E. R. J. **Os estudos sobre linguagens: uma história das idéias**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>>. Acesso em: 10 set. 2012.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-117.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHN, T. Z., FLORES, V. do N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/304>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem e Ensino**, v.8, n.2. p.17-38, 2005.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed., 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2012, p. 43-70.

MEIRA, A. C. G. A. de; CAMPOS, A. S. L.; NEPOMUCENO, A. R. Uma breve análise das teorias linguísticas. **Revista Querubim**. Ano 05, n.08, v. 2/2009, p. 11-18. Disponível em: <[http://www.academia.edu/842258/Uma\\_breve\\_analise\\_das\\_teorias\\_linguisticas](http://www.academia.edu/842258/Uma_breve_analise_das_teorias_linguisticas)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

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

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p.15-40. (Formação de Professores – EAD; n. 19).

METZ, M. C. **O processo de construção do Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa em uma escola pública paranaense: intenções e práticas**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 574/06, de 10 de novembro de 2006. Adequação da proposta pedagógica do curso de graduação em Letras – Licenciatura, às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em:

<[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202006/pa\\_574\\_06.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202006/pa_574_06.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 7, de 16 de outubro de 2007. Aprovação do Estatuto do Conselho Nacional da Educação**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp007_07.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 28/2001, de 2 de outubro de 2001a. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arqueologia e Museologia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001c.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **CNE - Histórico.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14306%3Acnehistorico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306%3Acnehistorico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **CNE - Missão.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14302%3Acnemissao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14302%3Acnemissao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística.** 2. ed., 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2012, p. 235-242.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é lingüística.** 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Paraná, 2008.

PAVEAU, M. A. ; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da linguística:** da gramática comparada à pragmática. Tradução Rosário Gregolin, Vanice Sargentini e Cleudemar Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna.** Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009. [[www.letramagna.com](http://www.letramagna.com)].

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G; RAUBER, A. S. (Orgs.). I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007, p. 824-836. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. B.; SANTOS, A. R. dos. (Orgs). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.** Maringá: Eduem, 2005, p. 27-79. (Formação de Professores – EAD, n. 18).

PERFEITO, A. M.; NANTES, E. A. S.; FERRAGINI, N. L. de O. Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística. In: VI SIGET – SIMPÓSIO

INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais...** Natal, UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 21 set. 2013.

PERFEITO, A. M.; PORTO, I. M. N. Narrativa com o mito Saci Pererê: dos aspectos teóricos à proposta de transposição didática. **Revista SIGNUM**. Estud. Ling., Londrina, n.10/2, p. 113-137, dez. 2007.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, S. Pragmática na Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Unicamp. Campinas, n. 30, p 71-84, jan./jun., 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RIBEIRO, M. L. O ensino de gramática: uma prática sem sentido? *Sitientibus* – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, n.10, p. 79-88, jul./dez. 1992

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum: language and culture**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UEM, v. 30, n. 2, jul-dez 2008, p. 169-175

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

ROMUALDO, E. C. Situações-problema e formação de professores de letras: uma análise de proposta com o conteúdo de fonética e fonologia. In: 1º CIELLI- COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS E 4º CIELLI - COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://anais2010.cielli.com.br/downloads/657.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012

\_\_\_\_\_. E. C. Reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia nos cursos de licenciatura em letras: situações-problema como proposta de prática pedagógica. **Revista Línguas & Letras**. ISSN: 1981-4755 (eletrônica) — 1517-7238 (impressa). Número Especial – XIX CELLIP, 2011.

SALEH, P. B. de O. A escrita e a prática pedagógica no curso de licenciatura em letras. In: HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 117-131.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.75-97.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. de. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de Gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011, 24 (1), p. 119-144. (CIED - Universidade do Minho).

SILVA, M. T. M. da; SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas? **Estudos em Educação e Linguagem**, Recife, v.1, n. 6, p. 1-9, jan. a jun. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/ceel/issue/view/55>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

SILVA, N. I. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC Letras, Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

SOUZA, A. A. de; SOUZA, S. B. de. A análise linguística e sua relação com a produção textual. In: SILVA, A., PESSOA, A. C., LIMA, A. (Orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 47-66.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-28.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F de; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 227-244.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, C. de S. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos**. Edição n. 011, Dez. 2011, p. 163-173.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, p. 79-88.