

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
GRADUAÇÃO EM LETRAS - PORTUGUÊS

CHRISTIAN DIOVANNE LEITE

ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE:

Gramática e Ensino no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa

CHRISTIAN DIOVANNE LEITE

ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE:

Gramática e Ensino no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Letras, da Universidade
Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos

Orientador(a): Profa. Laura Silveira Botelho

São João del-Rei

2021

RESUMO

A presente monografia foi desenvolvida na área da Linguística Aplicada, vinculando-se a estudos da Linguística Textual e das Teorias dos Letramentos. Sua abordagem recai sobre a formação docente e o ensino de linguagem na educação básica. Foram discutidas em seu interior questões relativas ao ensino gramatical e sua articulação com a formação do professor de LP, a partir de duas perspectivas distintas: o Ensino Tradicional de Gramática e a Análise Linguística, sendo esta última a assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e por nós, autores-pesquisadores. A partir de tal ancoramento, promoveu-se uma pesquisa em torno do programa de formação de professores Residência Pedagógica (Língua Portuguesa), cujo objetivo central foi o de compreender quais foram as experiências com ensino gramatical vividas pelos residentes pedagógicos. A análise qualitativa interpretativista foi feita a partir da geração de dados de respostas elaboradas pelos residentes de um questionário aberto e da análise das atividades produzidas por eles na RP. Constatou-se uma baixa presença de abordagens gramaticais na perspectiva da Análise Linguística. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam para uma possível necessidade de fomentação da formação docente do professor de LP no que concerne à apropriação teórico-metodológica da Análise Linguística.

Palavras-chave: Ensino gramatical. Análise linguística. Formação docente.

ABSTRACT

The present monograph was developed in the area of Applied Linguistics, linked to studies of Textual Linguistics and Literacy Theories. It focuses on teacher training and language teaching in basic education. Questions related to grammar teaching and its articulation with LP teacher education were discussed from two different perspectives: Traditional Grammar Teaching and Linguistic Analysis, the latter being the one assumed by the National Curricular Parameters, by the Common National Curricular Base and by us, the author-researchers. Based on this anchoring, we conducted a research on the Pedagogical Residency teacher-training program (Portuguese Language), whose main objective was to understand the experiences with grammar teaching lived by the pedagogical residents. The interpretativist qualitative analysis was made from the generation of data from the residents' answers to an open-ended questionnaire and from the analysis of the activities produced by them in the RP. It was found a low presence of grammatical approaches from the perspective of Linguistic Analysis. In this sense, the results of the research point to a possible need of fostering the teaching education of LP teachers regarding the theoretical and methodological appropriation of Linguistic Analysis.

Keywords: Grammar teaching. Linguistic Analysis. Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	10
2.1 Análise Linguística: o conceito e seus desdobramentos	10
2.2 Ensino Tradicional de Gramática: ontem e hoje.....	20
3 METODOLOGIA.....	25
4 ANÁLISE DE DADOS.....	29
4.1 Categoria 1: Ausência de abordagem gramatical.....	30
4.2 Categoria 2: Consciência de abordagem gramatical.....	33
4.3 Categoria 3: Prática de abordagem gramática.....	35
4.4 Constatações e interpretações	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXOS	44
APÊNDICES.....	45

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia resulta de estudos realizados acerca do ensino gramatical na perspectiva textual da Análise Linguística (AL), primeiramente proposta pelo professor João Wanderley Geraldi (1984) e desenvolvida no campo de estudos do ensino de linguagem por diversos autores posteriormente. Resulta também de uma pesquisa que empreendemos, que ambicionou relacionar as questões de um ensino gramatical pautado na AL com as práticas e experiências de formação docente proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica. Concebido em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o Programa de Residência Pedagógica (RP) passou a compor as práticas de formação docente de estudantes de graduação nas diversas licenciaturas por todo o país. Integrante da Política Nacional de Formação de Professores, sua finalidade, segundo a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que o institui, é “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de ensino de educação básica” (BRASIL, 2018). Consoante a tal proposta, os professores em formação atuantes do programa elaboram e promovem aulas sob a orientação do professor preceptor responsável e de seu docente orientador, a fim de conceber práticas pedagógicas, no caso dos residentes do curso de Letras – Português, eficazes para o ensino de linguagem na sua diversidade aspectual (leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística/semiótica e multimodalidade).

Nesse sentido, o programa apresenta-se como uma distinta e relevante experiência de formação de professores. Sua abordagem monitorada permite que o licenciando ponha em prática as habilidades pedagógicas adquiridas no período de sua graduação e vivencie parcialmente a realidade profissional da carreira docente a que almeja, de forma a contribuir para sua formação. Por isso, a RP se configura como um quadro de análise pertinente para se compreender quais dianteiras pedagógicas, metodológicas e políticas protagonizam o ensino-aprendizagem na formação docente da contemporaneidade, e ainda, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, quais são as perspectivas de ensino de língua materna que se implementam na universidade e qual o diálogo que essas estabelecem com a realidade da disciplina de Língua Portuguesa na escola pública atual.

Dentro do contexto explicitado, o presente trabalho analisa as práticas de análise linguística promovidas por residentes pedagógicos de Língua Portuguesa em escolas públicas brasileiras, no ano letivo de 2021, período em que se efetivava o ensino remoto na Educação Básica de todo país, em decorrência da Pandemia do vírus COVID-19. Dentre as razões que

fundamentam a relevância deste trabalho, destaca-se a necessidade de se analisar, compreender, refletir sobre e interpretar o conflito pedagógico que se dá na disciplina de Língua Portuguesa no que concerne à presença da Gramática como integrante do ensino. Para tal, os fundamentos teóricos utilizados são advindos da literatura produzida na área da Linguística Aplicada, sobretudo nas perspectivas da Linguística Textual e nas Teorias de Letramentos.

O conflito a que se referiu está ligado à oposição tradição de ensino/ teorias da linguística moderna, e ao caráter duplo que assume os professores (veteranos e em formação) de Língua Portuguesa em face a essas duas perspectivas, conforme aponta Mendonça (2006, p. 200). Segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 16-17), identifica-se hoje uma lacuna na formação do professor de língua materna devido à variedade de perspectivas teóricas para a compreensão dos fatos linguísticos e à decorrente dificuldade de articulação entre elas, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais.

Essa lacuna vem a dificultar que o futuro professor licenciado se aproprie adequadamente de habilidades de elaboração didático-pedagógica que estejam de fato alinhadas às perspectivas teóricas que lhe foram apresentadas durante a graduação. Essa configuração porosa da formação docente, de acordo com Mendonça (2006), se reflete em um conflito identitário do professor diante de sua prática, ocasionalmente frustrado entre a consciência das ineficiências da abordagem tradicional do ensino de língua materna (centrada no ensino prescritivista de gramática normativa) e a inabilidade para promover práticas baseadas nos pressupostos da linguística moderna para o ensino de língua, mais especificamente, práticas de **análise linguística (AL)**. Conforme será analisado, essas práticas permitem articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido nos diferentes textos, ao tratamento das normas linguísticas e às necessidades de aprendizagem dos alunos, tal qual postulado para o ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1998, que preconizam:

O modo de ensinar [conteúdos gramaticais], por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29)

A linguista Márcia Mendonça (2006, p. 222-223) afirma ainda que tal conflito identitário leva, muitas vezes, o professor recém-formado a reproduzir as práticas tradicionais,

abandonando sua formação pedagógica da graduação, enquanto professores veteranos, tocados pelo debate em torno de suas práticas de ensino, “desaprendem a ensinar”, por não conseguirem implementar uma prática pedagógica no tocante à gramática que seja diferente da tradicional. Essas identidades conflituosas colocam em discurso termos como “gramática contextualizada” que, conforme aponta Irandé Antunes (2014, p. 42), no âmbito escolar, refere-se quase sempre a uma tentativa dos professores de efetuar práticas pedagógicas em cujo centro fulgure o texto e se realize análise linguística, em consonância com o que preconizam os PCNs e as teorias modernas de ensino; mas que, na prática, reproduz os moldes do ensino tradicional, ao fazerem do texto apenas como “pretexto” – na expressão de Lajolo (1986, p. 52; *apud*: Antunes, 2014, p, 42) - para garantir a reprodução das lições classificatórias convencionais de gramática, ou seja, sem usar da gramática para a exploração dos recursos léxico-gramaticais que constituem os textos e constroem seus sentidos, dos quais os alunos deveriam se apropriar.

Nesse sentido, é notória a relevância do eixo de ensino Análise Linguística para a compreensão e interpretação do processo de formação de professores de Língua Portuguesa. A fim contemplar essa relevância, a presente monografia vem discutir acerca dos termos “análise linguística” e “ensino tradicional de gramática”. Também buscamos discutir quais são os conflitos que se dão entre essas duas perspectivas e, se esses conflitos se refletem na prática pedagógica dos professores em formação participantes do programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa, como eles se manifestam e o que se pode conjecturar a partir disso em se tratando da formação docente na atualidade. Portanto, a questão de investigação que orienta esta monografia é: **como são realizadas as práticas de ensino gramatical no contexto da Residência Pedagógica?**

Por consequência, esta monografia tem por objetivo geral investigar as práticas de ensino gramatical desenvolvidas pelos residentes no contexto pedagógico situado de formação de professores proporcionado pela RP. Quanto aos objetivos específicos, elencam-se:

- investigar quais as principais abordagens gramaticais utilizadas nas práticas pedagógicas dos residentes.
- analisar como o discurso promovido pelos residentes sobre o ensino gramatical se relaciona com suas práticas em sala de aula.
- discutir sobre a importância de os residentes se apropriarem do arcabouço teórico-metodológico da Análise Linguística.

É fundamental esclarecer que a presente pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, pesquisa que se empenha por considerar o aspecto múltiplo da realidade e, portanto, as especificidades do contexto observado (MOTTA-ROTH, 2010), e interpretativista, que,

segundo Celani (2005), significa, em poucas palavras, abranger intensamente as intersubjetividades para a hermenêutica.

A metodologia de pesquisa empregada consiste em uma análise documental do material produzido e utilizado pelos residentes em suas aulas, e na realização de um questionário com os residentes, cujo objetivo principal é o de *compreender quais foram suas experiências com o ensino gramatical na educação básica*.

Assim, este trabalho se estrutura da seguinte forma: inicialmente, nesta introdução, delimitamos nosso objeto de pesquisa, assim como nossos objetivos. Além disso, justificamos a relevância de se estudar as práticas de análise linguística no contexto de formação de professores. Em seguida, debatemos as teorias que ancoram nossos estudos, buscando conceituar análise linguística a partir de um viés da Linguística Aplicada (GERALDI, 1984, 1997; MENDONÇA, 2006; ROJO, 2009; BAGNO, 2012; BEZERRA; REINALDO, 2013; BOTELHO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2019). Também refletimos sobre o papel da gramática tradicional no ensino de língua portuguesa, articulando tais reflexões à formação docente. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa e as formas de geração de dados. Já no quarto capítulo, analisamos os dados da pesquisa, por meio de categorias de análise. Finalizamos a discussão com nossas considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão abordados os pressupostos teóricos em que os autores desta monografia se basearam para a realização da pesquisa. O capítulo foi dividido em dois subcapítulos; no primeiro subcapítulo, intitulado “Análise linguística: o conceito e seus desdobramentos”, realiza-se uma discussão em torno do conceito de análise linguística, perpassando por diferentes autores que dele trataram, desde a sua proposição pelo professor Geraldi (1984) até os anos mais recentes, com sua incorporação à BNCC (BRASIL, 2018) e a reinterpretação de seus aspectos dialógicos (POLATO; MENEGASSI, 2019). No segundo subcapítulo, intitulado “Ensino tradicional de gramática: ontem e hoje”, é discutida a concepção de ensino tradicional de gramática, recorrendo-se às origens desse ensino (BEZERRA, 2005) e à sua descrição pelo professor Celso P. Luft (1985), além das críticas a ele realizadas por Rojo (2009) e da comparação conduzida por Mendonça (2006) entre tal abordagem e o que se propõe pelo conceito de análise linguística.

2.1 Análise Linguística: o conceito e seus desdobramentos

O presente subcapítulo discutirá acerca do conceito de análise linguística, como ele vem sendo abordado e ampliado por diversos autores ao longo do tempo, até os anos mais recentes, traçando um perfil histórico e dialético do que se espera dos professores de LP atuantes, inclusive por parte dos documentos oficiais de educação, no que tange ao ensino gramatical na educação básica.

Conforme discutido durante a introdução desta monografia, a disciplina de língua portuguesa na escola básica é, hoje, permeada por conflitos inerentes às posições político-pedagógicas assumidas pelo docente no que concerne ao ensino de língua materna e sua abordagem, especialmente em se tratando de conteúdos gramaticais. Fazem-se presentes na prática do professor de LP contemporâneo desde posições mais tradicionais a posições mais alinhadas com as tendências científicas da linguística, tornando o quadro teórico-metodológico empregado nas aulas de língua portuguesa vário e, até mesmo, contraditório. Diante da complexidade da discussão de que se trata nesta monografia torna-se fundamental que se contemple, em especial, o que prescrevem as orientações oficiais para a educação nacional. Trata-se do conceito de “análise linguística”, um dos eixos do ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo os PCN’s (BRASIL, 1998), e da prática que com ele se propõe. Este subcapítulo tem por objetivo discorrer a respeito desse conceito e dos apontamentos e críticas levantados

sobre ele tanto na literatura acadêmica, quanto de sua aparição nos documentos oficiais de orientação educacional, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Do termo “análise linguística” duas apreensões gerais são possíveis, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 21): a primeira diz respeito a atividades de descrição e explicação/interpretação de fatos linguísticos, baseadas em alguma tendência teórica, praticadas por pesquisadores linguistas em seu ofício; a segunda, por sua vez, também se refere a atividades da mesma natureza, porém seus fins são didático-pedagógicos. Ambas as apreensões, portanto, implicam um *status* **teórico-metodológico** para a prática de análise linguística: teórico, porque ela se ancora sempre em uma perspectiva ou teoria a partir da qual se reflete sobre os fatos linguísticos; metodológico, porque constitui um procedimento ou recurso utilizável para fins didáticos ou de pesquisa, que pode ser descrito sistematicamente. A segunda apreensão do termo, que se detém aos ambientes de ensino-aprendizagem, é a de que se tratará neste trabalho, embora, conforme se explicitou, seja relevante pensar na sua similaridade com o fazer científico denotado pela primeira apreensão, o que faz salientar seu caráter investigativo mesmo enquanto prática pedagógica.

O termo “análise linguística” foi realmente cunhado na literatura acadêmica do Brasil sob essa acepção didático-pedagógica, segundo Mendonça (2006), no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984), organizado por João Wanderley Geraldi, no qual Geraldi propõe as práticas de análise linguística, ao lado das demais práticas de leitura e produção de texto, como unidade básica do ensino de português e alternativa ao ensino tradicional de gramática, oposição sobre a qual se discorrerá posteriormente. Tais práticas se dividiriam, por sua vez, em dois tipos de atividades linguísticas: as *atividades epilinguísticas*, que tomam os recursos expressivos de um determinado texto como objeto de análise e reflete sobre quais desempenhos são atingidos ou não por esses recursos tendo em vista os aspectos da enunciação (interlocutores, contexto sociocultural, etc.); e as *atividades metalinguísticas*, que buscam conceber uma linguagem que sistematize os conhecimentos levantados a partir das reflexões efetivadas durante as atividades epilinguísticas por meio de conceitos, classificações, etc., possibilitando a plena apropriação e posterior circulação desses conhecimentos (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 36). Nessa proposta de Geraldi, o autor concebe maior ênfase às atividades epilinguísticas, pois as considera uma forma de buscar, significativamente, conhecimentos sobre a linguagem que a exprimam de maneira historicamente constituída, aspecto este preterido pela gramática tradicional (a-histórica). Ao discutir o ensino de língua materna nas escolas em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, o professor Marcos Bagno (2012) também dá destaque à reflexão epilinguística,

concebendo-a como o ato de “tomar a língua como objeto de apreciação, depreciação, avaliação (positiva ou negativa), crítica, prazer estético, curiosidade, conhecimento do mundo etc” (BAGNO, 2012, p. 29). Diante de tal distinção com que esses e outros teóricos tratam as atividades epilinguísticas, alguns estudiosos viram a necessidade de salvaguardar as práticas metalinguísticas, apontando-lhes a importância para a realização autêntica de uma aprendizagem linguística (no que concerne ao conhecimento **sobre** a língua). Entre eles, menciona-se a professora Irlandé Antunes (2014, p. 62), que destaca a função de expandir os saberes linguísticos e desenvolver com o aluno um repertório cultural, a partir do qual, ele, no momento adequado (à medida, segundo a autora, que os alunos forem adquirindo habilidades significativas de leitura e escrita), poderá ser iniciado na investigação científica (metalinguística, por excelência), capacitando-o para uma posição ativa e crítica, em que o aluno também produz conhecimento.

Para fins de caracterização das práticas de análise linguística como eixo do ensino de língua materna, Geraldi (1984, p. 63) lista os seguintes destacamentos:

- (...) o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele; (...)
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. (...)
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (...) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise; (...)
- fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984, p. 63)

Compreende-se, portanto, que, neste primeiro momento, o autor concebe a análise linguística como um recurso para se atingir aprimoramentos sucessíveis nas produções textuais desenvolvidas pelos alunos, visando, sobretudo, à apropriação da norma culta. Ele ainda descreve que as atividades de análise linguística devem ser promovidas em pequenos ou grandes grupos (como toda a turma), ou seja, coletivamente. Entretanto, posteriormente, em *Portos de passagem* (GERALDI, 1997), o professor passa a propor que as práticas de análise linguística se articulem tanto ao eixo da produção textual quanto ao eixo da leitura. As autoras Bezerra e Reinaldo (2013, p. 41), ao comentarem as proposições de Geraldi, corroboram essa dupla articulação, considerando que as operações discursivas decorrentes das análises linguísticas podem, sim, ser efetivadas tanto no momento de reflexão sobre a leitura quanto no momento de reflexão sobre a escrita, e contribuir para ambas as atividades. Pontuam, ao analisarem uma atividade descrita por Geraldi: “O conhecimento de categorias textuais favorece tanto a formação de leitores quanto de escritores”, acrescentando em nota de rodapé:

“Esse conhecimento se relaciona com graus de letramento” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 41).

Com o avanço das discussões sociolinguísticas e a decorrente incorporação de tais ideias ao campo do ensino no Brasil (GNERRE, 1985; LUFT, 1994; POSSENTI, 1997; BAGNO, 1995, 1999), cujo principal triunfo pode-se considerar o desvelamento do preconceito linguístico e das relações de poder implicadas neste, passou-se a compreender que o ensino de língua materna deveria abranger a questão da variação linguística, natural a toda e qualquer língua, colocando como objeto de ensino as diferentes normas do português brasileiro, e não mais somente a norma culta. Esta questão já recebe destaque nos PCN’s de 1998, nos quais se lê:

No ensino-aprendizagem de língua de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31, grifo nosso)

Na parte destacada, ao fim do excerto, é possível depreender uma crítica, não apenas ao ensino restrito da norma culta sob uma perspectiva prescritivista, mas, tacitamente, à prática tradicional de correção gramatical, que se faz manifestação concreta de uma concepção purista e preconceituosa de língua, como bem explica o professor Marcos Bagno (2012), ao discorrer sobre o mito da língua primitiva e como ele se perpetua na escola brasileira.

Nessa perspectiva de defesa de um ensino democrático no que concerne à variação linguística, o professor Sírio Possenti, no célebre livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996), enfatiza um ensino de língua que considere a variação linguística. Embora no texto não tenha sido mencionado o termo “análise linguística”, é a partir de perspectiva equivalente a essa que o autor defende que as formas reflexivas de ensino de pautem o ensino gramatical, buscando com o educando, a partir da consideração das variações linguísticas, pautar as formas mais adequadas de expressão dentro de um texto e um contexto determinados. Possenti (1996) destaca a relevância do exercício pleno da noção de “**adequado**”, tal qual viriam a preconizar os PCN’s, conforme visto.

É notório que as propostas de Possenti (1996) estão em plena consonância com a perspectiva da análise linguística enquanto eixo do ensino de língua materna, cuja prática se faz **alternativa** ao ensino de gramática, em vista de seu caráter *investigativo* e *democrático*, em

oposição ao caráter ora descritivo ora prescritivo do ensino tradicional. Outra vez, desde sua proposição, o leque de possibilidades pedagógicas alcançado por este conceito teórico-metodológico se amplia, fazendo-se instrumento para um ensino crítico e engajado que contemple a diversidade linguística do português brasileiro. Aliás, como bem salienta o professor Bagno, ainda em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, “educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua (...)” (BAGNO, 2012, p. 31).

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a análise linguística é acrescida da perspectiva semiótica da linguagem, dada a recrudescente incorporação de outras formas de linguagem para além da estritamente linguística nos textos em circulação na sociedade contemporânea, que impõem ao arcabouço do ensino linguístico na escola o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção desses textos ditos multimodais/multissemióticos, conforme aponta Rojo (2009, p. 107), ao propor que a responsabilidade da educação linguística se amplie para o campo da imagem, da música, entre outras semioses. Essa questão apresenta-se com grande destaque na BNCC, que ainda ressalta o tratamento ético e crítico necessário ao ensino que pretende abordar o universo cibernético.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. -, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 68).

Ao se atentar para essa historicidade dos discursos acadêmico e político em torno da concepção de análise linguística, evidencia-se uma ampliação e um aprimoramento desse conceito, cujas natureza, prática e finalidades ficam cada vez mais bem definidas. A fim de contemplar essa caracterização da AL que se aprimora em diversos sentidos, expõe-se aqui três tendências observadas por Bezerra e Reinaldo (2013, p. 52-61) no tocante às práticas de AL propostas em livros didáticos publicados no período de 2000 a 2010.

A primeira tendência, denominada pelas autoras como **conservadora**, tem por foco a apreensão de conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos, utilizando-se de textos como pretexto para a assimilação desses conhecimentos. Ou seja, nessa tendência, embora o texto se faça presente, sua textualidade não é explorada. As demandas feitas ao aluno exigem somente habilidades de reconhecimento dos elementos gramaticais e de suas respectivas nomenclaturas. Trata-se, a nosso ver, de práticas de

“gramática contextualizada” sob a acepção vulgar do termo (“gramática com texto”, ou seja, ensino tradicional de gramática com um texto decorativo), tal qual aponta Irandé Antunes (2014).

A segunda tendência apontada pelas autoras é a **conciliadora**, cuja característica essencial é a utilização de conceitos e práticas oriundos tanto das ciências linguísticas quanto da gramática tradicional para o estudo efetivo dos textos, considerando seus múltiplos aspectos por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A respeito dessa tendência, é pertinente citar como exemplo a sequência proposta por Cereja e Magalhães (2009, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 57), na qual, após a descrição de um conceito da gramática tradicional e a exploração desse por meio dos aspectos morfológicos de palavras isoladas (ou seja, via método tradicional), sob uma perspectiva puramente formal, o tópico gramatical é explorado dentro de um texto, enfatizando seu uso em relação a seu emprego no texto.

A terceira tendência, chamada pelas autoras de **inovadora**, consiste na adoção de denominações inspiradas na linguística para um estudo efetivo, via práticas epilinguísticas predominantemente, dos fenômenos linguísticos constituintes de um texto, sob uma forma pouco ou não sistemática de atividades investigativas. Assume-se, via de regra, a perspectiva dos gêneros discursivos de inspiração bakhtiniana. É característico desta abordagem o desinteresse pelas atividades metalinguísticas, e o enfoque sobre a dimensão textual-discursiva dos textos, objetivando sobretudo o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Explicitadas as três tendências apontadas por Bezerra e Reinaldo (2013), faz-se relevante citar também, a título de caracterização da AL, as condições básicas apontadas pelas autoras para a realização de análise linguística em sala de aula. São elas:

a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidade) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (...) Assim, partimos do gênero textual para chegarmos às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre seus usuários (interação). (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 64).

Contudo, no contexto da aula de português, não basta simplesmente substituir o ensino tradicional de gramática pelas práticas de AL, é fundamental pensar na relação que essas devem estabelecer com os demais eixos de ensino de língua portuguesa, na escola. Mendonça (2006) descreve essa articulação da AL com as demais práticas de ensino de língua materna, caracterizando a AL como **ferramenta** para a potencialização das habilidades de leitura e produção textual, e menciona certa passagem dos PCN's nos quais se lê:

é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 34).

Para além da articulação entre os eixos, faz-se pertinente, nos tempos atuais, em que se impõe a ressignificação da escola e de seu papel, pensar a análise linguística e as demais práticas de ensino de linguagem na sua relação com as vivências concretas dos alunos, suas condições sociais e as situações de interação social reais de que participam, ou almejam participar, ou, ainda, podem efetivamente vir a participar na contemporaneidade. Nesse sentido, é enfática a colocação de Botelho (2017), ao pensar as relações entre as práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola. Segundo a autora,

As atividades de linguagem não podem estar dissociadas das práticas sociais nas quais estão inseridos ou das quais farão parte [os alunos]. O que muitas vezes acontece em abordagens tradicionais é um enfoque *sobre* a língua (geralmente por meio da metalinguagem) e não uma ênfase dos *usos* sociais, historicamente situados. (BOTELHO, 2017, p. 36)

Nesse sentido, concebe-se análise linguística como elemento constitutivo de práticas de ensino de linguagem intrinsecamente relacionados a práticas de linguagem pertinentes para a vida social e para o desenvolvimento das capacidades leitora e de produção textual dos alunos, de modo a contribuir para uma compreensão crítica e reflexiva sobre essas práticas. A partir de tais considerações, Botelho (2017) propõe ainda um ensino cujos fins se distanciem ao máximo da simples assimilação de conteúdos gramaticais, mencionando uma perspectiva de trabalho denominada “Projetos de Letramento”, proposta por Kleiman (2001), em que, a partir do trabalho com gêneros textuais-discursivos, nas palavras da autora, “as produções de texto e as práticas de leitura e oralidade circulam socialmente, impactam, de alguma forma, aquela comunidade em que estão inseridos os alunos” (BOTELHO, 2017, p. 41). Essa perspectiva se destaca, a nosso ver, em relação a propostas de análise linguística em que se preestabelecem conteúdos gramaticais a serem apreendidos via alguma arbitrariedade (como as listas de classes de palavras das gramáticas, segundo a proposta da Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB), como é o caso da proposta de Bastos, Lima e Santos, no artigo *Ensino de classes de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto*, pertencente à coletânea *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola* (SILVA; PESSOA; LIMA, 2012), em que as autoras sugerem uma prática de análise linguística subordinada às categorias da gramática tradicional, o que, embora se trabalhe reflexivamente sobre essas, limita a reflexão ao arcabouço de conhecimentos propostos pela gramática (compêndio), comprometendo a abordagem efetiva dos usos da linguagem, cuja complexidade transcende esse arcabouço.

Por isso, faz-se muito relevante o direcionamento dado pela perspectiva dos Projetos de Letramento às práticas de análise linguística, colocando-as a serviço de uma produção e recepção de textos cuja circulação social se efetiva, já que tal enfoque sobre o uso **social** da língua além de possibilitar, como bem explicitou Botelho (2017), um impacto sobre a comunidade a que pertencem os alunos, transformando-lhes a realidade, amplia e intensifica a relevância de se estudar os sentidos e os efeitos de sentido mobilizados em um texto, tal qual é de objetivo das práticas de AL.

Outro desdobramento decorrente dos estudos em torno da AL desenvolvido pela comunidade acadêmica, recentemente, diz respeito a uma abordagem de ênfase dialógica no ensino de análise linguística. Segundo Polato e Menegassi (2019), o conceito de análise linguística fundou-se sobre uma base epistemológica caracterizada por duas perspectivas: uma cognitivista, pois pauta o desenvolvimento de habilidades e capacidades sob uma ótica individual, e outra dialógica, pois articula esse desenvolvimento a uma perspectiva sociointeracionista da língua, ou seja, apontando que a língua se constitui na interação entre sujeitos socio-historicamente constituídos. Entretanto, os autores apontam que durante a primeira década de 2000, as proposições em torno da AL focalizaram seu aspecto cognitivista, deixando em segundo plano o caráter social e histórico constituinte dos sujeitos e da língua. Nesse sentido, a Análise Linguística Dialógica (ALD), conforme discorrem os autores, seria uma proposta de resgate nas práticas de análise linguística do potencial de investigação social, política e ideológica decorrente do caráter dialógico da linguagem. Segundo os pesquisadores supracitados,

A ALD se interessa (...), primordialmente, pela forma como os temas sociais são exauridos ou tratados em enunciados específicos e pelo posicionamento social manifestado, porque isso diz da presença de consciências possíveis em diálogo na sociedade, que se apresentam concretas a partir de axiologias mobilizadas no enunciado. (POLATO; MENEGASSI, 2019, p. 9)

Baseada nas teorias discursivas advindas do círculo de Bakhtin, a ALD delega, segundo Polato e Menegassi (2019), à análise linguística ocupar-se, para além da construção dos sentidos e dos efeitos de sentido, do embate discursivo envolvido nos enunciados cujo conteúdo possui relevância política e social. Assim, a ADL envolve partir de reflexões sobre objetos como a composição valorada de vozes do discurso, a entoação (modulação consciente da expressão de um interlocutor para referir-se a uma temática social), os juízos de valor presentes em um determinado texto, as apreciações possíveis em dada situação sócio-histórica, cultural e ideológica. Para tal, a análise linguística deve ter como pressuposto que o emprego de categorias linguísticas e gramaticais denota um *plano estilístico*, e esse estilo se constitui a

partir das compreensões sociais no discurso interior de cada falante. Trocando em miúdos, o estilo é uma resposta única do sujeito, dotada de valores sociais apreendidos por esse, que se manifesta em direção aos meios sociais nos quais ele interage via linguagem.

Para fins de exemplificação, atenta-se aqui para uma manchete de jornal que anunciava, em 2016, o impeachment da Presidenta Dilma: o Jornal Agora, circulante no estado de São Paulo, anunciou a seguinte manchete do dia 18 de abril de 2016: “Dilma já era”. A análise dialógica não somente avaliaria essa manchete em sua composição lexicogramatical, a partir da consideração de como as funções que executa contribuem para a construção da textualidade e para a funcionalidade desse texto; mas *valer-se das escolhas lexicogramaticais feitas para a construção dessa manchete como manifestação de vozes sociais na constituição do discurso jornalístico*. Nesse sentido, seria possível conjecturar, talvez, que a escolha realizada por “já era”, sendo essa uma expressão verbal popular cujo significado aproxima-se de “acabou”, “terminou”, sugere uma corroboração com discursos populares ou de massa, e que o nome próprio “Dilma”, desacompanhado de seu cargo político de presidente ou de seu sobrenome, sugere, ao lado da forma vulgar “já era”, pouca empatia ou solidariedade com a destituição presidencial da presidenta. Ou seja, a partir dessa manchete pode-se conjecturar um alinhamento entre discurso jornalístico-midiático e discurso de massas, expresso pelas formas praticamente coloquiais com as quais é anunciada a destituição da Presidenta de seu cargo. Essas considerações levantadas sobre o discurso do enunciador “Jornal Agora” a partir da mencionada manchete só são possíveis se se considera, além do gênero e das formas textuais em si, o *estilo* empregado pelo enunciador, ou seja, *o deliberado esforço linguístico individual exercido por meio de escolhas lexicogramaticais dotadas de valor social e político*.

Valendo-se de tais ideias propostas pela abordagem da ALD, a prática de análise linguística, enquanto instrumento de investigação da linguagem, reinventa-se, outra vez, em um instrumento para um ensino emancipatório, a partir de seu latente potencial de contribuição para a formação crítica dos alunos, capacitando-os, paulatinamente, para exercerem escolhas éticas e conscientes entre discursos, levando em conta os interesses dos variados grupos sociais que compõem a sociedade.

Tais concepções científicas e apontamentos teóricos advindos do meio acadêmico brasileiro, no tocante ao ensino de linguagem, tem recebido adesão das orientações estatais para a Educação Nacional, especialmente na BNCC, documento de incontornável relevância para a prática educacional no país. Entretanto, continuam fazendo-se presentes práticas pedagógicas tradicionais pouco ou nada alinhadas com tais orientações, por fatores vários, entre eles a inabilidade da classe professorada, não amparada, muitas vezes, por quaisquer programas de

formação continuada, para o exercício de práticas diferentes dos habituais/tradicionais, constituindo um problema de identidade docente, como já mencionado (MENDONÇA, 2006). A esse respeito, faz-se necessário a explanação do que constitui um “ensino tradicional de gramática” e como ele se difere da perspectiva da AL. Este será o tema do próximo subcapítulo desta monografia.

2.2 Ensino Tradicional de Gramática: ontem e hoje

Na escola, são depositadas muitas expectativas por parte de diferentes grupos sociais: família, burocracia estatal, comunidades locais, comunidades religiosas, instituições culturais e/ou científicas etc. Essas expectativas variam de acordo com a concepção de educação assumida por cada um desses grupos. No interior dessa concepção, subjaz outra, a de educação linguística, que por vezes, tal qual postula Bagno (2012), é vista como “modo de garantir a inserção da pessoa na cultura letrada”. Como resposta a essa demanda social, muitas vezes vinculada a uma incapacidade, de natureza variada, seja teórica, seja política, de refutar tais demandas, a escola agarra-se a um ensino que tem por pretensão a transmissão de valores e formas de uma cultura letrada, de uma língua culta. Neste subcapítulo, pretende-se investigar qual a natureza desse ensino, a que se denominará ensino tradicional de gramática, quais suas raízes históricas, suas implicações ideológicas e práticas, e ao final, será feita uma comparação entre essas práticas de ensino e as práticas propostas pela perspectiva da AL.

Segundo Bezerra (2005), tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil baseia-se, sobretudo, na exploração da gramática normativa, em suas perspectivas prescritiva e analítica. A autora afirma que essa abordagem foi motivada por fatores externos e internos. Entre os fatores externos, Bezerra (2005, *apud* SOARES, 2001) destaca as origens da disciplina de Português, que somente passou a integrar os currículos escolares no final do século XIX, estendendo o ensino de língua materna para além da alfabetização básica. Anteriormente a essa iniciativa, os únicos que conseguiam prosseguir em seus estudos eram os alunos pertencentes às classes sociais abastadas, de elite, os quais praticavam em seus meios sociais a variedade prestigiada da língua, a mesma prescrita pela escola. Nesse sentido, “ensinar Português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio” (BEZERRA, 2005, p.37). Quanto aos fatores internos, a autora destaca o estudo do Latim por essas classes abastadas, o qual, tendo já longa história na educação da elite, se constituía essencialmente da exploração de categorias gramaticais (BEZZERRA, 2005, *apud* SOARES, 2001). Originado dentro de tais contextos, o ensino de

Português, ao entrar para os currículos escolares nacionais, seguiu o modelo conhecido para ensino de língua.

Fica evidente que esse modelo de ensino, destinado a uma classe social privilegiada, praticante de uma variedade específica da língua, cujo domínio lhe é incentivado já no convívio familiar, não condiz com uma proposta de ensino democrático. A partir dos anos 1950, com a ascensão do Estado de Bem-Estar Social e o crescente ingresso das classes populares à escola pública, seguido de maior permanência dessas nas instituições, houve grande aumento da população escolar, o que forçou uma ampliação no número de professores, cujas origens sociais cada vez mais diversificavam-se, e, conseqüentemente, sua formação também se fazia cada vez menos clássica. Não obstante, a proposta de ensino mantinha-se, basicamente, a mesma: estudos gramaticais de viés descritivo e prescritivo em torno da norma padrão, sob a luz da gramática tradicional (BEZERRA, 2005), que, em 1959, recebe ainda status político e amparo legal com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Tal documento normatiza e reafirma a adoção da nomenclatura gramatical conforme regularmente disposto nas escolas brasileiras por parte dessas e das demais instâncias sociopolíticas, tendo por critério determinante “a sua tradição [da nomenclatura gramatical] na vida escolar brasileira” (BRASIL, 1959).

Evidenciando a força dessa tradição de estudos gramaticais, Bezerra (2005) ainda aponta para o surgimento dos livros didáticos como uma forma de suprir a lacuna gerada pela inabilidade dessa nova e mais ampla classe professorada para atender à proposta de ensino clássico tal qual postulada. A partir dos anos 1970, portanto, aos professores cabe apenas ministrar as aulas e exercícios já elaborados nos livros didáticos.

A esse ensino, que se caracteriza sobretudo por práticas de descrição (geralmente, no âmbito da frase) e prescrição (muitas vezes, extrapolando o âmbito da escrita, o que frequentemente acarreta preconceito linguístico), que se funda na apreensão de terminologias gramaticais e aplicação de regras da norma padrão, excluindo conteúdos referentes à textualidade e às práticas discursivas, é que se chama, nesta monografia, de Ensino Tradicional de Gramática. Tal qual descrito por Luft (1985, p. 47), o termo tradicional é utilizado aqui qualificando uma “repetição acrítica, rotinizada, manutenção de práticas e crenças vulgares”. Luft (1985) ainda caracteriza esse ensino por “ingênuo”, no sentido de ignorar o fato de que o aluno é já um falante pleno de sua língua, faltando-lhe, apenas, o aprimorar e o desenvolver de habilidades requeridas em ambientes mais diversos de uso da linguagem. O autor também elenca uma série de críticas à abordagem tradicional, a qual ele chama de “ensino gramaticalista”, apontando-lhe defasagens como a) sobrecarga de inutilidades, sobretudo

porque pauta uma norma não vigente no português brasileiro contemporâneo (prescrevendo, muitas vezes, usos como o de mesóclise no que concerne à colocação pronominal, insistindo em terminologias insustentáveis, etc.); b) baixa assimilação desse conteúdo gramatical por parte dos alunos, justamente por tais conhecimentos não apresentarem relevância social, ou seja, não possuírem uso efetivo, e por consequência, não serem praticados em textos reais, o que faz deles conhecimentos inúteis ou obsoletos; c) as incoerências da gramática tradicional e a forma assistemática com que ela é abordada ao lado de conhecimentos advindos da linguística moderna por parte dos professores. Ao comentar afirmações como “Português é muito difícil!” ou “Eu não sei português.” tão frequentes de serem ouvidas no meio discente, o autor declara:

Com essa convicção negativa profundamente implantada pela orientação gramaticalista e normativista da escola tradicional ingênua chega-se às derradeiras e mais lamentáveis sequelas: insegurança na própria língua de berço, inibição comunicativa, sufocamento da expressão pessoal, bloqueio da criatividade. E a gramática, sistema natural de regras para propiciar expansão comunicativa, veículo de libertação, acaba voltada contra seus donos e senhores, feita *instrumento de opressão*. (LUFT, 1985, p. 55)

Considerando a descrição crítica apresentada por Luft do ensino tradicional de gramática, somos levados a refletir sobre como o insucesso da educação no Brasil, tal qual constatado por provas promovidas pelo estado, como o ENEM e o SAEB, pode estar, dentre outros vários fatores de maior ou menor impacto, relacionado com este ensino tradicional. Rojo (2009) menciona o Relatório PISA 2000, exame internacional que, segundo a autora, possui uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídos de textos em diferentes gêneros e linguagens, no qual, dentre os alunos de 15 anos dos 32 países participantes, os brasileiros apresentaram o pior resultado no que concerne às capacidades de leitura. Após analisar esses entre outros resultados de provas similares, Rojo (2009) destaca os resultados obtidos na prova de redação do ENEM, entre cujos critérios de avaliação os referentes à adequação à norma padrão da língua são os de maiores médias alcançadas pelos alunos, a despeito de competências como organização de informações e capacidades argumentativas. A partir de tal análise, a professora conclui:

Isso vem demonstrar que a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções (...). (ROJO, 2009, p. 33).

O insucesso da educação, nesse caso, em língua materna no Brasil, parece ter entre seus múltiplos fatores de origem (dentre os quais, pode-se citar a precariedade das instituições

de educação, problemáticas relacionadas a situações de vulnerabilidade social, dificuldades de acesso à educação etc.) uma certa improdutividade do ensino tradicional de gramática. Tendo em vista tais considerações acerca desse ensino tradicional é que, conforme apresentado no subcapítulo “Análise Linguística: o conceito e seus desdobramentos” desta monografia, as práticas de análise linguística se configuram como alternativa a ele. Para melhor esclarecimento de ambas as perspectivas, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo entre as duas abordagens de ensino, proposto por Mendonça (2006, p. 207).

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> ● Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> ● Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> ● Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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.
<ul style="list-style-type: none"> ● Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> ● 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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.
<ul style="list-style-type: none"> ● Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> ● Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Tabela 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística. Disponível em “Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto” (MENDONÇA, 2006, p. 207.).

A comparação sintética proposta por Mendonça (2006) é lúcida e muito relevante. No âmbito teórico, é importante destacar a concepção de língua por trás de cada abordagem (no Ensino Tradicional, um sistema inflexível e invariável; na AL, uma interação entre falantes em determinadas circunstâncias). Já no âmbito metodológico, o ponto central é a transmissão (no Ensino Tradicional) ou construção (na AL) dos conhecimentos necessários para o aprendiz em língua materna. Evidentemente, método e teoria são indissociáveis, e um reflete o outro na medida em que são resultantes de uma única práxis. Separam-se aqui para fins de sintetização didática.

Com base em tais estudos acerca de ambas as abordagens teórico-metodológicas, nas comparações críticas que se fez delas até aqui e também no que fora exposto acerca da posição subjetiva do professor afetado, em suas experiências de formação tanto docente quanto discente, por práticas e discursos relativos a esses dois paradigmas de ensino-aprendizagem de conhecimentos gramaticais e ensino de língua materna, pretende-se, nesta monografia analisar como têm realizado os residentes pedagógicos de Língua Portuguesa, no período de Ensino Remoto em decorrência da pandemia Covid-19, o ensino de conhecimento gramaticais para o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura e produção de textos, tendo em vista os paradigmas supracitados. A seguir apresentaremos o enquadre teórico-metodológico que ancora a pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas concepções metodológicas sobre as quais se estruturou a presente pesquisa e as razões que levaram à escolha dessas. Também serão apresentados os instrumentos de geração de dados empregados na pesquisa e a justificativa de seu uso.

Para a realização deste trabalho, foram empregados procedimentos de pesquisa cuja base epistemológica é, essencialmente, **qualitativa** e **interpretativista**. Segundo Celani (2005), o paradigma qualitativo na ciência, cuja emergência se dá em oposição à objetividade de proficuidade relativa da perspectiva positivista em se tratando de humanidades, trata-se de uma perspectiva dialógica que busca contemplar as complexidades também dialógicas e plenas de contradições das realidades em que se inserem os sujeitos. Está intensamente relacionado com o campo da hermenêutica e com a natureza intersubjetiva das interações humanas.

Godoy (1995) também elenca alguns princípios fundamentais para a compreensão do que caracteriza, de modo geral, uma pesquisa qualitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem por instrumento primordial o próprio pesquisador, que deve depositar confiança nas suas capacidades de observação, seleção, análise e interpretação. Além disso, uma pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, fazendo da palavra escrita seu veículo primordial de realização. Os pesquisadores qualitativos preocupam-se não só com os resultados, mas com o processo de pesquisa, por isso, objetivam o maior inserimento no ambiente pesquisado para que se possa compreender mais apuradamente as estruturas que agem sobre ele e comportamentos subjetivos nele desempenhados.

A autora ainda chama a atenção para o enfoque indutivo na pesquisa qualitativa, isto é, a realização de investigação sem hipóteses pré-formuladas; o pesquisador qualitativo, segundo Godoy, deve também se ater às concepções e sentimentos que os participantes de pesquisa têm em relação ao objeto pesquisado, considerando tais como de fundamental importância para a compreensão global do objeto (GODOY, 1995).

Em consonância com tal natureza científica, faz-se relevante uma postura interpretativista no fazer e conduzir da pesquisa. Saccol (2009), ao tratar da perspectiva interpretativista, postula que a postura interpretativista é fundamentalmente dialógica, na medida que não considera a realidade nem puramente objetiva, nem puramente subjetiva, mas sim que a construção de conhecimentos e significados se dá a partir da interação entre as características dos objetos cognoscíveis e as sensibilidades e compreensões que os seres humanos criam, na vida social, acerca desses objetos, por meio das intersubjetividades. A autora

ainda enfatiza o caráter construtivista dessa perspectiva, ou seja, a necessidade que se afirma de o pesquisador “mergulhar” no mundo no qual se dão os processos sociais investigados, a fim de conhecer como práticas e significados em torno desses processos se formam no interior do contexto social em destaque. Saccol (2009, p. 263) ainda advoga que “em um estudo interpretativista, o processo de investigação deve ser flexível, aberto à visão dos atores pesquisados e à sensibilidade do contexto no qual a pesquisa está sendo realizada”.

Tais perspectivas e bases epistêmicas foram assumidas nesta pesquisa tendo em vista que o ensino-aprendizagem de linguagem se dá via interação social, tal qual todo e qualquer processo educativo (sendo a Educação um fato social), e que isso acarreta a consideração das intersubjetividades e contexto sociocultural envolvidos. Ademais, é preciso enfatizar que, conforme discutido no capítulo anterior, há diversos fatores socioculturais e relações de poder, no que concerne à classe de professores de língua portuguesa e à sua formação e à sua história, que devem ser levados em conta em se tratando das práticas de ensino de gramática e/ou análise linguística, além da própria história formativa dos residentes (enquanto aprendizes e ensinantes de língua e linguagem). Por isso, a pesquisa qualitativa interpretativista verifica-se mais adequada para a construção de conhecimentos referentes ao processo educativo em questão, dadas sua flexibilidade e transigência diante de fenômenos socioculturais. Os autores deste trabalho também podem ser considerados adequados e aptos para a pesquisa a que se propõem, dado que ambos participam do programa Residência Pedagógica e estão imersos na dinâmica interna dele.

A respeito dos instrumentos de geração de dados para a pesquisa, optou-se por utilizar dois instrumentos em colaboração mútua: um questionário aplicado aos residentes via formulário do *Google form* e uma análise documental de materiais didáticos produzidos por eles para suas aulas. Gil (2008) formula em seu livro *Métodos e técnicas de pesquisa* concepções e dá esclarecimentos a respeito dos referidos instrumentos de pesquisa. Segundo o autor, questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p. 121). O professor explica, ainda, que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos de pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121), cujas respostas, tomadas como dados de pesquisa, permitirão descrever a população pesquisada e/ou confirmar ou não as hipóteses de pesquisa previamente formuladas. O professor chama atenção ainda para sérios cuidados a serem tomados no processo de formulação das perguntas, os quais foram atentamente observados para esta pesquisa. São eles

a “constatação da sua eficácia [das perguntas] para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

O modelo de questionário utilizado nesta pesquisa foi o modelo estruturado, cujas questões são pré-definidas em relação ao momento de aplicação do questionário, e mescla questões fechadas e abertas. As questões, em sua maioria, referem-se ao *comportamento* dos residentes pedagógicos, tipo esse de questão que o professor Gil (2008) considera vantajosa em relação a outros tipos, como questões sobre fatos ou sobre atitudes e crenças, pois “o comportamento passado ou presente de uma pessoa é um tipo de fato que ela pode observar de uma posição privilegiada e constitui indicador expressivo de seu comportamento futuro em condições similares” (GIL, 2008, p. 125).

O segundo instrumento de pesquisa eleito para este trabalho foi a análise documental de materiais didáticos produzidos pelos residentes. De acordo com Gil (2008), a análise documental é de grande proficuidade e valia, tendo em vista que, para a investigação de processos socioculturais, não é o bastante interrogar as pessoas acerca de seu comportamento ou simplesmente observá-las; supre essa lacuna, justamente, as fontes documentais, que permitem verificar mudanças no comportamento social, nas estruturas e valores da sociedade, sem maiores interferências por parte do processo de pesquisa.

O professor Antonio Carlos Gil ainda descreve etapas e procedimentos de análise de conteúdo, ressaltando seus aspectos descritivo e sistemático. Segundo o estudioso, a análise de conteúdo divide-se em três etapas: a pré-análise (organização e preparação do material), a exploração do material (seleção de unidades, de regras de contagem divisão e classificação das unidades) e o tratamento, inferência e interpretação dos dados (processo de geração de conhecimentos a partir dos dados e confronto de tais conhecimentos com aqueles já existentes) (GIL, 2008).

Questionário estruturado e análise documental são, portanto, instrumentos complementares nesta pesquisa. O primeiro tem por objetivo contemplar os sentimentos e pensamentos que perpassam as relações dos residentes participantes de pesquisa com os estudos gramaticais. O segundo, por sua vez, objetiva examinar criteriosamente o que eles têm promovido em suas aulas no que concerne a tais estudos. Desse modo, tornou-se possível, como constante no capítulo seguinte desta monografia, formular compreensões e interpretações de como lidam, no discurso e na prática docente, os professores em formação residentes pedagógicos com o ensino gramatical que lhes cabe.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise das respostas do questionário utilizado na geração dos dados de pesquisa e, em seguida, a análise dos materiais didático-pedagógicos enviados pelos participantes de pesquisa para análise documental, tentando responder à questão de investigação e objetivos de pesquisa a que se propuseram os autores desta monografia.

É importante destacar que a elaboração do questionário não foi tarefa fácil, pois além das preocupações éticas em relação aos participantes, vivemos o impasse quanto ao uso ou não do conceito de Análise Linguística, tendo em vista que os autores consideraram que os residentes poderiam não estar inteirados dessa nomenclatura e, para não sugerir respostas, também evitou-se falar em “gramática tradicional”, “gramática normativa” ou “ensino tradicional”, tendo em vista que tais terminologias estão imbuídas de visões negativas e preconceitos, mediante as críticas realizadas na literatura acadêmica recente.

Por isso, optamos por usar os termos “ensino gramatical” e “gramática” tão somente, na expectativa de que as mais diferentes abordagens pudessem ser apontadas pelos participantes de pesquisa, o que, de fato, ocorreu. Assim sendo, o questionário foi intitulado “O Ensino Gramatical na Residência Pedagógica de Língua Portuguesa”, cujas questões abertas e fechadas e suas respectivas justificativas no âmbito da pesquisa foram disponibilizadas no apêndice desta monografia em forma de tabela. O questionário ainda contou com duas questões fechadas, ambas podendo ter várias alternativas marcadas (cf. APÊNDICES 2, 3).

A presente pesquisa contou com quinze participantes residentes pedagógicos, sendo que, entre esses, todos aceitaram responder o questionário e treze também aceitaram enviar um material didático-pedagógico, de autoria própria, utilizado durante a RP para a análise documental. Os materiais recebidos foram, em sua maioria, slides utilizados durante as aulas remotas e planejamentos de aula. Vale destacar que tais materiais foram notavelmente bem elaborados e seus autores empenharam-se com afinco em suas produções, tendo em vista o comprometimento e zelo didáticos, a organização e capricho evidentes nos materiais.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, questionário e análise documental, fizeram-se, conforme planejado, intercomplementares, e possibilitaram uma visão ampla sobre como são realizadas as práticas de ensino gramatical no contexto da Residência Pedagógica. Os dados obtidos com tais instrumentos foram sistematicamente observados e organizados, e a partir da realização de uma análise qualitativa e interpretativista, que articulou as constatações realizadas tanto sobre as respostas ao questionário, quanto sobre os materiais obtidos, receberam uma

categorização *a posteriori*. Isto é, as categorias de análise foram geradas a partir da observação, reflexão e sistematização de similaridades perceptíveis nas práticas e respostas dos participantes de pesquisa. Tais categorias obtidas, sobre as quais discorrer-se-á a seguir, foram: 1) “Ausência de abordagem gramatical”, 2) “Consciência na abordagem de aspectos gramaticais” e 3) “Prática de abordagem gramatical”.

4.1 Categoria 1: Ausência de abordagem gramatical

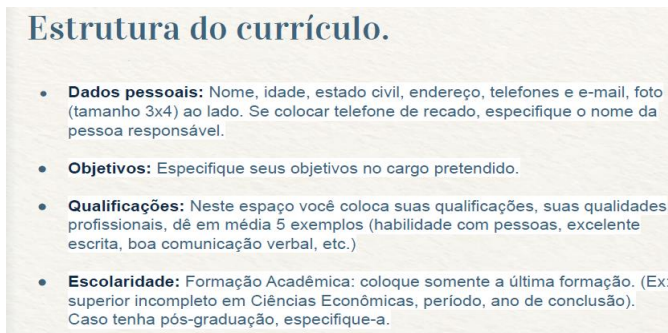
Identificamos a ausência de abordagem gramatical em algumas menções e atividades dos residentes em suas aulas, embora tal fato não signifique ausência completa de atividades de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Conforme pode ser observado no excerto abaixo, os residentes consideraram desnecessário fazer uma abordagem gramatical, pois a professora preceptora já trabalhava a gramática com os estudantes:

Na verdade não focamos no ensino gramatical em nossas aulas, combinados com a professora, voltamos o nosso foco para questões textuais, como de gêneros e conhecimento gerais para construção de textos. Como a professora já focava bastante sobre o ensino de gramática (como presenciamos em algumas aulas), não havia motivo para trabalharmos também. As aulas que assistimos sobre gramática durante a residência me lembraram bastante as que vivenciei durante o colégio. Com conteúdo e aplicação de exercícios, tirinhas como da mafalda etc., para apresentar algumas frases que seriam passíveis de análise etc.

No excerto destacado, podemos constatar que o participante afirma não ter podido focalizar o ensino gramatical por ter optado por trabalhar questões textuais, o que, nas suas palavras, são questões de “gêneros e conhecimentos gerais para construção de textos”. O participante ainda relata que a professora preceptora “já focava bastante sobre o ensino de gramática”, e descreve a prática dessa professora como “com conteúdo e aplicação de exercícios”, além de “tirinhas [...] para apresentar algumas frases [...] passíveis de análise”.

Depreende-se de tal resposta que existe uma certa desarticulação entre abordagem de gêneros textuais e ensino gramatical, tendo em vista que o participante menciona que este não pôde ser pautado em razão daquele. O ensino gramatical, como se torna notável, foi compreendido sob a abordagem tradicional, já exercida pela professora preceptora, o que teria desmotivado a abordagem gramatical por parte dos residentes. A compreensão de ensino gramatical limitada à abordagem tradicional de ensino perpassa cerca de 46% das respostas ao questionário.

O que é descrito pelo participante enquanto “trabalho com questões textuais, como de gênero (...)”, foi observado em alguns dos materiais analisados, como exemplifica o excerto a seguir que se refere à produção do gênero currículo:



O que se nota, a partir da análise das atividades, é que existe uma grande e muito necessária preocupação com o **aspecto estrutural** dos textos. Entretanto, os aspectos linguísticos e lexicogramaticais que constituem os textos não são defrontados com os alunos, em decorrência, aparentemente, da compreensão de que o ensino gramatical só diz respeito à uma metodologia tradicional, desvinculada de textos, a qual já é exercida pela professora preceptora.

Ocorreu ainda uma outra resposta ao questionário que consideramos muito pertinente para compreender a ausência de ensino gramatical nos materiais apresentados, exposta a seguir.

Eu e meu grupo fugimos de falar sobre esse assunto nas nossas regências, pois nenhum de nós se sente confiante em ensinar algo relacionado a gramática normativa.

Nessa resposta, o participante revela não se sentir confiante para ensinar “algo relacionado a gramática normativa”, o que o levou a “fugir” da abordagem gramatical durante suas regências. Novamente, o ensino gramatical é visto somente atrelado à abordagem da gramática normativa, o que “afugenta” ou desmotiva o trabalho dos residentes neste eixo da disciplina de LP.

Os dois casos apresentados apontam como justificativa para a ausência do ensino gramatical a proposição de que tal ensino diz respeito à abordagem tradicional, a qual, conforme discutido anteriormente, recebe fortes críticas no meio acadêmico. A situação de abandono do ensino gramatical está intimamente atrelada, a nosso ver, ao que Mendonça (2006) descreve como “desaprender a ensinar”, conforme visto anteriormente. Trata-se de uma situação em que o educando descarta os métodos que ele conhece, tendo em vista as críticas recebidas, porém não recebe orientações relativas às práticas alternativas.

A vinculação de ensino gramatical tão somente à abordagem tradicional é corroborada ainda pelo resultado obtido com a questão fechada de número 7, que perguntava sobre os atributos individuais com os quais o ensino gramatical pode contribuir. O tributo mais destacado foi justamente a memória, que obteve o percentual 73,3% das opiniões dos participantes, conforme constatável no gráfico disponibilizado no anexo II. Como explicitado anteriormente, a memorização de categorias é um dos principais objetivos do ensino tradicional de gramática, cobrada sob a forma de classificação e exercícios repetitivos, o que Luft (1985), conforme visto, chamou de “ensino gramaticalista”.

Foram também encontradas algumas práticas em que se evidencia uma tendência de retomada do ensino tradicional de gramática, conforme verificável a seguir.

<i>EXEMPLIFICAÇÃO</i>	Por exemplo, exemplificando, isto é, tal como, em outras palavras, em particular.
<i>CONTRASTE/OPOSIÇÃO</i>	Mas, entretanto, porém, contudo, no entanto, pelo contrário, por outro lado, ao invés de, todavia.
<i>COMPARAÇÃO</i>	Da mesma maneira, da mesma forma, como, similarmente, correspondentemente.
<i>ADIÇÃO DE IDÉIAS</i>	E, também, em adição a, além de, além do mais, além disso, ou.
<i>ENUMERAÇÃO</i>	Primeiro e primeiramente, segundo e secundamente; a), b), c); 1), 2), 3), etc.; um, dois, três; para começar, em seguida; primeiro de tudo, depois; antes de tudo.
<i>CAUSA & CONSEQUÊNCIA</i>	Então, assim, conseqüentemente, de acordo com, como resultado, por esta razão.
<i>CONCESSÃO</i>	Embora, apesar de que, ainda que, por mais que, se bem que

A abordagem de formas conectivas a partir de listas de classificações, em que não se pode verificar os efeitos de sentido que essas formas ocasionam ao serem usadas dentro de um texto e de seus respectivos contextos (isto é, a interação com o extralinguístico) e cotexto (isto é, a interação entre formas linguísticas de um texto, nas considerações de Bagno (2012, p. 457)), aponta para uma retomada de padrões tradicionais de ensino. Conforme apontado na comparação proposta por Mendonça (2006) entre o Ensino Tradicional e a AL observa-se que no ensino tradicional há a classificação e memorização de conteúdos gramaticais abordados isoladamente, a partir da observação de períodos, frases e, como no caso em questão, com palavras soltas.

Outro momento em que a tendência de retomada do ensino tradicional manifesta-se nos dados obtidos dá-se no exemplo a seguir:

A justificativa apresentada atrela o ensino gramatical às cobranças conteudistas por parte de provas como de concursos públicos e vestibulares. Pensamos que talvez isso possa ser um ponto de reflexão, tendo em vista a derrocada dos vestibulares em função da ampla aceitação por parte das IES da prova do ENEM, cujo perfil muito se diferencia do que se propõe comumente em vestibulares. Além disso, a justificativa pressupõe um vínculo do ensino

Você acredita que seja possível promover o ensino de língua portuguesa sem a presença da gramática em sala de aula? Justifique sua resposta. *

Pensando que estamos preparando os alunos para prestarem provas de concurso e vestibulares: não.

gramatical com a necessidade de atender a demandas de provas “gramaticalistas” por tradição, o que levaria à necessidade de um “ensino gramaticalista”, nos termos de Luft (1985), previamente abordados. Nesse sentido, a resposta destacada pode ser interpretada como uma reavaliação do ensino tradicional de gramática, apontando para um lugar ainda cabível a ele.

Outra vez, retomamos Mendonça (2006), que muito pertinentemente descreve essa situação de retomada do ensino tradicional de gramática por parte de professores recém-formados, desconsiderando todas as críticas vistas a ele durante sua graduação. Essa tendência pode estar vinculada a uma possível insegurança teórico-metodológica no momento de promover práticas alternativas de ensino gramatical¹.

4.2 Consciência da abordagem gramatical

Nesta categoria discutimos casos em que, apesar da ausência de uma abordagem gramatical nos materiais apresentados, algumas respostas ao questionário pautaram a importância de se abordar os aspectos linguísticos e gramaticais durante as práticas de ensino de LP. Vejamos um exemplo.

O participante aponta para a necessidade de se abordar os aspectos gramaticais da língua na disciplina de LP, demonstrando compreender “gramática”, não como um compêndio de regras prescritas por gramáticos, mas como uma “peça fundamental da língua”, ou seja, um constituinte da língua que se manifesta nos fatos linguísticos. Entretanto, a forma de como se abordar o fenômeno gramatical é colocada como uma dificuldade ainda insuperada, o que possivelmente se trata de um impasse metodológico que dificulta o exercício do ensino gramatical, embora se reconheça a necessidade desse ensino do ponto de vista linguístico, e não, como anteriormente visto, para atender à exigência de provas gramaticalistas. Consideramos esse posicionamento importante, pois tem relação com a formação inicial docente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa na escola. Observamos, então, que as práticas de ensino gramatical em alguns casos estão ausentes nos materiais, conforme pode se

1

Não estamos ignorando que existam concursos, principalmente aqueles para carreiras militares, que ainda cobram em suas provas a gramática tradicional, entretanto, consideramos que o papel da escola é fazer com que o estudante compreenda a gramática de sua língua a partir do uso, ampliando sua competência linguístico-discursiva.

Você acredita que seja possível promover o ensino de língua portuguesa sem a presença da gramática em sala de aula? Justifique sua resposta. *

Acho que a gramática é peça fundamental da nossa língua materna e deve ser estudada, a grande questão é como passar de maneira satisfatória para o alunado a gramática para que eles sintam que aprenderam e entenderam, e não só decoraram normas.

observar na abordagem do texto a seguir, proposta por um residente que pautou tal importância do ensino gramatical:

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

. O texto foi utilizado em uma aula sobre escrita autobiográfica, a fim de incitar uma discussão sobre os conceitos de ficção e autoficção. Entretanto, a abordagem dos fenômenos lexicogramaticais do texto poderia ter sido realizada a fim de, justamente, proporcionar aos alunos como a linguagem poética está atrelada ao fenômeno da ficção, além de proporcionar uma aula fundamental de compreensão e interpretação de texto literário. O processo de referenciação dos pronomes pessoais “ele” e “eles” poderia ter sido abordada, juntamente da reflexão interpretativa de quem são os sujeitos escritor e leitores, referenciados pelos pronomes respectivamente, no contexto do texto literário. A observação do sentido de proporcionalidade expresso pela forma conjuntiva “tão... que”, juntamente com a repetição da forma “que” com função de pronome relativo, pode ser interessante para a compreensão da estética do poema, além de proporcionar a discussão de *qual o grau* de fingimento conotado pelo uso da forma conjuntiva de proporcionalidade em “finge tão completamente que” articulado com o uso do advérbio “deveras” em “chega a fingir que é dor a dor que deveras sente”, e como o efeito de aparente contradição contribui para o sentido global do poema e do que ele tem a dizer sobre as relações entre “realidade” e “ficção”.

Nesse sentido, essa categoria dialoga com a concepção de AL enquanto “ferramenta”, como destaca Mendonça (2006), para o aprimoramento das habilidades discursivas dos alunos

para falar, ouvir, escrever e ler, conforme apontado nos PCN's anteriormente (BRASIL, 1998). O uso dessa ferramenta seria uma estratégia possível de ser desenvolvida com os alunos, tendo em vista que possibilitaria explorar linguisticamente, e não só para fins de discussão temática, os textos abordados em sala de aula.

4.3 Prática de abordagem gramatical

Durante a análise de dados, três tipos distintos de abordagem gramatical foram percebidos. O primeiro diz respeito a práticas epilinguísticas realizadas individualmente com cada aluno sobre as produções textuais para fins de adequação e reescrita. O excerto de um planejamento de aula, a seguir, exemplifica essa prática assumida por, aproximadamente, 30,8% dos participantes.

Uma residente estará em uma sala individual e chamará os alunos participantes, de um em um, para que faça com eles o passo-a-passo da correção, dando feedbacks e ideias de como podem melhorar a produção.

Neste mesmo momento, as outras residentes e alunos que ainda não estiverem recebendo o feedback, estarão fazendo games e atividades referentes ao assunto.

Depois que todos os alunos tiverem recebido o feedback, haverá uma discussão sobre o que os alunos aprenderam e quais foram suas conclusões sobre as atividades.

As residentes irão orientar os alunos a refazerem as correções conforme solicitado no feedback e enviarem novamente às residentes através do whatsapp.

No excerto do plano de aula, o participante descreve como ocorreu a organização para atendimento individual dos alunos e explica que, após dado o “feedback” sobre a produção do aluno, uma reescrita lhe é solicitada. Neste “feedback” é que ocorrem as atividades epilinguísticas visando à adequação dos textos, conforme descrito em uma resposta ao questionário a seguir.

Destacamos que essa prática epilinguística aproxima-se muito da primeira proposta de análise linguística de Geraldi (1984), tendo em vista que a prática de análise linguística somente se verifica sobre as produções dos alunos e não se articula com as atividades de leitura e escuta ativa. Essa prática é corroborada pelos dados gerados no questionário, em cuja pergunta sobre a contribuição do ensino gramatical com habilidades linguísticas os participantes apontaram,

Relate sobre sua experiência com o ensino gramatical no contexto da Residência Pedagógica. *

Não trabalhamos diretamente com a gramática nesse período que estou na Residência Pedagógica, apenas nas correções das escritas dos alunos.

em sua maioria, para a habilidade de escrita (86,7%), como consta no gráfico disponível no anexo II.

É importante ainda destacar que tais práticas se revelaram vinculadas a uma sequência didática cuja finalização se dá com a circulação social da produção dos alunos, em redes sociais como o Instagram, o LinkedIn e ainda na plataforma Padlet, conforme descrito no seguinte excerto.

Os textos produzidos poderão ser escritos no bate-papo da videochamada ou enviados para o whatsapp de uma das residentes, para que, posteriormente, sejam reunidos e acrescentados ao padlet da turma.

É pertinente verificar, portanto, que a circulação social da produção dos alunos motiva atividades epilinguísticas de revisão e reescrita. Nesse sentido, as colocações realizadas por Botelho (2017) acerca da circulação social da produção dos educandos, o que, além de ressignificar as práticas linguísticas dentro da escola, recobre de significância a noção de “adequado” sobre a produção textual dos educandos, além de promover sua participação social e possibilitar impacto das atividades educacionais sobre a realidade social.

Outro tipo de abordagem gramatical foi encontrado no interior de 46,2% dos materiais enviados, em trechos de slides conforme exemplificado adiante.

Uso de terceira pessoa e dos verbos no modo indicativo, ausência de enunciados de opinião e não uso de adjetivos que possam dar impressão de subjetividade.

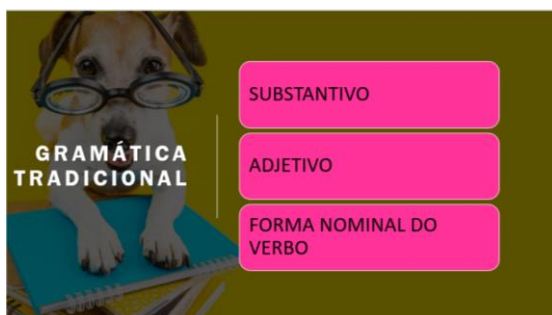
Elementos frequentes

- **Frases curtas:** Objetividade do texto;
- **As locuções verbais devem ser evitadas;**
Ex.: **Está havendo** uma revolução silenciosa.
- **Uso da ordem direta da língua:** Sujeito + verbo + predicado;

Ambos os excertos retirados de slides diferentes dizem respeito ao estudo do gênero notícia. Nomenclaturas gramaticais, como “locuções verbais”, “sujeito+verbo+predicado”, “terceira pessoa” e “verbos no modo indicativo” são utilizadas no interior da sequência a fim

de caracterizar a linguagem do gênero. Nesse sentido, a linguagem vinculada ao gênero estudada é “informada” ao aluno, e os textos que acompanham tais slides servem para “exemplificar” a linguagem descrita. A partir dessa observação, consideramos que essa descrição da linguagem é como um complemento à abordagem estrutural do gênero. Frisamos que a descrição realizada não parte da observação e análise do texto, mas é previamente estabelecida pelo professor e dada como modelo ao aluno.

Em 7,7% dos materiais, entretanto, uma terceira abordagem gramatical foi observada. Trata-se de uma sequência didática, no interior da qual se estudou processos de nominalização, a fim de que a turma pudesse escolher um nome de equipe para sua participação em uma gincana virtual. Vejamos dois dos slides utilizados para esse estudo.



É possível observar que se manifestam nos slides ao menos duas diferentes preocupações didático-pedagógicas quanto à observação do processo de nominalização: a) a explanação de formas nominais segundo a gramática tradicional, e b) a análise de como o ato de nomear é uma opção que expressa uma visão de mundo sobre o objeto ou fato nomeado. Nesse sentido, a atividade destacada articula conhecimento gramatical, análise textual e análise discursiva em uma prática epilinguística realizada coletivamente com os alunos. Eis, portanto, um exemplo de prática de análise linguística dialógica (ALD), nos termos de Polato e Menegassi (2019), uma vez que a observação e análise dos fenômenos lexicogramaticais pauta um nível estilístico ao destacar as escolhas lexicais dentro de um texto e como tais escolhas estão vinculadas a uma posição sociopolítica e axiológica do sujeito enunciador. Uma resposta constante no questionário corrobora essa perspectiva dialógica assumida na atividade observada.

Você acredita que seja possível promover o ensino de língua portuguesa sem a presença da gramática em sala de aula? Justifique sua resposta. *

Acredito que seja direito do educando aprender gramática. Todavia, o ensino de gramática deve pautar os aspectos linguísticos e políticos de tal conhecimento. Dito de outro modo, a gramática, enquanto saber, não pode estar desvinculada das condições de produção em que se realiza. A língua portuguesa é atravessada pela gramática, mas não só. Por isso, a presença da gramática deve ser perpassada por outros ensinamentos.

Na perspectiva de Bezerra e Reinaldo (2013), a atividade se faz uma prática de análise linguística de tendência conciliadora, pois, conforme visto, se vale da nomenclatura tradicional para a observação dos fenômenos linguísticos de um determinado texto.

4.4 Constatações e interpretações

Das três abordagens encontradas, a mais utilizada, conforme apontado por seu percentual de 46,2% de presença nos materiais coletados, é a segunda, na qual a nomenclatura gramatical, selecionada previamente pelo residente, é utilizada, de maneira genérica, para caracterizar a linguagem do gênero estudado, e o texto exemplifica o uso dessa linguagem, sem haver investigação desse texto. Tal abordagem, conforme explicitado anteriormente, é uma forma de complemento do tratamento estrutural do texto tal qual observado nas atividades que não apresentam abordagem gramatical, incluindo as observadas na categoria “consciência de abordar aspectos gramaticais”.

Tal qual percebido por meio do questionário, 46% das respostas apresentadas vincularam ensino gramatical diretamente à abordagem tradicional, ao qual demonstram forte aversão, e 27%, apesar de não realizarem esse vínculo direto, não chegam a apresentar qualquer forma alternativa ao ensino tradicional. Interpretamos, perante tais constatações, que **o receio diante da gramática por parte de uns e a hesitação metodológica no ensino gramatical por parte de outros levam a uma abordagem dos fenômenos linguísticos ainda carente de aprimoramentos na promoção de práticas de ensino de LP**, que acabam por focalizar tão somente os aspectos estruturais e apresentar, esporadicamente, alguns aspectos linguísticos.

Tendo em vista tais formulações sobre dados obtidos, verifica-se a consistência e relevância do apontamento realizado por Bezerra e Reinaldo (2013) ao identificar, na formação contemporânea do professor de LP, uma certa desarticulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e a gramática tradicional, evidenciada na análise dos materiais fornecidos e no discurso construído a partir das respostas dos participantes ao questionário de pesquisa. Faz-se, portanto, pertinente a interpretação de que os dados indicam que poderia haver uma maior articulação entre tais pontos do ensino de LP, o que implicaria uma demanda por **uma formação teórico-metodológica consciente e consistente, que pautе, explicitamente, as práticas e métodos da perspectiva de ensino da Análise Linguística**, a fim de que se realize nas atividades envolvendo os diversos eixos de ensino de LP a investigação e reflexão dos fenômenos linguísticos e lexicogramaticais constituintes dos textos presentes em sala de aula. A inserção de práticas de AL no interior das práticas do professor de LP tem o objetivo de potencializar e promover atividades significativas de uso e reflexão da linguagem, a fim de

desenvolver apropriadamente as capacidades discursivas de ler, escutar, falar e escrever dos educandos. Daí a necessidade de que este componente teórico-metodológico integre e, até mesmo, revitalize a formação contemporânea do professor de LP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia objetivou discutir as práticas de ensino gramatical no contexto de formação de professores proporcionado pelo programa Residência Pedagógica do governo federal, considerando as perspectivas da Análise Linguística (AL) e do Ensino Tradicional de Gramática (ETG). A partir de uma ótica histórico-dialética, os conceitos de AL e ETG foram descritos e comparados, a fim de compreender a proposta e os desdobramentos didático-pedagógicos implicados em cada um. Esses conhecimentos foram levantados para subsídio da pesquisa empreitada.

A pesquisa relatada, de natureza qualitativa interpretativista, partiu de inquietações várias quanto à possibilidade e necessidade de transformação da disciplina de língua portuguesa na escola básica. Com o objetivo de contribuir com essa transformação e de também operacionalizá-la a partir da produção e da divulgação de conhecimentos na área, buscamos, durante todo o processo de pesquisa, oferecer reflexões profícuas para a concepção de uma nova formação docente, a partir de um contundente estudo em torno do eixo de ensino da análise linguística. Contundente, pois é ele um dos eixos que, sem dúvida, mais demanda mudanças e transformações por parte da classe de professores de língua portuguesa

Pautou-se, portanto, a seguinte questão de investigação: como são realizadas as práticas de ensino gramatical no contexto da Residência Pedagógica? A resposta a essa questão é de difícil sintetização, porém aqui se realiza um intento, a partir da seguinte descrição:

- O ensino gramatical é ausente em cerca de 38,5% dos materiais analisados.
- Dentre as práticas de ensino gramatical encontradas, destaca-se a promoção de atividades epilinguísticas sobre as produções textuais dos alunos, apontada em 30,8% dos materiais.
- O caráter investigativo e reflexivo conforme proposto pelo conceito de AL é, na maioria dos materiais analisados, preterido, cedendo vez a uma abordagem de caracterização da linguagem vinculada a determinado gênero textual, justaposta a uma abordagem estrutural desse.

Tendo em vista tais constatações, reafirmamos a pertinência de que o professor de LP se aproprie teórico e metodologicamente da AL para proporcionar a investigação linguística dos textos e de sua constituição nos níveis sequencial-composicional, enunciativo, semântico, argumentativo (BEZERRA; REINALDO, 2013) e estilístico (POLATO; MENEGASSI, 2019). Isto é, a AL possibilita ao professor trabalhar o texto em sua plenitude, dando significado e pertinência à sua presença nas aulas de LP.

Os objetivos de pesquisa elencados na introdução desta monografia foram atingidos consideravelmente. Conseguimos investigar o ensino gramatical praticado por residentes pedagógicos de LP e descrever esse ensino. Os instrumentos de pesquisa escolhidos evidenciaram-se muito profícuos nessa tarefa, sendo articuláveis entre si, o que possibilitou uma compreensão ampla do panorama de formação docente concernente aos participantes. Encontramos as principais abordagens realizadas pelos participantes, conforme descrito anteriormente, e as relacionamos com o discurso construído pelos participantes em suas respostas ao questionário. Suas abordagens foram analisadas sob o paradigma da AL, o que revelou pertinência da apropriação desse conceito durante a formação docente dos professores de LP. A articulação do ensino gramatical com os demais eixos da disciplina de LP e a investigação acerca do tratamento multimodal desse ensino no âmbito da formação docente foram questões não muito contempladas nessa pesquisa, e que certamente merecem destaque em trabalhos futuros.

Tendo em vista tais realizações, esperamos ter contribuído com nossa pesquisa para a reflexão sobre o ensino de linguagem e formação docente do professor de LP, em especial no âmbito do ensino gramatical. Esperamos também ter demonstrado a consistência e relevância da perspectiva de ensino que subjaz o conceito de AL e seus desdobramentos vários. Para o futuro, desejamos que cada vez mais a formação docente de professores de LP se revigore, no Brasil, e seja fomentada por parte de políticas públicas como a que proporcionou o programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BASTOS, D. M.; LIMA, H. K. C.; SANTOS, S. B. C. Ensino de classes 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 Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2)
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?**, São Paulo: Cortez, 2013.
- BOTELHO, L. S. Ensino de língua portuguesa em uma perspectiva discursiva. In: GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.) **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Pipa Comunicação: Recife, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: **Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Rio de Janeiro, 1959.
- CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- LUFT, C. P. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua materna e ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MENDONÇA, m. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 199-226.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 41(2), e44773, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v41i2.44773>
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil)
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

ANEXO I

Com quais atributos a seguir você acredita que o ensino gramatical pode contribuir?

15 respostas

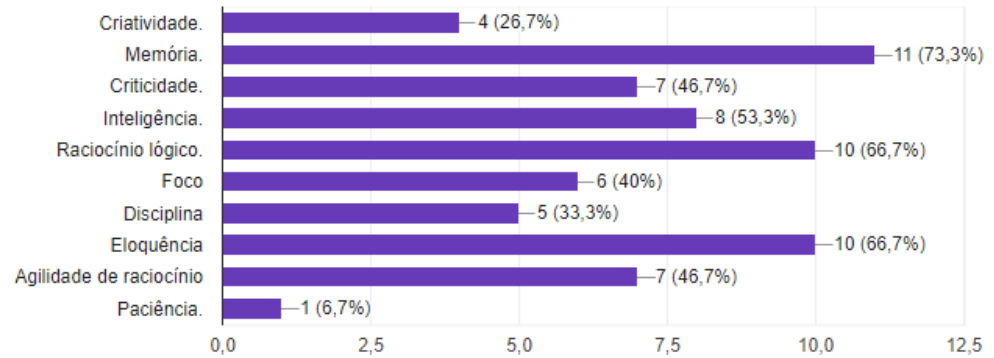


Gráfico 1: Dos potenciais do ensino gramatical para o desenvolvimento individual do educando.

ANEXO II

Você acha que o ensino gramatical pode contribuir com quais habilidades linguísticas dos alunos?

15 respostas

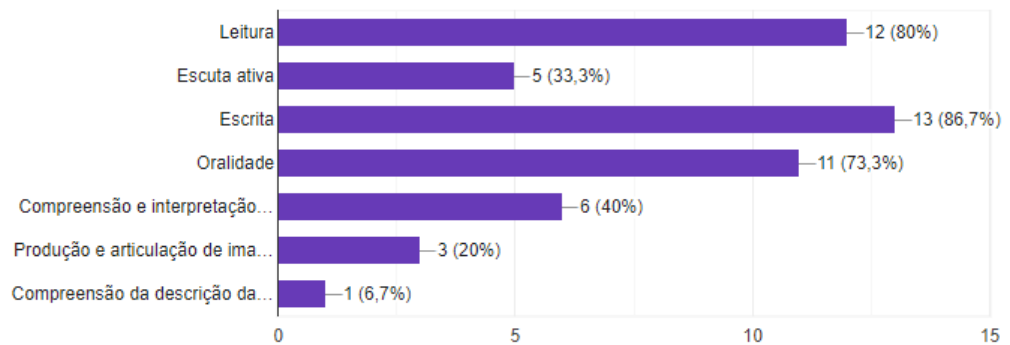


Gráfico 2: Da articulação entre o ensino gramatical e os demais eixos da disciplina de LP.

APÊNDICE

1. Tabela 2: Questões abertas do questionário de pesquisa e suas respectivas justificativas.

Questão	Justificativa da questão
Como eram as abordagens gramaticais quando você estudava na escola?	A questão permite aos pesquisadores compreender como os participantes percebem o ensino gramatical a que foram submetidos durante sua formação na escola básica. Nesse sentido, espera-se que os participantes possam realizar abertamente sua avaliação sobre um ensino que possa tê-lo ajudado ou prejudicado de alguma maneira no que tange à apropriação de habilidades e conceitos gramaticais.
Conte um pouco sobre sua experiência com gramática como aluno de graduação.	Essa questão objetiva obter ciência de como o participante se relaciona com conteúdos e abordagens gramaticais hodiernamente, após ter passado por diferentes processos formativos na graduação/licenciatura. A questão permite que o participante apresente ainda seu ponto de vista sobre o lugar da gramática na formação docente.
Relate sua experiência com o ensino gramatical no contexto da Residência Pedagógica.	Esta é a questão-chave de todo o questionário. Optou-se por elaborá-la de modo que sua resposta pudesse ser o mais extensa e livremente redigida. Aqui, abre-se a oportunidade de o participante informar sobre sua relação com os conteúdos gramaticais e descrever a abordagem que utiliza em suas aulas na RP, assim como relatar suas dificuldades, frustrações, êxitos, progressos e demais pormenores de seu percurso formativo dentro do programa.
Você acredita que seja possível promover o ensino de língua portuguesa sem a presença da gramática em sala de aula? Justifique sua resposta.	Nesta questão, voltada para a opinião pessoal do participante, é esperado que esse possa manifestar a avaliação que faz do ensino gramatical diante dos outros componentes da disciplina de língua portuguesa, tendo em vista que na RP ele tenha experienciado e refletido sobre cada uma das partes/eixos que envolvem o ensino de linguagem e língua materna.
Você acha que seus alunos gostam de estudar gramática? Justifique sua resposta.	Esta última questão foi elaborada a fim de, a partir da percepção do participante acerca da experiência de seus alunos na RP, possibilitar a ele rediscutir a própria abordagem de conteúdos gramaticais.

2. Primeira questão fechada do questionário.

Você acha que o ensino gramatical pode contribuir com quais habilidades linguísticas dos alunos?

- Leitura
- Escuta ativa
- Escrita
- Oralidade
- Compreensão e interpretação de imagens, sons, movimento, etc.
- Produção e articulação de imagens, sons, movimento, etc.
- Outros...

A questão objetivou verificar a finalidade do ensino gramatical e a articulação entre os diferentes eixos da disciplina de LP pensadas pelos participantes.

3. Segunda questão fechada do questionário.

Com quais atributos a seguir você acredita que o ensino gramatical pode contribuir?

- Criatividade.
- Memória.
- Criticidade.
- Inteligência.
- Raciocínio lógico.
- Foco
- Disciplina
- Eloquência
- Agilidade de raciocínio
- Outros...

Essa questão objetivou coletar indícios da natureza do ensino gramatical pensada pelos participantes (por exemplo, se eles compreendem o ensino gramatical somente sob uma perspectiva cognitivista, se sob uma perspectiva mais dialógica, se sob uma perspectiva tradicional disciplinar, etc.).