

Letícia Melo Giacomini

**CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA ESCOLA:
'REGRAS' DE UM ENSINO SEM REGRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Giacomin, Letícia

Conhecimentos gramaticais na escola : 'regras' de um
ensino sem regras / Letícia Giacomin ; orientadora, Mary
Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2013.
228 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Conhecimentos gramaticais. 3. Escola.
4. Análise linguística. 5. Linguística Aplicada. I. Cerutti-
Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

LETÍCIA MELO GIACOMIN

**CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA ESCOLA:
‘REGRAS’ DE UM ENSINO SEM REGRAS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título “Mestre em Linguística” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2013.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa – PPGLg – UFSC

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Orientadora – PPGLg – UFSC

Prof. Dr. Gilberto de Castro
PPGE – UFPR

Prof. Dr. Adair Bonini
PPGLg – UFSC

Prof^a Dr^a Maria Ester Wollstein Moritz
PPGI – UFSC

Prof^a Dr^a Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo
PPGI – UFSC

*À Prof^{ta} Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-
Rizzatti, por acreditar...
...e ao meu grupo de pesquisa, com quem
divido a alegria com a **recomendação da
banca para publicação desta dissertação.***

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me proporcionaram tudo para que fosse possível que hoje eu estivesse aqui defendendo esta dissertação; sem o esforço deles durante todos os anos de minha vida isso não aconteceria.

Aos meus irmãos e minhas cunhadas, que me apoiaram e me incentivaram em todo este processo até as últimas palavras aqui escritas.

Ao Marcel, pelo apoio incondicional nos momentos em que mais precisei. Pela compreensão indispensável, por estar ao meu lado, por torcer pelo meu estudo antes mesmo de eu ter sido aprovada na prova de seleção, por tomar para si todas as minhas preocupações, meus receios e meus medos quando foi necessário, pela participação ativa e diária em todas as fases desta pesquisa, até o último suspiro de escrita.

À Amanda e Evillyn, amigas com quem compartilhei esta caminhada e com quem eu divido o amor pela escrita, obrigada por me darem coragem, força, calma e me fazer acreditar que um dia seríamos Mestres.

Aos amigos que o Mestrado me proporcionou, principalmente os colegas do NELA com os quais mais convivi, pelos estudos, pelos ensinamentos, pelo companheirismo e pela força sempre nas horas necessárias: Aline, Anderson, Eloara, Hellen, Josa, Maria Luiza, Sabatha, Suzi e Rosângela. Um agradecimento especial à Karoliny, que caminhou ao meu lado durante este período e com quem compartilhei, desde o primeiro até o último dia, todos os momentos de aflição, angústia, alegria e conquista.

Às professoras e aos demais participantes de pesquisa, por aceitarem fazer parte deste estudo e torna-lo possível, muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco, parte da banca de qualificação do projeto desta dissertação, pela importante leitura e pelas orientações na validação de objeto de estudo, base teórica e procedimentos metodológicos. Meu agradecimento ainda por indicar Prof. Dr. Gilberto de Castro para substituí-lo na banca de defesa e o meu lamento pelas impropriedades burocráticas institucionais da UFSC que impediram sua vinda neste momento de finalização do estudo.

Ao Prof. Dr. Gilberto Castro, por enriquecer substancialmente esta dissertação com suas contribuições de excelência; à Prof. Dra. Maria Ester Wollstein Moritz, pela dedicação especialmente importante por ocasião da participação nesta banca; e ao Prof. Dr. Adair Bonini, com quem nosso grupo de pesquisa compartilha a preocupação com os processos de formação docente.

Por fim, meu agradecimento à pessoa que tornou tudo isso possível: minha orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Serei eternamente grata por todos os ensinamentos, pela dedicação incansável, por compartilhar comigo a crença e a vontade de fazer a diferença na educação desse país.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o *ensino de conhecimentos gramaticais* nas aulas de Língua Portuguesa de sexto a nono anos em escolas do município de Florianópolis/SC, em se tratando de egressos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina. A delimitação temática são as implicações da configuração da formação acadêmica no trabalho docente com o *ensino de conhecimentos gramaticais* no Ensino Fundamental e/ou nas representações de licenciados sobre esse mesmo trabalho. Partindo desse enfoque, esta dissertação responde à seguinte questão geral de pesquisa: **Em se tratando dos professores atuantes e dos licenciados participantes deste estudo, a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Letras Português tem ancorado o trabalho que desenvolvem com o ensino de conhecimentos gramaticais – e/ou as representações que têm acerca desse trabalho – nas aulas de Língua Portuguesa? Que relações é possível depreender entre a configuração de tal formação e a ação pedagógica efetivada em classe e/ou representações sobre essa mesma ação?** Em convergência com essa questão, o objetivo geral é identificar, em se tratando desses participantes, se tal formação teórica ancora o mencionado trabalho e/ou as representações sobre ele, identificando as supraditas relações entre a formação docente e a ação pedagógica. Este estudo guiou-se pelas teorizações de base bakhtiniana, fundamentalmente em desdobramentos dela em publicações de João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto e Carlos Alberto Faraco acerca do *ensino de conhecimentos gramaticais*, bem como do conceito de *elaboração didática* a partir dos pressupostos de Jean-François Halté para a análise dos dados gerados. Esta pesquisa constituiu-se de um *estudo do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2010 [1995]) com abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996), tendo sido realizada com duas professoras em atuação e quatro licenciados, todos eles egressos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, habilitados sob o currículo em vigor de 1998.1 a 2006.2. Os dados foram gerados a partir de observações das aulas, em duas escolas da rede pública de Florianópolis/SC, além de notas em diário de campo, entrevistas, pesquisa documental e roda de conversa. Os resultados sinalizam que a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Letras Português parece não ancorar efetivamente o trabalho que os participantes de pesquisa desenvolvem em suas aulas de Língua Portuguesa quanto ao *ensino de conhecimentos gramaticais*, que acaba

significativamente rarefeito e, quando ocorre, tende a estar embasado nos preceitos da *gramática normativa*. O trabalho com *análise linguística* parece, ainda, um vir-a-ser, justamente pelo *entrelugar* em que se encontram tais participantes de pesquisa, que oscilam entre concepções lógico-gramaticais e concepções retóricas de *língua* (FARACO, 2001), o que remete a inseguranças que a graduação parece ter deixado na formação de tais licenciados, considerando disciplinas que não se articulam entre si e que, em si mesmas, não se articulam com a prática pedagógica, em um percurso de formação que parece contribuir pouco para o agenciamento de *saberes científicos* nos processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]).

Palavras-chave: Ensino de conhecimentos gramaticais. Análise Linguística. Formação de licenciados em Letras Português. Elaboração didática.

ABSTRACT

This research aims at the *teaching of grammar knowledge* in Portuguese Language classes, from sixth to ninth grades, in the municipal schools of Florianópolis (SC) by teachers with degree on Portuguese Languages from Universidade Federal de Santa Catarina. The theme delimitations are the implications of the configuration of academic training on *teaching of grammar knowledge* on Junior high School and/or on their acting methods. From this point on, this dissertation answers the following general research question: **in regards to active teachers and graduates participating in this study, has the theoretical training, consolidated throughout the academy of Portuguese Language, sustained the work developed with the *teaching of grammar knowledge* – and/or the representations they have about this work – in Portuguese Language classes? What are the possible links between the configuration of such formation and the pedagogical action maintained in class and/or representations of this same action?** Converging to this matter, the general objective is to identify, in regards to these participants, if such theoretical training sustains the mentioned work and/or its representations, identifying said relations between formation of teachers and pedagogical action. This study was guided by the theories of bakhtinian bases, fundamentally in its unfoldings in papers by João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto and Carlos Alberto Faraco about the teaching of *grammar knowledges*, as well as the concept of *didactical elaboration* from the bases of Jean-François Halté for the analysis of the generated data. This research is formed by a *study of ethnographic type* (ANDRÉ, 2010 [1995]) with interpretative qualitative approach (MASON, 1996), being performed with two acting teachers and four graduates, all of them with degree on Portuguese Languages from Universidade Federal de Santa Catarina, under the 1998.1 to 2006.2 program. The data was generated by class observations in two schools of the municipal network of Florianópolis (SC) and from notes taken on the field, interviews, research in documents and dialogue meetings. The results show that the theoretical training consolidated throughout the habilitation in Portuguese Language does not seem to effectively support the work that the research participants develop in their Portuguese Language classes regarding the *teaching of grammar knowledges*, which ends up significantly reduced and, when it does happen, tend to be based on the concepts of *normative grammar*. The work with *linguistic analysis* seems only a possible future, precisely by the point in which the

participants find themselves, oscillating between grammatical and rhetorical concepts of *language* (FARACO, 2001), which relates to insecurities that graduation seems to have left on the training of these graduates, considering subjects that are not connected with each other and that, in on themselves, are not connected with the pedagogical practices, in an academic formation course that seems to contribute little to the use of *scientific knowledges* in the processes of *didactic elaboration* (HALTÉ, 2008 [1998]).

Keywords: Teaching of grammar knowledges. Linguistic analysis. Training of Portuguese Language graduates. Didactic elaboration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Um dos <i>slides</i> acerca do estudo do Substantivo – <i>BTPG</i> . Turma 60	164
Figura 2: Um dos <i>slides</i> acerca do estudo do Artigo – <i>BTPG</i> . Turma 60	164
Figura 3: <i>Slide</i> exemplificando regras básicas de Concordância – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	167
Figura 4: <i>Slide</i> acerca das diferenças entre as concordâncias na fala e escrita – <i>OGLR</i> . Turma 6b	167
Figura 5: Questão em excerto da prova – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	171
Figura 6: Texto em excerto da prova – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	172
Figura 7: Resposta de um aluno a uma questão da prova – <i>OGLR</i> . Turma 6b	173
Figura 8: Explicação sobre os porquês – <i>BTPG</i> . Turma 60	176
Figura 9: Excerto do teste sobre os porquês – <i>BTPG</i> . Turma 60	177
Figura 10: Excerto da seção <i>Análise Linguística</i> do planejamento anual de ensino – <i>BTPG</i> . Turma 60.....	183
Figura 11: <i>Slide</i> com características acerca de poema/poesia – <i>OGLR</i> . Turma 6b	201
Figura 12: <i>Slide</i> acerca do estudo de poema/poesia – <i>OGLR</i> . Turma 6b	202
Figura 13: <i>Slide</i> explicando sobre o sarau – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	203
Figura 14: Exercício de ordenação de quadrinhos – <i>BTPG</i> . Turma 60	207
Figura 15: Excerto de relatório da Coordenação do PIBID Português (7/2010 a 3/2013).....	210
Figura 16: Questão sobre concordância em excerto da prova – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	222
Figura 17: Resposta de um aluno à questão da prova relativa ao cartum – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	222
Figura 18: Outra resposta de um aluno à questão da prova relativa ao cartum – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	223
Figura 19: Exercício acerca de Coerência – <i>OGLR</i> . Turma 6b.....	224
Figura 20: Continuação do exercício acerca de Coerência – <i>OGLR</i> . Turma 6b	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disciplinas com foco em teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de língua.....	131
Tabela 2: Disciplinas com interfaces.....	139
Tabela 3: Disciplinas com foco na ação metodológica	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Professores contatados para participar da pesquisa.....112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 ENSINO DE CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA ABORDAGEM METALINGUÍSTICA PARA AS PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA – EM BUSCA DE ENCONTRAR O <i>ESTADO DA ARTE</i>	33
1.1 REFLEXÃO CONCEITUAL INICIAL: <i>GRAMÁTICA</i> E <i>NORMA</i> 33	
1.1.1 Diferentes acepções do termo <i>gramática</i> : uma retomada de <i>já ditos</i> na ciência linguística	34
1.1.2 <i>Norma</i> : movências conceituais.....	39
1.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O <i>ENSINO DE CONHECIMENTOS GRAMATICAIS</i> : BREVE REFLEXÃO À GUIA DE HISTORICIZAÇÃO	43
1.3 DIRETRIZES E DESAFIOS PARA CONSOLIDAR UMA ABORDAGEM GRAMATICAL FOCADA NAS PRÁTICAS SOCIAIS	52
1.4 O TRABALHO COM CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO CONSOLIDADA MAIS SOBRE <i>NÃO FAZERES</i> E MENOS SOBRE <i>QUE FAZERES</i>	62
1.4.1 Um olhar sobre estudos inscritos em outras epistemologias: a discussão dos <i>não fazeres</i> e a não discussão efetiva dos <i>que fazeres</i>	63
1.4.2 Um olhar sobre a nossa filiação epistemológica: ensaios ainda lacunares na discussão sobre encaminhamentos metodológicos efetivos	70
1.4.3 Estudos sobre o tema que têm tido lugar em dissertações, teses e publicações em periódicos	78
2 O IDEÁRIO BAKHTINIANO COMO GÊNESE DE PROPOSTAS DE MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONCEITOS DE <i>LÍNGUA</i> , <i>ENUNCIADO</i> E <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i>	83
2.1 O OLHAR DO CÍRCULO SOBRE A <i>LÍNGUA</i>	86
2.2 UNIDADE CONCRETA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA: O <i>ENUNCIADO</i>	91
2.3 TIPOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE ENUNCIADO: OS <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i>	94
2.4 INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O AGENCIAMENTO DO IDEÁRIO BAKHTINIANO NO ÂMBITO DO CONCEITO DE <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i>	98

3 EM BUSCA DE COMPREENDER O ENSINO DE <i>CONHECIMENTOS GRAMATICAIS</i> EMPREENDIDO POR PROFISSIONAIS FORMADOS NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UFSC	103
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	104
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES	108
3.2.1 Informações iniciais sobre as participantes de pesquisa	113
3.2.1.1 Apresentando a professora <i>BTPG</i>	114
3.2.1.2 Apresentando a professora <i>OGLR</i>	115
3.2.1.3 Apresentando os demais participantes da pesquisa.....	115
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	117
3.3.1 Observação e notas de campo	117
3.3.2 Entrevista	120
3.3.3 Pesquisa documental	122
3.3.4 Roda de conversa	123
3.4 DIRETRIZES DE ANÁLISE DOS DADOS.....	126
4 FORMAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E EM METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DA CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DE HABILITAÇÃO DOCENTE DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA	129
4.1 DISCIPLINAS COM FOCO NA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA: TEORIZAÇÕES FORMAIS DERIVADAS DE UMA CONCEPÇÃO IMANENTE DE LÍNGUA	130
4.1.1 Disciplina de Sintaxe	131
4.1.2 Disciplina de Semântica.....	133
4.1.3 Disciplina de Morfologia	135
4.1.4 Disciplina de Fonética e Fonologia.....	137
4.2 Disciplinas com foco na formação linguística: disciplinas com interfaces	138
4.2.1 Disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais	140
4.2.2 Disciplina de Sociolinguística.....	142
4.2.3 Disciplina de Psicolinguística	144
4.2.4 Disciplina de História da Língua.....	146
4.2.5 Disciplina de Texto e Enunciação.....	148
4.2.6 Disciplina de Análise do Discurso	150
4.3 Disciplinas com foco na ação metodológica.....	152
4.3.1 Disciplina de Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português	153
4.3.2 Disciplina de Metodologia do Ensino de Português	155
5 O ENSINO DE <i>CONHECIMENTOS GRAMATICAIS</i> : EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO DE BASES EPISTEMOLÓGICAS	

DEPREENSÍVEIS NOS PROCESSOS DE <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i>	159
6 OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES E AUSCULTA DE PERCEPÇÕES ACERCA DA <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i> : DEPREENSÃO DE BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS	241
APÊNDICES	255
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	255
APÊNDICE B – Diretrizes preliminares para a entrevista – <i>BTPG.</i> e <i>OGLR.</i>	257
APÊNDICE C – Diretrizes preliminares para a entrevista – <i>MDAC.,</i> <i>NVES., JLDZ.</i> e <i>QMFU.</i>	260
APÊNDICE D – Diretrizes preliminares para a Roda de Conversa....	263
ANEXOS	265
ANEXO A	265
ANEXO B	267
ANEXO C	269
ANEXO D	271
ANEXO E	272
ANEXO F	274

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se na área de concentração da Linguística Aplicada e na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna*¹, inserindo-se nas atividades do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa que tem como objeto o *ensino de conhecimentos gramaticais*² nas aulas de Língua Portuguesa de sexto a nono anos em escolas – públicas ou privadas – do município de Florianópolis/SC, em se tratando de egressos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina.

A discussão quanto à necessidade de uma mudança no ensino de língua materna nas escolas brasileiras é antiga e está arraigada ao processo de escolarização instituído a partir da segunda metade do século XX, conforme discorre Britto (1997)³. De acordo com o autor, em tais discussões permeiam questões teóricas e metodológicas respectivas ao ensino de língua materna, como a falta de clareza acerca dos objetos de estudos gramaticais, a prioridade na norma-padrão escrita imposta pelas escolas e a denegação dos conhecimentos produzidos pela Linguística contemporânea.

Considerando o conteúdo de documentos institucionais de ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998)⁴, e de literaturas na área, a exemplo de publicações de Faraco (2008), Geraldi (1997)⁵, Britto (1997) e Antunes⁶ (2003; 2007; 2009) –

¹ Embora conscientes de especificidades conceituais, para as finalidades deste estudo, tomaremos as expressões *ensino de língua materna* e *ensino de língua portuguesa* como sinônimas, grafando *Língua Portuguesa* sempre que referenciamos a disciplina escolar.

² Seguindo, nesta dissertação, lógica mantida em nosso grupo de pesquisa, usaremos itálico para tomadas conceituais metalinguísticas; aspas simples para pluralidade de sentidos; e aspas duplas para vozear autores.

³ Ainda que esta obra seja de 1997, não marcaremos como [1997] após a edição de 2002 que estamos usando por entendermos não se tratar de um percurso temporal expressivo.

⁴ Não nos ateremos, nesta dissertação, em resenhar os PCNs, no entanto faremos alusões a esse documento em diversos momentos ao longo da pesquisa.

⁵ Trata-se de uma obra de 1991 consultada, aqui, na reedição de 1997. Não manteremos, ao longo do texto, porém, o registro [1991] tal qual o fazemos com outras obras, porque entendemos tratar-se de uma diferença cronológica pouco representativa.

autores que se posicionam em favor de um trabalho de *análise linguística*, ou em convergência com esse conceito, que se dê no bojo das práticas de uso da língua –, parece certo que o cerne da questão não está na exclusão da abordagem gramatical, mas sim no entendimento de que ensinar leitura, formar leitores e produtores de texto têm implicações diretas com conhecimentos gramaticais.

As abordagens dos conhecimentos gramaticais no ensino da leitura e da produção textual e as implicações desses conhecimentos na formação do aluno leitor e produtor de textos, mesmo após mais de uma década da publicação dos PCNs (BRASIL, 1998) e de importantes discussões no campo de estudos do ensino de língua materna, parecem ainda demandar atenção. O entendimento acerca dessa necessidade move este estudo, cujo tema assim se delimita: **implicações da configuração da formação acadêmica no trabalho docente com o ensino de conhecimentos gramaticais⁷ de sexto a nono ano do Ensino Fundamental e em representações sobre esse mesmo trabalho.**

Muito se tem discutido quanto à necessidade de mudanças no ensino nesse campo em favor de assumir efetivamente uma ação comprometida com as práticas de *análise linguística*⁸ nas aulas de Língua Portuguesa, mas pouco se tem argumentado quanto aos saberes que os professores agenciam a partir de sua formação acadêmica para

⁶ Mencionaremos obras de Irandé Antunes ao longo deste estudo – e não faremos esta distinção a cada menção –, no entanto importa o registro, neste início, de que concebemos essas obras como *paradidáticas*, no sentido de não teorizarem efetivamente, dado, em nossa compreensão, prevalecer o comprometimento político da autora em tornar teorizações da área acessíveis a professores em nível nacional.

⁷ Vamos, ao longo deste estudo, usar a expressão *conhecimentos gramaticais* quando estivermos nos referindo aos processos de ensino e aprendizagem escolar, em lugar de usarmos apenas o termo *gramática*, em razão dos muitos sentidos que a palavra *gramática* traz consigo e acerca dos quais fazemos breve registro em capítulo à frente. Entendemos impróprio, por outro lado, o uso da expressão *análise linguística* ou *práticas de análise linguística* nesses contextos, porque, em muitos dos casos, a referência efetiva é a *gramática normativa* tomada como tal.

⁸ Se, ao longo do estudo, optamos por usar a expressão *ensino de conhecimentos gramaticais* e não por ensino por meio de *práticas de análise linguística*, por razões explicitadas em nota anterior, não manteremos essa opção quando estivermos registrando nossa compreensão acerca de como deve acontecer esse processo de ensino [e aprendizagem]: para nós, deve se dar via *análise linguística*, concebida à luz de Geraldi (1997).

ancorar essas aulas a fim de que práticas sociais de uso da língua por parte dos alunos sejam de fato ampliadas, denegando o viés estruturalista em favor de uma abordagem enunciativista, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Entendemos que o foco da pesquisa precisa se dirigir, também, para implicações, na ação pedagógica, do embasamento teórico que caracteriza a formação do professor, focalizando os saberes objetificados durante a graduação e a reverberação desses saberes na ação pedagógica do licenciado.

Outra questão que entendemos relevante nesta discussão é o ponto de vista de alguns estudiosos do tema, a exemplo de Geraldí (1997), Britto (1997) e Antunes (2003; 2007; 2009), em favor da compreensão do processo de *análise linguística* como um dos vértices de um *tripé*, cujos outros dois vértices seriam a leitura/escuta e a produção textual. Em nossa compreensão, não se trata de um tripé efetivamente, mas de dois eixos – leitura/escuta e produção textual – em favor dos quais o trabalho com *análise linguística* se constrói – voltaremos a essa discussão à frente. Incomoda-nos, ainda, a lacuna que entendemos haver na literatura da área sobre como empreender efetivamente o processo de *análise linguística*. Reflexões que encontramos, por exemplo, em Geraldí (1997), parecem constituir um princípio de discussão que não teve de fato sequência na área, à exceção de dissertações e teses⁹ pontuais – às quais faremos remissão à frente –, que não nos parecem compor um quadro efetivo de novos caminhos nesse campo.

As práticas de *análise linguística* constituem, a nosso ver, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, mesmo por aqueles que, há pouco, iniciaram sua atuação na carreira e, em tese, não estariam *contaminados* pela tradição *gramatiqureira* escolar. A inquietação que se consolidou ao longo de nosso processo de formação acadêmica despertou-nos o interesse por desenvolver um estudo acerca da natureza do trabalho com *ensino de conhecimentos gramaticais*, o qual vem sendo há muito tempo objeto de reflexões e de críticas.

Sob o ponto de vista teórico, posicionamentos relativamente consensuais de autores como Faraco (2008), Geraldí (1997) e Britto (1997), por exemplo, convergem para um trabalho com conhecimentos gramaticais em favor da potencialização de práticas de uso da língua. Esses posicionamentos trazem consigo ancoragens teórico-epistemológicas específicas. Publicações desses autores advogam em favor do afastamento de uma abordagem sistêmica e imanentista da

⁹ A exemplo de Cecilio (2004), Maieski (2005) e Schlickmann (2005).

língua, isto é, em prol da aproximação de uma abordagem voltada para as práticas sociais, o que implica mudanças na concepção de *língua* e, por consequência, nas bases teóricas do fazer pedagógico, ou seja, denegar uma herança lógico-gramatical e assumir um ideário retórico, enunciativista.

No âmbito do Círculo de Bakhtin – cuja concepção de *língua* entendemos estar na base de boa parte das contraproposições a uma abordagem imanentista no ensino, assim como na proposição do conceito de *análise linguística* –, em relação a essas duas posturas, *concepção sistêmica da língua* e *concepção enunciativa da língua*, Volóshinov (2009 [1929])¹⁰ critica teorizações respectivas a essa primeira abordagem, as quais, de acordo com o autor, sempre estiveram no cerne dos estudos gramaticais, linguísticos e filosóficos. A perspectiva ancorada em uma concepção de *língua como atividade social* opõe-se a abordagens com base em uma concepção de *língua na imanência*, nomeadas, essas últimas, por Volóshinov (2009 [1929]) como *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*, conceitos que retomaremos ao longo desta dissertação. Na crítica que o autor russo faz ao *objetivismo abstrato*, ideário que concebe a *língua* como sistema de regras passíveis de descrição, dirige-se a Saussure e aos ideais estruturalistas. Em contraposição a essas abordagens, o autor enuncia a concepção de *língua como fato social*, fundamentada nas necessidades da comunicação e indissolúvelmente ligada às estruturas sociais, já que, para ele, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social.

Tendo mencionado, ainda que brevemente, concepções do chamado Círculo de Bakhtin¹¹ que ancoram nosso olhar sobre o fenômeno em estudo – conteúdo a ser retomado no aporte teórico –, importa haver um registro inicial sobre a formação do licenciado em Letras Português – nos cursos de Letras. Quanto a essa questão, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001) expõem que precisam ser levados em consideração os desafios da

¹⁰ Acolhendo orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco, feita quando da qualificação do projeto desta dissertação, usaremos ao longo do texto a versão em espanhol de Marxismo de filosofia da linguagem.

¹¹ Conforme explica Faraco (2009), *Círculo de Bakhtin* corresponde a um grupo de intelectuais, do qual fizeram parte Bakhtin, Volóshinov e Medvedev, que se reunia durante os anos de 1919 a 1929 e que propôs uma nova filosofia da linguagem que se fundamentava no conceito de *linguagem como interação verbal*, tendo como base as teorizações marxistas.

educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade e nas condições do exercício profissional, já que a academia deve atender às necessidades educacionais dessa mesma sociedade e facultar a construção de saberes de forma articulada.

As universidades tomam como modelo os documentos institucionais e agem, em tese, a partir do que tais documentos postulam, a exemplo das Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, que se delineiam tendo como âncora o posicionamento teórico acadêmico. Conforme tais Diretrizes para os cursos de Letras (BRASIL, 2001), os conteúdos curriculares devem imbricar teoria e prática, pois a consolidação das habilidades e competências do profissional que se forma nesse curso pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático além da teoria. O currículo, que deve ser constituído não só a partir de conhecimentos, competências e habilidades, mas sobretudo com base nos objetivos que se quer alcançar em se tratando do profissional egresso, é definido pelas Diretrizes (BRASIL, 2001) como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. No curso de Letras no qual se formaram os professores que participam deste estudo, o currículo tende a se estruturar a partir de duas grandes abordagens (dentre as muitas possibilidades de tendências, parece haver duas que se projetam): uma vinculada à concepção de língua na imanência em uma abordagem de natureza estrutural, gerativista, ou *formalista* no sentido mais amplo do termo – o que nos remete à concepção lógico-gramatical (com base em FARACO, 2001) –, e outra abordagem da língua como objeto social em relação com teorias enunciativas, o que nos remete à concepção retórica (com base em FARACO, 2001).

Considerando essas percepções, esta dissertação foi desenvolvida para responder às seguintes questões de pesquisa¹²: **Em se tratando dos professores atuantes e dos licenciados participantes deste estudo, a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Licenciatura Letras Português tem ancorado o trabalho que desenvolvem com o *ensino de conhecimentos gramaticais* – e/ou as representações que têm acerca desse trabalho – nas aulas de Língua Portuguesa? Que relações é possível depreender entre a configuração de tal formação e a ação pedagógica efetivada em classe e/ou representações sobre essa mesma ação?** Essas questões centrais desdobram-se nas seguintes questões-suporte: a) Como se

¹² Na verdade, trata-se de uma única questão central, considerada a estreita inter-relação entre ambas as perguntas.

caracterizou a configuração da formação universitária desses professores atuantes e dos licenciados no que respeita às disciplinas de Linguística e às disciplinas no campo da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa? b) Considerada essa configuração no que diz respeito ao contato com teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de *língua* – disciplinas com foco sistêmico ou subjetivista – e com teorizações derivadas de uma concepção de *língua* como objeto social – disciplinas com foco no texto, no enunciado ou no discurso – como se eliciam tais concepções de *língua* no processo de *elaboração didática*¹³ por eles empreendido e em suas percepções sobre esse mesmo processo? c) Essa configuração de sua formação como licenciados é depreensível nos fazeres pedagógicos atinentes ao *ensino de conhecimentos gramaticais* e nas percepções sobre eles – sob forma de *análise linguística* ou não? De que modo?

Assim, em estreita convergência com as questões de pesquisa, o objetivo geral desta dissertação é identificar, em se tratando dos professores atuantes e dos licenciados que participaram do estudo, se a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Licenciatura Letras Português ancora o trabalho desenvolvido com o *ensino de conhecimentos gramaticais* – e/ou as representações que têm sobre esse trabalho – nas aulas de Língua Portuguesa, tanto quanto identificar que relações é possível depreender entre essa formação e a ação pedagógica efetivada em classe e/ou essas mesmas representações sobre tais ações em se tratando dessa questão. Desse modo, o caminho trilhado para que atinjamos o objetivo geral é orientado pelos seguintes objetivos específicos, os quais se relacionam com as questões-suporte: a) Caracterizar a configuração da formação universitária dos professores atuantes e dos licenciados participantes da pesquisa no que diz respeito às disciplinas de Linguística e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; b) Depreender de que forma, em convergência ou não com bases epistemológicas dessa formação, eliciam-se concepções de *língua* no processo de *elaboração didática* por eles empreendido e em suas percepções sobre esse mesmo processo; e c) Descrever analiticamente os fazeres pedagógicos relacionados ao *ensino de conhecimentos gramaticais* – sob forma de *análise linguística* ou não – efetivamente operacionalizados em aulas de Língua Portuguesa ministradas por esses professores, e/ou as representações sobre esses fazeres, tomando-os na relação com a já mencionada formação universitária.

¹³ Este conceito será objeto de atenção à frente.

O motivo pelo qual trilhei¹⁴ o caminho desta pesquisa remete a inquietações que surgiram ao longo do curso de Letras Português na Universidade Federal de Santa Catarina. Quando iniciei o curso tive grandes expectativas quanto ao currículo – estava ansiosa pelas disciplinas de Linguística, minha área de interesse, e por conhecer como seria feita a abordagem dos *estudos gramaticais* pelos professores universitários, já que sempre mantive uma empatia com tais estudos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua materna. E confesso que minha surpresa foi tal ao me deparar com dois processos: inicialmente, uma justificada desconstrução acerca de minhas expectativas em aprender *gramática normativa*, mas, em seguida, quatro anos de silenciamento nas discussões sobre como empreender uma ação em que os *estudos gramaticais normativos* dessem lugar a um trabalho consequente com a *análise linguística*, silenciamento extensivo a discussões – que, entendemos, deveriam ser recorrentes – acerca de como lecionar tais práticas no Ensino Médio e no Ensino Fundamental quando fôssemos professores; faltava essa atmosfera prática da sala de aula principalmente em se tratando das disciplinas de Linguística; ou seja, sentia falta de uma formação teórico-prática consolidada ao longo da graduação que pudesse ancorar o trabalho com *análise linguística* nas futuras aulas de Língua Portuguesa que eu iria lecionar. Participei, assim, ao longo de minha habilitação profissional, de um processo de desconstrução da abordagem gramatical, mas não de um processo de coconstrução de novos caminhos para essa mesma abordagem, quaisquer que fossem eles.

A ruptura parcial desse silenciamento se deu em algumas disciplinas, que colaboraram para que eu pudesse depreender e observar o trabalho feito em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Com viés mais teórico, as disciplinas *Introdução aos Estudos Gramaticais* e *Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português* abordaram diversos problemas das aulas de Língua Portuguesa, tentando propor algumas ‘soluções’. Já as disciplinas *Didática Geral*, *Metodologia do Ensino e Prática de Ensino I e II* (estágios obrigatórios) possibilitaram-nos imersão em algumas escolas, e as aulas com enfoque em *conhecimentos gramaticais* puderam ser de fato observadas na prática. A partir dessas disciplinas da graduação, tive contato com a realidade de três escolas públicas do município de Florianópolis/SC – que não serão identificadas aqui por implicações éticas de pesquisa –, o

¹⁴ A mudança de pessoa do discurso, aqui, é intencional, na busca de justificar minha opção de estudo; tal mudança está restrita a esse trecho da introdução.

que foi fundamental para que eu pudesse chegar a minhas próprias conclusões em relação ao processo de ensino de que participei – tanto no nível básico como em nível superior –, e o processo de ensino que gostaria de vivenciar com meus futuros alunos.

Durante as observações feitas nas três escolas, pude constatar alguns problemas que por vezes ocorrem nas salas de aula ao longo da disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no que respeita à *análise linguística*. Inicialmente, e talvez o mais flagrante, é o uso do livro didático, sendo, por vezes, o único material utilizado pelo professor. Como assinala Bagno (2010) – ainda que em perspectiva teórica distinta da que assumimos aqui –, apesar de alguns livros didáticos serem lacunares quanto a determinados temas, é necessário reconhecer a evolução pela qual esse material tem passado durante os últimos anos¹⁵.

O estudo com base no livro didático parece tomar grande espaço nas aulas de Língua Portuguesa¹⁶, e nem sempre livros de qualidade são utilizados nas escolas, deixando lacunares algumas abordagens, como a *análise linguística*: não raro os estudos são feitos por meio de leitura e ao que parece, com frequência, análise de regras; muitos exercícios levam em conta apenas as famosas ‘decóreas’ de regras da *gramática normativa*¹⁷ ou são até mesmo de múltipla escolha, e as análises se dão pelo estudo de fragmentos de frases aleatórias ou retirados de cânones da literatura. Tais características se manifestaram em aulas de *conhecimentos gramaticais* com as quais tive contato durante o período de inserção em campo. Com ou sem o livro didático, as práticas pedagógicas tendiam a se replicar nesses ambientes e, mesmo quando o professor se mostrava a favor de um ensino diferenciado, que

¹⁵ O livro didático *Português: língua e cultura*, produzido por Carlos Alberto Faraco e publicado pela editora Base, de Curitiba, no ano de 2005, parece ser um bom exemplo dessa evolução. Já livros como a obra de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, chamada *Português: linguagens*, uma publicação da editora paulista Atual, no ano de 2005, constituem evidência da inserção de temas tidos como contemporâneos, os quais coexistem com abordagens gramaticais normativas trabalhadas explicitamente, o que suscita uma aparente evolução, que não se consubstancia na essência.

¹⁶ Tomazini (2012) e Catoia Dias (2012), no âmbito do NELA/UFSC, registram a prevalência do uso de livros didáticos nas ações de professores de Língua Portuguesa de sexto a nono ano, na rede pública estadual em Florianópolis: 87% dos professores participantes dos estudos informam ter esse recurso como prevalectente em suas aulas.

¹⁷ Discutiremos, em capítulo à frente, o conceito de *gramática normativa*.

se desse no bojo das *práticas de análise linguística*, pareciam inevitáveis propostas muito vinculadas ao ensino tradicional¹⁸, com enfoque nas regras da gramática normativa. Parece-nos, pois, muito difícil empreender uma ação docente diferenciada quando as bases teórico-praxiológicas¹⁹ para tal não estão ainda consolidadas.

Tal discussão é notória, e muitos estudiosos da área²⁰ apontam os diversos problemas encontrados durante as aulas de Língua Portuguesa e chamam atenção para necessidade de mudança do *ensino de conhecimentos gramaticais*. Além disso, documentos institucionais, como os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), desde a década de 1990 abordam e sugerem novas teorias e propostas para o trabalho com os três eixos norteadores da disciplina: o tripé²¹ *leitura/escuta, produção textual e análise linguística*. Essa discussão não é, pois, recente, mas a realidade em aulas de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio parece, por vezes, alheia ao importante trabalho com *análise linguística*.

Assim considerando, para que os propósitos a que se presta esta dissertação fossem atendidos, organizamos o texto em seis capítulos. No primeiro deles, ensaiamos o que entendemos serem bases conceituais para a discussão e registramos uma espécie de ‘estado da arte’ no estudo deste tema. No segundo capítulo, abordamos conceitos do ideário bakhtiniano que concebemos como fundamentos da proposta de *análise linguística*, fechando o capítulo com uma tentativa de articulação dessa discussão filosófica com o processo analítico dos dados. No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos por meio dos quais se realizou a abordagem aqui proposta e, nos quarto, quinto e sexto capítulos, são apresentados os dados e resultados do estudo. Seguem-se a eles as considerações finais.

A relevância desta pesquisa, em nosso entendimento, decorre do desafio que constitui o trabalho com o *ensino de conhecimentos*

¹⁸ Por *ensino tradicional*, para as finalidades deste estudo, entendemos um ensino fundamentado em uma concepção de língua fundada na imanência sistêmica, centrado na figura do professor e caracterizado por ancoragens *behavioristas* de memorização de conceitos e regras.

¹⁹ Por *praxiologia* e termos afins, para as finalidades desta dissertação, entendemos o estudo das ações pedagógicas a partir de bases teórico-epistemológicas.

²⁰ A exemplo de Geraldi (1997), Antunes (2003; 2007; 2009) e Britto (1997).

²¹ Em nossa compreensão, tal qual já anunciamos, não entendemos haver um tripé, mas dois eixos.

gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica com base em uma concepção de *língua* como *prática social*. Esperamos, enfim, que os resultados sejam relevantes para que possam transcender o âmbito universitário, atingindo as salas de aulas, não somente de escolas públicas, tendo em vista que esse parece ser um problema vivenciado também em escolas particulares. Com os resultados da pesquisa, buscamos desvelar desdobramentos no que concerne às práticas de ensino de *conhecimentos gramaticais/análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa, por ora no Ensino Fundamental, na busca de uma construção do conhecimento acerca da linguagem em detrimento de um ensino de reconhecimento de normas e regras de forma descontextualizadas, intuito este fundamental no campo de estudo da Linguística Aplicada. Além disso, é nosso propósito, também, contribuir com estudos na área, principalmente voltados para a Linguística Aplicada, cuja intenção é a que se construam inteligibilidades que possam, em alguma medida, incidir sobre *problemas linguísticos socialmente relevantes*.

1 ENSINO DE CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA ABORDAGEM METALINGUÍSTICA PARA AS PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA – EM BUSCA DE ENCONTRAR O *ESTADO DA ARTE*

Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (Mikhail Bakhtin)

Neste capítulo inicial, empreendemos um movimento que busca documentar nossa percepção acerca de conceitos capitais para o desenvolvimento deste estudo, a exemplo de *gramática* e *norma* – primeira seção. Procedemos a uma breve historicização – segunda seção – no intuito de tematizar o suposto ainda prevalente ensino de *gramática normativa* nas aulas de Língua Portuguesa em muitos espaços em nível nacional, tanto quanto discutimos propostas contemporâneas de transição dos *objetos ontológicos* para as *práticas de uso da língua* – terceira seção. Ao final do capítulo – quarta seção –, ainda em nome de ensaiar o delineamento do *estado da arte* nesta discussão, resenhamos brevemente publicações acerca do ensino de *conhecimentos gramaticais* no que se entende por *análise linguística*. Trata-se de uma reflexão preliminar que situa o campo em que se insere este estudo.

1.1 REFLEXÃO CONCEITUAL INICIAL: *GRAMÁTICA* E *NORMA*

Importa iniciarmos este capítulo veiculando nossa compreensão acerca de dois importantes conceitos implicados nesta discussão: os conceitos de *gramática* e de *norma*. Para o conceito de *gramática*, recorreremos fundamentalmente a Possenti (2000), Travaglia (2007)²² e Franchi, Negrão e Müller (2006); já para o de *norma*, vamos nos valer sobretudo dos pressupostos de Faraco (2008).

²² Tomamos Possenti (2000) e Travaglia (2007) aqui tão somente no que diz respeito às definições que apresentam para as diferentes acepções de *gramática*. Suas teorizações acerca do ensino de gramática na escola não serão de fato objeto de nossa atenção, salvo uma ou outra menção pontual, porque entendemos que a perspectiva teórico-epistemológica que ancora esta dissertação distingue-se de proposições que têm sido feitas por esses autores.

1.1.1 Diferentes acepções do termo *gramática*: uma retomada de *já ditos* na ciência linguística

A escola, ao longo das últimas décadas, tem convivido com questionamentos acerca do ensino de *gramática*, os quais se originam, conforme explicam Franchi, Negrão e Müller (2006), ainda em persistente dúvida: o que, afinal, é *gramática* / *saber gramática*? Dado o objeto de estudo desta dissertação, refletir sobre tais questionamentos requer primeiramente discutir o que entendemos por *gramática*. Assumimos, nessa reflexão que compõe a presente subseção, a retomada de *já ditos* no campo da ciência linguística, uma vez que teorizações sobre diferentes conceitos de *gramática* têm se tornado, contemporaneamente, parte de conhecimentos amplamente difundidos no campo dos estudos da linguagem. Essa retomada intencional, porém, nos parece necessária em razão do tema desta dissertação. Corramos, pois, o risco de lidar com truísmos.

No âmbito da reflexão conceitual sobre o que seja *gramática*, importa retomarmos o que Possenti (2000) nomeia como *regras que o falante da língua domina*, *regras que devem ser seguidas* e *regras que são seguidas*. Começamos pela primeira acepção – colocada nessa condição em razão das especificidades do objeto de estudo da Linguística como ciência –: *regras que o falante da língua domina*. Trata-se, como já amplamente sabido, do conceito de *gramática internalizada*. Segundo Britto (1997, p. 44), essa *gramática* “[...] é hoje senso comum nos estudos da lingüística, ainda que nem todas as linhas de pesquisa consideram-na digna de estudos (os estruturalistas clássicos, por exemplo, tenderiam a considerar esse aspecto dentro da *parole saussureana*)”. Eis, sob essa perspectiva internalizada, uma remissão ao pensamento chomskyano, para quem “[...] a língua é um fenômeno individual, um sistema representado na mente/cérebro de um determinado indivíduo” (CHOMSKY, 1988, p. 36).

Franchi (1977)²³ evoca a *gramática internalizada*, fazendo-o com relativa distinção em relação ao eixo racionalista do mentalismo chomskyano. Escreve aquele autor: “[...] as estruturas formais das línguas, tomadas em seus vários níveis [...] funcionam efetivamente como recursos expressivos, que os falantes agenciam em suas múltiplas estratégias de constituição de sentidos”. E prossegue: “[...] a gramática,

²³ Conhecemos ressalvas de Faraco (2001) a esse artigo especificamente, mas entendemos não haver, na referência que fazemos aqui, implicações do objeto dessas mesmas ressalvas.

mesmo em nível individual, está sempre sendo feita a partir de uma base formal anterior historicamente construída” (FRANCHI, 1977, p. 22).

Nessa acepção – internalizada – a *gramática* é aprendida de modo naturalizado nas relações intersubjetivas no ouvir e no falar, não havendo demandas por ensino sistemático e intencional. O que ocorre é a sua incorporação ao conhecimento intuitivo do falante devido ao contato e à convivência com outros falantes da língua, em atividades sociais de uso da oralidade. Travaglia (2007, p. 73) resgata uma percepção atualmente consensual na área: quando o aluno chega à escola, já sabe essa *gramática internalizada*, “[...] pelo menos o mecanismo das variedades linguísticas com que teve contato no meio em que viveu [...] e a utiliza, quase sempre, sem problemas, sendo um falante competente dessas variedades do português” Possenti (2000), também referenda uma compreensão hoje de domínio comum entre estudiosos da área: a *gramática internalizada* corresponde ao conjunto de regras *que o falante domina* e se refere aos conhecimentos que lhe possibilitam produzir frases ou sequências de palavras de maneira que sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

Franchi, Negrão e Müller (2006) igualmente ratificam o conceito de *gramática internalizada* como aquela que o aluno traz em sua experiência. Nessa acepção, também na esteira chomskyana, a língua não é algo que se aprende ou se faz somente, mas sim que se desenvolve, que amadurece. De acordo com Franchi, Negrão e Müller (2006, p. 25), essa

[...] gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. ‘Saber gramática’ não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo [...], na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Uma segunda acepção do termo *gramática*, possivelmente a mais conhecida dentre elas, é *gramática normativa*. Essa *gramática* corresponde ao conjunto de normas que tentam regular usos da língua, no que se define por *certo* e *errado*, prescrevendo comportamentos linguísticos. Diferentemente da *gramática internalizada*, a *gramática*

normativa é determinada por razões históricas, convenções sociais que estabelecem usos socialmente mais aceitos. Travaglia (2007) reitera a compreensão de que se trata de um construto de regras estabelecidas pela sociedade para o uso da língua, regras baseadas na variedade chamada *culta/padrão*, superestimada socialmente não por critérios linguísticos, mas pela inserção socioeconômica e cultural dos usuários dessa variedade. Além desses, outros critérios, de acordo com Travaglia (2007, p. 74-75, grifos do autor), ancoram essa valoração:

- a) *Lógicos*, baseados na estruturação do pensamento a partir da concepção de língua como forma de expressão do pensamento. [...]
- b) *Políticos*, como o nacionalismo, que recomenda que não se usem estrangeirismos, ou seja, palavras e construções de outras línguas;
- c) *Comunicacionais*, pelos quais se recomenda a clareza, a precisão, a concisão da linguagem e se condenam como defeitos o hermetismo e a dubiedade, a imprecisão e a prolixidade;
- d) *Históricos*, que recomendam ou não o uso de determinados modos de dizer meramente por tradição [...]
- e) *Estéticos* pelos quais se recomenda fugir a tudo o que enfeie a língua (como pleonasmos viciosos, ecos, cacofonias) e se use o que a torne mais bela (eufonia, figuras de linguagem, harmonia).

Possenti (2000) referenda o entendimento de que a *gramática normativa* corresponde às *regras a serem seguidas*, excluindo todas as variações e as considerando *erros*; dessa forma, os erros seriam aquilo que não diz respeito à variedade tomada como exemplo de boa linguagem. Essas regras fazem parte da definição das *gramáticas normativas* ou *prescritivas* e são vistas com frequência nos manuais pedagógicos de gramática e nos livros didáticos. Esses manuais de gramática geralmente se destinam a orientar os leitores para que ‘falem e escrevam corretamente’ e, para tal, dispõem de regras que devem ser dominadas para que, dessa forma, se domine também e em tese a *variedade padrão* da língua.

Ainda que retomemos essa discussão na subseção que segue, em se tratando dessa variedade e à luz de Faraco (2008, p. 71), importa já considerar que essa mesma *variedade padrão* é uma codificação relativamente abstrata, o que existe é o que o autor chama de *norma*

culta, que “[...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Justamente esse vínculo às práticas de cultura escrita leva os falantes a atribuírem à observância de normatizações dessa ordem valorização social de prestígio. Tal prestígio, em se tratando da *norma culta*, “[...] não decorre de propriedades intrínsecas (linguísticas propriamente ditas), mas de propriedades extrínsecas (sócio-históricas)” (FARACO, 2008, p. 71); ou seja, não advém de suas propriedades gramaticais, e sim de processos sócio-históricos. Sobre normatizações prescritivistas, escreve ainda Faraco (2008, p. 131):

A gramática [normativa] é um enorme bicho papão na nossa vida. Desde os primeiros anos de escola, somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos que mal compreendemos e por um conjunto de regras de correção que nos são apresentadas como intocáveis fenômenos da língua, os quais, pelo seu anacronismo e artificialismo, não fazem muito sentido para a maioria dos falantes contemporâneos do português do Brasil. Pelo caminho, vamos ouvindo ameaças tonitruantes: se não aprendermos essa parafernália toda, nunca passaremos no vestibular e nos concursos para empregos públicos (muito embora ninguém nos explique como os poucos que sabem nem sempre passam em tais exames; e os muitos que não sabe passam. Mas isso é outra história!).

Retomaremos questões vinculadas ao ensino em seções à frente, porque, ainda nesta subseção acerca das diferentes acepções para o termo *gramática*, importa mencionar a *gramática descritiva*, a qual, segundo Franchi, Negrão e Müller (2006), pode parecer um construto mais neutro e até mais científico que o construto *normativo*; no entanto, riscos de interpenetrações do ponto de vista *normativo* na *gramática descritiva* não raro acontecem ao se descrever uma língua. É possível, por exemplo, segundo esses autores desconsiderar fatos da linguagem coloquial, tal qual tende a ocorrer em se tratando da *gramática normativa*, em que prevalecem usos *selecionados* da língua.

Possenti (2000) reitera que *gramática descritiva* diz respeito, em tese, ao conjunto de *regras ‘que são’ seguidas*, pois a preocupação

central, explica o autor, é tornar conhecidas as regras utilizadas pelos falantes. Além disso, é a *gramática descritiva* que orienta o trabalho dos linguistas quando a preocupação é descrever ou explicar as línguas como elas são. Travaglia (2007) converge com a compreensão de que tal gramática é resultado do trabalho dos linguistas ou estudiosos da língua que procuram mostrar como se dá o mecanismo da língua, como ela é constituída e como funciona. Também Franchi, Negrão e Müller (2006) definem *gramática descritiva* como

[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é. *Saber gramática* significa, no caso, ser capaz de distinguir nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI; NEGRÃO; MÜLLER, 2006, p. 22)

Reiteramos que, ainda que tais acepções de *gramática* sejam praticamente *já ditos* no campo dos estudos linguísticos, entendemos relevante empreender esse breve registro inicial porque compreendemos que discussões acerca da ação docente no ensino de *conhecimentos gramaticais* traz consigo inerentemente tais acepções, dada, tal qual concebem Franchi, Negrão e Müller (2006, p. 32), a perspectiva de que se reveste a ação docente no ensino de conhecimentos gramaticais no que respeita a assumir, em boa medida, tal ensino como “[...] instrumento analítico e explicativo da linguagem dos [...] alunos”. Os autores em questão, no entanto, entendem que deve haver uma notável diferença entre aquilo que o professor ensina acerca dos conhecimentos gramaticais e aquilo que ele precisa saber em relação à *gramática* em suas diferentes acepções:

[O professor] Deve saber muito bem a gramática da modalidade culta; deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação linguística); deve dispor de um bom aparelho descritivo [...] para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus

contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso. (FRANCHI; NEGRÃO; MÜLLER, 2006, p. 32-33)

Parece relativamente consensual nesse campo, como registra Travaglia (2007), que estudos gramaticais hoje devem refletir a atitude de despertar a consciência de que língua tem inúmeras variedades e que o modo como se usa essa língua muda conforme a situação de interação na qual os interlocutores se inserem.

Tendo retomado, em linhas gerais, compreensões sobre o que seja *gramática*, as quais parecem ter espaço cativo nas discussões da área, entendemos necessário registrar – neste fecho e à luz das bases epistemológicas que sustentam esta dissertação – que talvez pudéssemos advogar em favor, não de três desdobramentos conceituais – *gramática internalizada*, *gramática descritiva* e *gramática normativa* –, mas de dois desdobramentos: *gramática internalizada* e *gramática descritiva*, com ressignificações no que comumente se compreende por cada um deles. Sejamos mais precisos: por *gramática internalizada*, proporíamos uma compreensão que vai além daquilo que concebe o ideário chomskyano no que respeita ao imbricamento com a faculdade inata na espécie humana. Em nossa compreensão, a *internalização* implica ação subjetiva e requer relação com a alteridade: internalizamos a gramática no âmbito dos usos da língua nas relações com o outro; adquirimos sempre uma variedade da língua e não *a língua*, e isso implica inserção social. Já com relação à *gramática descritiva*, entendemos que *descrever* termina sempre, em alguma medida, por *normatizar*, porque as realizações da *língua* a serem descritas são sempre derivadas de escolhas; assim, essa tensão entre *descrição* e *normatização* poderia ser tomada no escopo de um *continuum*, ora havendo mais efetivamente *descrição*, ora havendo mais efetivamente *normatização*. Essa, porém, é uma discussão polêmica e complexa, cujo registro, aqui, objetiva tão somente marcar o nosso olhar centrado na relação intersubjetiva em se tratando também das discussões sobre o que seja *gramática*. Expandir essa reflexão fica para um projeto de futuro.

1.1.2 Norma: movências conceituais

Já no que tange ao conceito de *norma*, atemo-nos conscientemente ao olhar de Faraco (2008), por reconhecermos ali a excelência de uma discussão sobre esse mesmo conceito e em razão de não ser nosso propósito verticalizar essa discussão no âmbito de um

estudo com este objeto. Assim, para as finalidades desta dissertação, interessa-nos compreender que, segundo Faraco, (2008, p. 31) tal conceito de *norma* surgiu “[...] da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua”. Isso porque a língua não constitui uma unidade homogênea, unitária ou puramente linguística; é também uma entidade política e cultural. Assim, “[...] quando dizemos *português*, este nome não designa um objeto empírico, uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos (léxico-gramaticais)” (FARACO, 2008, p. 34).

A ideia de *norma* nasce a partir da teoria estruturalista embasada nos postulados de Saussure (CLG²⁴, 2000 [1916]) e é conceituada como “[...] determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. *Norma*, nesse sentido, completa Faraco (2008, p. 35), “[...] se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (‘normal’) numa certa comunidade de fala”.

Apesar de a concepção acerca do que seja *norma* ter se constituído a partir do ideário estruturalista, é também adotada sob o viés de outras teorias. Na perspectiva gerativista, cada *norma* corresponde à materialização de uma gramática e, na perspectiva variacionista, *norma* e *variedade* são equiparáveis, conforme elucida Faraco (2008). Embora coexista essa diferença, as três abordagens teóricas convergem na compreensão de que a *norma*, independentemente de qual seja, implica organização, processo que se consubstanciará de forma diferente para cada qual dessas mesmas abordagens. Nessa discussão, importa considerar que todo e qualquer grupo social, apesar de suas diferenças constitutivas, faz uso de uma organização normativa para se comunicar. Afinal, “[...] não há [...] vernáculo sem lógica e sem regras; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras” (FARACO, 2008, p. 37). Além disso, é possível conceber que existam várias normas, um conjunto de normas, e não apenas uma. E o mesmo falante é capaz de dominar mais de uma norma e variá-la de acordo com as situações.

[...] podemos então dizer que *norma* é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os

²⁴ Fazemos menção ao Curso de Linguística Geral – CGL –, considerando que a obra não foi de fato escrita por Saussure.

fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação. (FARACO, 2008, p. 40)

Faraco (2008) explica que, devido a sua expansão além dos limites universitários, a *norma culta* passou a ser objeto de certa confusão semântica. E até mesmo na esfera universitária os conceitos de *norma* se confundem; muitas vezes se usa *norma culta* como sinônimo de *norma-padrão* ou de *norma gramatical*. O problema, assim, tomou maiores proporções quando a *norma culta* se difundiu para além da universidade, e a expressão se tornou sinônimo para *gramática* [*normativa*]: falar de *norma culta* era falar de *gramática* [*normativa*]. A partir, no entanto, do desprestígio da *gramática normativa* e da crítica ao ensino dessa mesma gramática, o termo *norma culta* passou a ser usado em lugar da expressão *gramática* [*normativa*]: agora não mais se ensinava *gramática* [*normativa*], e sim *norma culta* (FARACO, 2008). Ao que parece, havia a compreensão de que dessa forma se elidia a preocupação com a normatividade, e a *norma culta* passou a ser designada como “[...] o conjunto dos preceitos da velha tradição exclusivamente conservadora e pseudopurista” (FARACO, 2008, p. 24).

Entendendo *norma culta*²⁵ como a variedade de fala usada por falantes urbanos escolarizados em nível superior completo, em situações monitoradas, Faraco (2008) menciona o projeto Norma Urbana Culta – NURC –, o qual restringiu seus informantes a esse grupo com tal nível de escolarização por serem considerados como parte do ‘grupo dos cultos’, aqueles que seriam os usuários de ‘boa linguagem’. O autor, na discussão desse tema, escreve: “[...] *norma culta* seria [...] a variedade que está na intersecção dos três *contínua* [*continuum* rural-urbano; *continuum* oralidade-letramento; *continuum* da monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004)] em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados” (FARACO, 2008, p. 47).

²⁵ Faraco (2008) faz uma ampla discussão sobre o que seja o adjetivo *culta*, o que foge ao escopo desta dissertação; de todo modo, compartilhamos com o autor o zelo no uso desse adjetivo porque entendemos que todas as variedades são *cultas* se não por outras razões, pelo simples fato de serem usadas por grupos populacionais específicos e, como tal, produtores de cultura.

Continua o autor:

Nesse sentido, ela [a *norma culta*] seria, no Brasil, a manifestação lingüística de uma parcela ínfima da sociedade, considerando que, aqui, no início do século XXI, menos de 10% da população adulta tem escolaridade superior. Desse modo, a norma culta não estaria, entre nós, desvencilhada de um certo matiz aristocrático: seria propriedade da elite altamente letrada²⁶.

No entanto, a força centrípeta da linguagem urbana comum quebra, em parte, esse vínculo: de um lado porque é ela que baliza, de fato, o falar culto brasileiro (a norma culta falada pouco se distingue dela); e, de outro lado, porque é hegemônica nos meios de comunicação social.

Em suma, é esta linguagem urbana comum que baliza de fato o falar culto (o que se poderia chamar tecnicamente de *norma culta falada*) e, ao mesmo tempo, tem poderoso efeito homogeneizante sobre as variedades do chamado português popular brasileiro. (FARACO, 2008, p. 47)

Ao contrário da *norma culta*, segundo o autor, a *norma-padrão* não é uma variedade da língua, mas um instrumento que estimula o processo de uniformização, “[...] e uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização lingüística” (FARACO, 2008, p. 73). É preciso considerar, no entanto, na tentativa de empreender essa distinção conceitual, que a *norma culta* ainda é vista como equivalente à expressão escrita, o que se torna problemático pelo fato de que “[...] primeiro, toma-se a parte pelo todo; segundo, limita-se a prática social da escrita a alguns de seus gêneros” (FARACO, 2008, p. 26).

Os manuais de gramática e os dicionários, historicamente, além de descritivos também foram tomados como padronizadores, “[...] como instrumentos de fixação de um padrão a ser tomado como regulador (normatizador) do comportamento dos falantes [...]” (FARACO, 2008, p. 74). Devido a esses valores atribuídos aos dicionários e aos manuais

²⁶ Entendemos que, no uso de *letrada*, o autor quer significar *plenamente escolarizada*.

de gramática, instituiu-se uma relação pretensamente isomórfica entre fala e escrita em elocuições formais, o que estes artefatos prelecionam. Assim, à *norma* atribuem-se dois sentidos: um relacionado com *normalidade* e outro com *normatividade*, explica o autor.

Faraco (2008) traz ainda a denominação *norma curta* em referência à *norma* que tem sido objeto de ensino nas escolas, ao regramento de que se valem revisores, manuais de redação, cursinhos pré-vestibulares, provas de concursos, mídia e afins. A *norma curta* é inflexível, tomada por afirmações categóricas; é estabelecida a partir dos conceitos de *certo/errado*. Seus preceitos, por vezes, são vistos como *verdades universais*, únicos e uniformes e, nessa condição, inquestionáveis.

Apesar de haver inúmeras e diferenciadas *normas*, é inegável que exista uma hierarquização entre elas que toma por base valores sociais, culturais e políticos. O prestígio atribuído à *norma culta* não advém das propriedades gramaticais intrínsecas a ela, e sim de processos sócio-históricos, os quais agregam valor a essa norma, pois “[...] não há como escapar do enfrentamento dessas questões. A questão da língua no Brasil não é apenas linguística, mas, antes de tudo, política. Ela interessa a *polis* como um todo, na medida em que atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais” (FARACO, 2008, p. 28).

Assim, tendo feito um registro sobre os conceitos de *gramática* e *norma*, passamos a discutir o ensino dos *conhecimentos gramaticais* nas aulas de Língua Portuguesa, em uma seção que tributamos de propósito digressivo histórico.

1.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O *ENSINO DE CONHECIMENTOS GRAMATICAIS*: BREVE REFLEXÃO À GUIA DE HISTORICIZAÇÃO

Ao pensarmos o ensino historicamente, depreendemos heranças impostas ao momento presente da educação, tendo em vista que muitos dos desafios da contemporaneidade seguramente foram gestados no passado, o que se estende à educação em língua materna. Em se tratando da história da disciplina de Língua Portuguesa, segundo Soares (2002), constitui um processo bastante recente: apenas nas últimas décadas do século XIX é que houve sua inclusão no currículo escolar, o que se deu em razão de o português estar à margem não somente de tais currículos, mas também da vida social do país: imperavam, inicialmente, a língua geral, o latim e ‘os portugueses’ do colonizador (Portugal). Na verdade, meninos – poucos e privilegiados – iam à escola aprender a ler e

escrever em português, mas este não era componente curricular, e sim instrumento de alfabetização. Registra Soares (2002, p. 158): “Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma dos Estudos implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, [...] dominavam o ensino no Brasil os jesuítas, e no seu sistema pedagógico não havia espaço para o ensino do vernáculo”. Da alfabetização seguia-se ao ensino de latim – no ensino secundário e superior havia o estudo da gramática da língua latina e a retórica –, “[...] assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo” (SOARES, 2002, p. 158).

A mudança ocorreu com as reformas implementadas por Marquês de Pombal em meados do século XVIII, tornando obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibindo a utilização de quaisquer outras línguas. Tais mudanças assim se justificavam:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (SOARES, 2002, p. 159)

Apesar de ser uma medida impositiva, com as implicações que isso traz em si mesmo, sob o ponto de vista cultural e de relações de poder, não se nega que tal mudança contribuiu para que a língua portuguesa fosse consolidada no Brasil, tanto quanto para sua inclusão (e maior valorização) na escola, conforme explica Soares (2002).

Com a criação do Colégio Dom Pedro II – modelo e padrão de ensino no Brasil durante anos, em 1837, no Rio de Janeiro –, “[...] o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura” (SOARES, 2002, p. 163), mas foi só em 1838 que a gramática nacional passou a ser mencionada como objeto de estudo no regulamento do Colégio. Anos mais tarde, à medida que o latim perdia seu espaço de valoração – o que só se concretizou no século XX, por ocasião de sua exclusão dos Ensinos Fundamental e Médio –, a gramática normativa do português se impôs no cenário escolar. Assim, de forma paulatina, à medida que o

prestígio social do latim arrefecia, a *gramática normativa*²⁷ do português foi se desvencilhando da latina em um movimento de autonomização. Para tanto, contribuíram significativamente os numerosos manuais de gramática brasileiros que surgiram a partir do século XIX, bem como o fato de ter havido a instalação da imprensa régia, em 1808, no Rio de Janeiro. Os manuais de gramática utilizados então eram os de João de Barros e de Argote – após o Alvará Régio (1770), o manual de Antônio José dos Reis Lobato passou a ser utilizado no Brasil, tal qual aponta Soares (2002). Trata-se de um conjunto de fatores que contribuíram para instituição de um outro modo de conceber o tratamento escolar da língua materna.

Antes, porém, de verticalizarmos mais efetivamente nossa discussão sobre *ensino de conhecimentos gramaticais*, importa um olhar ao espectro mais amplo da escolarização. Soares (2002) define o processo inicial de constituição da escola afirmando tratar-se de uma instituição burocrática, na qual os alunos eram organizados em categorias de acordo com idade, grau de instrução etc.; havia horários, trabalhos, saberes, avaliações a cumprir; ou seja, procedimentos e comportamentos muito semelhantes ao modelo de escola atual. Nessa discussão, vale assinalar que o ensino e o estudo do Português estiveram sempre social, econômica e politicamente marcados tanto pelas condições daquele período, quanto por tais especificidades em cada época distinta. Dessa maneira, para que possamos compreender o momento presente vivenciado pela escolarização e vislumbrar melhor o futuro dessa instituição no que se refere ao ensino de língua materna, é preciso que atentemos para particularidades do passado.

Não foi apenas a disciplina de Português que tardou a ser efetivamente consolidada, o cargo de *professor de Português* foi criado somente em 1871 por um decreto imperial. Naquele contexto histórico, para ser *professor de Português* era necessário conhecer a fundo *gramática normativa*, literatura, retórica e poética; e os próprios manuais da época (gramáticas e antologias) eram organizados para contribuir com esse perfil de profissional, tendo em vista que

As gramáticas [manuais] não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma

²⁷ Entendemos não ser possível, naquele tempo histórico, tratar ainda de gramática *descritiva*, mas compreendemos que, quanto ao tópico desta afirmação, os usos gramaticais, tal qual se instituía na época, estão implicados.

gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada a mais além deles (nem comentários, nem explicações, nem exercícios, nem questionários). (SOARES, 2006, p. 02)

Podemos observar, dessa forma, que cabia ao professor a função de orientar o processo de ensino e aprendizagem, sendo a base para que se constituísse o ensino, e, como seu aliado, havia os manuais, com papel nuclear no ensino, realidade bastante semelhante – no que respeita ao artefato em si mesmo – à suposta centralidade do livro didático²⁸ nos dias de hoje, tal qual discute Geraldí (2010) e a que voltaremos mais à frente neste estudo.

Com o já mencionado processo em que o latim perdeu prestígio e espaço na fala, consolidou-se uma mudança pedagógica na maneira de se estudar a língua, em favor de um modelo fortemente normativo, e, somente mais tarde, conferindo espaço à leitura e ao estudo do texto, o que apenas recentemente estendeu-se à modalidade oral da língua. Com o passar dos anos, esse modelo pedagógico foi se instaurando e acabou por gerar vícios que reverberam até hoje nas aulas de Língua Portuguesa: “o *normativismo* e a *gramatiquice*” (FARACO, 2003, p. 21). Assim, muitos manuais de gramática, contemporaneamente, encontram-se ainda amalgamados sob modelos greco-latinos e enfatizam a norma escrita da língua, concebida como ‘mais culta’. Desde sua origem a *gramática normativa* baseou-se na escrita, no estabelecimento de regras e nos usos que os cidadãos que compunham as elites escolarizadas faziam da língua.

Nesse percurso histórico, vale retomar o advento dos estudos linguísticos com base em Ferdinand de Saussure (CLG, 2000 [1916]), já mencionado anteriormente, e a consolidação da Linguística como ciência, preocupada com a descrição das línguas e colocando em xeque a prescrição. A instituição da Linguística como *ciência* implicou a ruptura com a ‘Cidade das letras’, tal qual aponta Geraldí (2010) em alusão a Rama (1985), e a instituição da *língua* como objeto de estudo,

²⁸ Diferentemente dos manuais, no entanto, os livros didáticos detalham os procedimentos didático-pedagógicos, convertendo, não raro, o professor que o segue ‘linearmente’ em executor de aulas criadas por outrem.

com enfoque na oralidade. Para as finalidades desta dissertação, um dos desdobramentos seguramente mais relevantes, em se tratando de tal instituição de uma nova ciência, foi o surgimento da Sociolinguística e a ampla repercussão que os estudos labovianos tiveram a partir da segunda metade do século XX em todo o mundo. O ideário sociolinguístico desde então tem oferecido amplo manancial para a contraposição dos estudiosos ao prescritivismo.

Ainda em se tratando da ciência linguística, a Linguística Teórica, quer com estudos da morfologia mattosiana no Brasil, quer com estudos da sintaxe gerativa chomskyana e outros tantos dentre seus desdobramentos, vem mostrando – ainda que o ensino não seja seu objeto –, ao longo das últimas décadas, as inúmeras fragilidades da prescrição gramatical, suas inconsistências, lacunas e incongruências, de modo que, neste início de século XXI, após um longo percurso histórico do qual damos apenas pistas nesta rápida digressão, parece impossível aos profissionais da área não compartilhar dessas novas percepções, polemizando a postura normativista inconsistente e inócua que perdurou por tantas décadas no país, mas que parece se manter em muitos contextos educacionais ainda hoje.

Para fazer menção ao processo de mudança que teve lugar no final da segunda metade do século XX, é necessário considerar que somente por volta de 1950 houve uma modificação efetiva no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, e isso ocorreu devido a transformações na sociedade brasileira: alterações nas condições sociais, culturais e, por implicação, de acesso à escola foram fatores preponderantes para essa mudança, processo que se refletiu no perfil dos alunos: antes apenas grupos economicamente privilegiados frequentavam a escola; a partir de então, as camadas populares passaram, em boa medida, a ter acesso à escolarização (‘democratização’ da escola²⁹), fazendo com que o número de alunos crescesse vertiginosamente – o que gerou uma série de ‘problemas’ escolares, ainda vivenciados na atualidade. Como mostra Soares (1986), o afluxo das classes populares à escola provocou estranhamentos em relação aos ‘falares’ dessas mesmas classes, o que, em boa medida, desencadeou uma série de reflexões sobre o papel efetivo da disciplina

²⁹ Parece-nos consensual que se tratou de um processo de democratização sob o ponto de vista quantitativo do ingresso nessa instituição, porque, também nos parece consensual, que o acesso efetivo a condições enriquecedoras de apropriação de conhecimentos constitui ainda um desafio na contemporaneidade no que diz respeito a esses estratos populacionais.

de Língua Portuguesa. Não se tratava mais de ensinar metalinguagem a quem já dominava a *norma culta* – no sentido que Faraco (2008) dá ao termo – em busca de um monitoramento mais efetivo; tratava-se de ensinar aos ‘novos’ alunos essa mesma *norma culta* – o que nos remete ao *bidialectalismo* de que trata Soares (1986). O processo, pois, ganhava outros contornos. Nessa época, quer movidos por esses desdobramentos mais efetivamente ou menos efetivamente, a *gramática normativa* e o texto deixaram de ser áreas independentes e passaram a articular-se de algum modo, um sendo estudado, sob vários aspectos, em função e com base no outro.

[...] ora é na gramática [normativa] que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática [normativa]. Assim, ou se estuda a gramática [normativa] a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática [normativa] oferece. (SOARES, 2006, p. 02)

Nesse movimento inicial de alternância entre *texto* e *gramática normativa*, entendemos estar embrionária uma busca de abrir espaços para o texto, mesmo que na tendência de conceber a textualização como pretexto para explicação das regras gramaticais prescritivas, comportamento que se estendeu por algumas décadas e do qual, insistimos – mesmo que com base em dados empíricos derivados da vivência no cotidiano escolar –, ainda temos exemplos na contemporaneidade. Trata-se, em nossa compreensão, de um movimento de mudanças que se instituiu ao longo, sobretudo, da segunda metade do século XX, acompanhando desde a instauração da Língua Portuguesa como disciplina, passando pelo processo de polemização dos limites da frase para os limites do texto, tanto quanto – mais recentemente – da busca de transcendência destes últimos limites para a dimensão contextual, social e historicamente situada dos usos da linguagem. Entendemos, tal qual mostra Britto (1997), que à medida que os estudos no campo da ciência Linguística ganhavam projeção e se expandiam, esse movimento de resignificação recrudescia.

Enquanto nas décadas de 1960 e 1970 a crítica que imperava não correspondia a uma crítica ao ensino de gramática, e sim ao ensino equivocado dessa mesma gramática, já na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1980, após o intenso debate que se

deu a partir da necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa e a crítica à concepção de *língua* como instrumento de comunicação, novas propostas de reformulação do ensino foram traçadas, emergindo a chamada *nova crítica ao ensino de Português* (BRITTO, 1997), de que trataremos a seguir. A partir de então a concepção de *língua* ganhou novos contornos, priorizando a interação, e o texto ganhou novos espaços como objeto de estudo no processo de ensino e aprendizagem da língua materna nas escolas, processo mais tarde reconfigurado para a incorporação da noção de *gêneros do discurso* como enfoque de ensino, tal qual se estabelece nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Mostram-se aqui, em nossa compreensão, ecos mais efetivos dos estudos da ciência Linguística.

As novas críticas podem ser agrupadas em duas perspectivas: a do *ensino renovado de conhecimentos gramaticais*, cujo conteúdo e finalidade permanecem focados em tais conhecimentos, embora sob outra perspectiva teórico-metodológica; e a do *ensino operacional e reflexivo da língua*, no qual se propõe uma ruptura dos moldes de ensino até então. Com essa *nova crítica* ao ensino do Português, explica Britto (1997), são questionados os objetivos e os conteúdos da disciplina. Além disso, o *ensino operacional e reflexivo* prevê a substituição do foco em categorias e regras gramaticais e propõe um ensino com base nos usos da linguagem. Trata-se de uma abordagem que traz consigo novas finalidades, novos conteúdos pedagógicos e concebe o texto, em sua dimensão interacional, como unidade de trabalho. A reflexão acerca da linguagem acontece nas produções textuais (orais e escritas), nas práticas de escuta/leitura e na análise linguística, registra Britto (1997). Voltaremos a essa discussão à frente.

Com os novos desafios econômicos e a crise que o Brasil atravessou ao longo da década de 1990, profundas desigualdades socioeconômicas marcaram de modo significativo a educação do país. Algumas reformas, como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), a reelaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implantação dos sistemas de avaliação do ensino (SAEB³⁰, ENEM) e a elaboração do guia de avaliação do livro didático – PNDL

³⁰ Registramos nossas ressalvas em relação à ancoragem de indicadores massivos que trazem consigo propósitos tecnoburocráticos, dos quais o SAEB, sob vários aspectos, parece ser um exemplo.

(Programa Nacional do Livro Didático), foram essenciais para que a educação tomasse novos rumos na época (VENTURI, 2004).

A movimentação subjacente a esses documentos/indicadores/provas/programas envolveu pedagogos, linguistas, gramáticos e contribuiu para que a disciplina de Língua Portuguesa ganhasse novos contornos, entre os quais voltar a se chamar *Português*. Surgia, nos desdobramentos desse movimento, uma nova perspectiva de ensino de língua materna na escola e demandas por um novo perfil para *professor* dessa disciplina. Nos anos 1990, principalmente a partir da divulgação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), outras perspectivas teórico-metodológicas quanto ao *ensino de conhecimentos gramaticais* passaram a ser mais especificamente delineadas.

[...] as práticas devem partir do uso [da língua] para permitir aos alunos a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 07).

A relação entre o conhecimento que o aluno traz e os conhecimentos de que ele precisa se apropriar implica redimensionamento do papel da escola, requerendo atenção e sensibilidade à realidade linguística e social do aluno – tal qual sustentam os estudos sociolinguísticos desde a década de 1960 – e a busca pela conexão dessa realidade com a realidade linguística e social da escola. Destarte, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser concebido, na literatura da área e nos documentos oficiais, como transcendendo necessariamente conteúdos gramaticais normativos desvinculados dos usos sociais da língua, de modo que discussões de natureza estrutural passaram a estar a serviço do processo de construção de sentidos – a chamada *análise linguística* (GERALDI, 1996; BRASIL, 1998), a que voltaremos na próxima subseção –, não mais se instituindo de antemão como rol de conteúdos divididos nas diferentes seriações.

Essa nova abordagem concebe que o falante já conhece intuitivamente as regras de sua língua materna – a *gramática internalizada*, a que já fizemos menção em subseção anterior –, tanto quanto o seu funcionamento e se vale desse conhecimento sem que teorize sobre as unidades linguísticas em uma perspectiva metacognitiva; a partir disso, esse novo ideário teórico passou a defender o ensino da língua na perspectiva das práticas de uso social da linguagem (GERALDI, 2010). Esse novo olhar se materializa nos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (BRASIL, 1998), em detrimento de uma abordagem do conteúdo gramatical normativo tomado por si só, tendo em vista que é na leitura, na produção de texto e na modalidade oral que o aluno revela suas necessidades de apropriação de novos conhecimentos sobre os usos da língua na oralidade e na escrita.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática [normativa] escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 29)

Assim, esse novo³¹ ideário requer do professor uma ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com ênfase no uso da língua em contextos sociais diversos, focalizando a apropriação da *norma culta*³² por parte do aluno. Sob essa perspectiva, as concepções de *língua* e *gramática* ganham novas configurações, reverberando nos procedimentos metodológicos delineados a partir do foco na dimensão interacional dos usos da linguagem, questões que discutiremos na subseção que segue.

³¹ Mantemos, aqui, a adjetivação *novo*, a despeito de quase trinta anos de sua instauração no cenário nacional, uma vez que entendemos que três décadas são um período de tempo pouco expressivo em se tratando de modificações efetivas em concepções no campo da educação. No âmbito do NELA/UFSC, por exemplo, o estudo de Gonçalves (2011) sinaliza para o longo tempo que os conhecimentos acadêmicos demandam até chegar à esfera escolar.

³² À luz de Faraco (2008), a que já fizemos menção, entendemos *norma culta* diferentemente de *norma-padrão*, concebendo-a como a fala urbana escolarizada, a qual, sob muitos aspectos, não mantém uma relação isomórfica com a *norma-padrão*.

1.3 DIRETRIZES E DESAFIOS PARA CONSOLIDAR UMA ABORDAGEM GRAMATICAL FOCADA NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Como sugere a breve digressão histórica da seção anterior, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido questionado há anos, tendo em vista que o foco da aula de Português, ao que parece, boa parte das vezes³³, são os conteúdos oriundos da abordagem da *gramática normativa* e, por isso, as aulas se pautam em procedimentos que não valorizam a linguagem como forma de ação social. A discussão acerca da necessidade de mudança quanto ao ensino de Língua Portuguesa em nosso país tem, pois, longa data e, como já mencionamos, ganha especial destaque a partir da década de 1980 (BRITTO, 1997), mas seguramente os desafios para que um novo olhar se institua de fato ainda são significativos.

Trata-se de um percurso que se define a partir da década de 1980 e que nos leva a Geraldi (1997), para quem a abordagem dos *conhecimentos gramaticais* precisa se dar sob forma da já mencionada *análise linguística*, consolidada a partir da leitura e da produção de textos e no interior dessas mesmas atividades. O autor menciona o

[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1997, p. 190)

A essas atividades o autor denomina de *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. As *epilinguísticas* assentam-se sobre reflexões acerca da linguagem; ou seja, reflexões acerca dos modos de dizer são atividades *epilinguísticas*, implicando *análise linguística*. Já as atividades *metalinguísticas*, antecedidas pelas atividades *epilinguísticas*, são reflexões acerca de recursos expressivos, produzem uma linguagem com a qual se pode falar sobre a própria linguagem, tomando a língua

³³ Os resultados deste estudo, como discutiremos nos capítulos de análise, apontam mais para um esvaziamento de abordagens gramaticais do que para a prevalência de uma abordagem gramatical normativa.

como objeto. O problema, segundo o autor, se dá quando as atividades *metalinguísticas* antecedem as *epilinguísticas*, e não o contrário, pois assim será estabelecido primeiramente um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, explica Geraldi (1997).

[...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fincar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português. (GERALDI, 1997, p. 191)

A linguagem³⁴, assim, não deve ser considerada como mero acidente de produção verbal. Desse modo, três eixos merecem especial atenção em se tratando de ensino de língua: a historicidade da linguagem, o sujeito e o contexto social das interações verbais. Em relação à historicidade da linguagem, Geraldi (1997) observa que “[...] o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 1997, p. 09). Sob essa perspectiva, falar é mais do que se apropriar de um sistema pronto. A interlocução faz-se através do *trabalho linguístico*, que é o fazer linguístico que está sempre se constituindo, com marcas de acontecimentos linguísticos anteriores. A língua, então, é significativa por ter um sistema de referências e por agir sobre ela mesma. Isso é o que garante que a língua se mantenha, pelo fato de se modificar. E essa historicidade se dá pelo trabalho dos sujeitos.

Quanto ao sujeito e suas ações linguísticas, este aparece como constituidor dessa atividade, no entanto não deve ser visto como produtor único de sentidos e nem como simples porta-voz dos discursos de seu tempo. Há grande necessidade da relação entre os *sistemas de referência* e as *operações discursivas* nas ações linguísticas. Não se domina uma língua apenas com conhecimentos de morfologia ou

³⁴ Considerada nossa inscrição em um ideário histórico-cultural, não vimos, ao longo do texto, distinguindo *linguagem* e *língua*, como o faz a Linguística de base imanentista. Em nossa compreensão, faculdade da espécie e sistema historicamente construído existem para fins intersubjetivos.

sintaxe, é preciso que haja reflexão sobre a língua e a aprendizagem da linguagem já é um ato de reflexão, evidencia Geraldi (1997).

Tais operações discursivas, segundo o autor, se apresentam, pois, em três tipos de ações: *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem. A propósito das ações *com* linguagem, podemos ter como imagem o jogo de espelhos, em que há um ‘eu’ e um ‘tu’ que se colocam um no lugar do outro, um age sobre o outro. Usamos a linguagem de acordo com projetos discursivos, interferimos sobre as opiniões do outro, podendo alterar ou reforçar suas opiniões. Assim, os sujeitos se modificam pelos processos interlocutivos, basta que haja uma situação e que os recursos expressivos sejam utilizados pelos sujeitos. As ações que se fazem *sobre* a linguagem são as *novidades* sobre os usos históricos, que podem se apagar ou se espalhar para um grupo posterior. São as novas determinações a respeito da língua, novas formas de representação do mundo, podendo haver deslocamento de sentidos. Já as ações *da* linguagem denotam a constituição do sujeito pela linguagem e a desta por ele. As regras que são utilizadas por uma criança e que acabam provocando erros são ações claras da linguagem sobre o sujeito, como é o caso da utilização de *fazi* ou *cabeu*, já que a análise de uma criança se dá a partir dos enunciados que ouve. Esses ‘desvios’ se fazem necessários devido às restrições que as diferentes estruturas impõem (GERALDI, 1997).

Para Geraldi (1997), importa abandonar a ‘reprodução’ de conhecimento em nome da ‘apropriação’ de conhecimentos. Para isso, não precisamos banir o trabalho com os *conhecimentos gramaticais* na escola, e sim fazer deles fonte para reflexões. Isso porque

[...] a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 1997, p. 217)

O autor entende que provocar no aluno a consciência de que a língua pode ser entendida como um *corpus* dinâmico, ou seja, que se transforma de acordo com o passar do tempo e das necessidades da sociedade, cabe ao professor de Língua Portuguesa. Parece-nos

amplamente sabido hoje que trabalhar com *análise linguística* nas escolas implica pensar na língua em uso, visando ao desenvolvimento da capacidade discursiva do sujeito para que seja capaz de se movimentar e se inserir nas diferentes esferas da atividade humana. “É admissível supor que, idealmente, o ensino da Gramática não visa fazer com que o sujeito decore uma nomenclatura, mas que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso” (BRITTO, 1997, p. 125).

Entendemos, assim, consensual dentre os estudiosos, na contemporaneidade, que discutir a forma como os *conhecimentos gramaticais* têm tido lugar historicamente na escola não significa denegar a gramática, implicada na formação do usuário da língua nos diferentes gêneros discursivos, conforme enuncia Antunes (2003). Ainda nesse sentido, vale mencionar Geraldi (1996, p. 72): “[...] o conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino”. Trata-se de uma questão complexa que torna a metodologia do ensino de *análise linguística* uma das mais recorrentes preocupações dos professores de Língua Portuguesa. Como abordar os *conhecimentos gramaticais*, em uma perspectiva dinâmica, de modo que efetivamente assumam a condição que lhes cabe nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, estar a serviço da potencialização das habilidades de leitura e escuta, de produção textual oral e escrita, tal qual propõe a literatura da área atualmente (GERALDI, 1996; ANTUNES, 2003; BRITTO, 1997).

Os estudiosos aos quais fazemos remissão nesta seção parecem unânimes na compreensão de que a aula de Língua Portuguesa, boa parte das vezes em que é evocada, tende a remeter a ‘domínio de regras’, conjunto de categorias que determinam o ‘bem falar e escrever’. Muitos dentre os professores, ainda hoje, consideram que um ‘bom ensino’ deve ser aquele que permita que os alunos escrevam e falem corretamente a partir das normas vigentes na *gramática normativa*, pois desse modo irão ‘escrever melhor’ (BRITTO, 1997, p. 51-52).

Se desde a década de 1980 profissionais de Letras (professores e pesquisadores) tentam criar alternativas para o que se considera a ‘crise do ensino’, como explicita Faraco (2003), tal quadro mudou pouco porque ainda não foi possível eliminar os já mencionados “normativismo e gramatiquice” (FARACO, 2003, p. 11). E para que haja uma mudança nesse âmbito é necessário que aconteça também uma mudança no campo sociocultural. Para Faraco (2003, p. 11):

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo, a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica.

Nessa dificuldade para consolidar efetivamente um novo olhar sobre o ensino da língua, é preciso considerar, segundo esse autor, que, historicamente, a escrita no ensino canônico – e, por implicação, a *gramática normativa* – tende a constituir instrumento de dominação das elites, considerando que o acesso – ainda que restrito – das camadas populares aos bens culturais socialmente legitimados é fenômeno recente, que remonta ao século XIX; ou seja, esse acesso das camadas populares à cultura escrita canônica parece ser um movimento de via única: não reverberam, na escrita, os saberes e as especificidades culturais dessa classe. Sob a lógica desses olhares, sem dúvida, os contextos social e econômico são fatores intrinsecamente imbricados no processo educacional, o qual, por vezes, mostra-se alheio a especificidades de tais contextos. A escola, como instituição, acaba, então, acentuando as diferenças sociais; o próprio discurso da escola converge historicamente com a identidade das elites escolarizadas em detrimento de particularidades das classes socioeconomicamente marginalizadas.

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o *normativismo* e a *gramatiquice* são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social. (FARACO, 2003, p. 11)

Ainda evocando Geraldi (1997), um maior domínio acerca de como os recursos linguísticos são agenciados em favor dos diferentes projetos de dizer dos enunciadores, nas mais variadas esferas da atividade humana, é seguramente fator de inclusão sociocultural, sobretudo em se tratando de alunos oriundos de segmentos

economicamente marginalizados e, por implicação, alijados dos processos de escolarização plena. Dominar de modo mais efetivo as diferentes leituras, os diferentes usos da escrita e da oralidade, monitorando os recursos linguísticos por meio dos quais os sentidos se materializam, são comportamentos fundamentais no mundo atual.

Geraldi (1996, p. 72) afirma:

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. [...] O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino [...]. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente.

Por outro lado, parece haver docentes egressos das universidades que entram nas escolas supostamente embasados pelas teorias que vigoram atualmente no ensino de língua, entretanto não conseguem agenciá-las em sua ação pedagógica, pois o que encontram no ambiente de trabalho é uma realidade muitas vezes resistente a transformações, o que de certo modo dificulta suas ações (ANTUNES, 2003). Para enfrentar esse quadro hostil que exigiria do docente uma compreensão mais efetivamente crítica acerca do dispositivo escolar, seria necessário o professor saber lidar com o contexto da situação de usos da escrita, tendo consciência de que os debates que circulam no nível acadêmico se diferenciam, sob vários aspectos, daqueles que estão presentes no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa que ele encontrará na escola; afinal, a lógica da ciência acadêmica não é isomórfica à lógica da disciplina escolar (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). Tende a ocorrer, nessas circunstâncias, o surgimento de uma lacuna entre as teorias acadêmicas e a prática docente de Língua Portuguesa, do que os capítulos de análise de dados desta dissertação parecem conter fartos exemplos. O enfrentamento de dificuldades dessa ordem requer que cursos que formam esses professores instituam-se “[...] como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Entendemos, então, que as práticas nas instituições de prestígio precisam se aproximar da realidade daqueles

que as frequentam, o que talvez contribua para diminuir o distanciamento entre alunos e professores.

Kleiman (2007) explica que, quando o professor de Língua Portuguesa assume a perspectiva de um ensino voltado para a prática social, ele passa a gerenciar o curso de ação com base na observação, na análise e no diagnóstico da situação e adquire autonomia no planejamento das unidades de ensino. Desse modo, sob a perspectiva dessa autora, ao professor não cabe apenas transcender as práticas tradicionais do *ensino de conhecimentos gramaticais* do português, mas buscar formas alternativas de trabalhar com a língua em uso, focalizando práticas reais que contemplem a qualificação dos usos da língua nos mais variados gêneros do discurso que instituem relações interpessoais em diferentes esferas da atividade humana.

As lacunas no processo de formação dos professores para dar conta de tais desafios parecem visíveis. Muitos educadores parecem ver os *conhecimentos gramaticais* apenas como um conjunto de normas que regulamenta a língua e não os concebem sob a perspectiva da interação social (TOMAZONI, 2012; CATOIA DIAS, 2012). Tais professores, assim, têm dificuldades para empreender uma ação que efetivamente contemple o que Geraldi (1997) e os PCNs (BRASIL, 1998) nomeiam como *análise linguística*, já mencionada aqui, focando apenas nos conceitos teóricos, mostrando-se impossibilitados de levar a termo a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) a partir dos conhecimentos acadêmicos de que se apropriaram ao longo de sua formação. Assim considerando, não raro, o professor replica, em suas aulas, posturas metodológicas e conteúdos conceituais característicos de sua trajetória como aluno. Trata-se, aqui, de questões identitárias implicadas na ação escolar, o que tem sido objeto de atenção quer em se tratando de professores, quer em se tratando dos alunos.

[...] tem-se valorizado a necessidade de se prestar atenção aos quadros de interação social construídos na sala de aula, aos contextos de onde provêm seus participantes (alunos e professores), aos conhecimentos prévios por eles trazidos, à importância da interação no processo de construção da aprendizagem. A constituição desse novo enquadre tem afetado, sem dúvida, o modo como o professor trabalha em sala de aula e, conseqüentemente, a imagem que a sociedade constrói a respeito dele. (OLIVEIRA, 2010, p. 42)

A própria concepção de *língua* parece ter passado por diferentes fases – e muitas destas representações se mantêm até hoje: há a concepção de *língua* vista como expressão do pensamento (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), relacionada à tradição escolar, aquela em que impera o *certo e o errado*, e que as classes privilegiadas dominam, havendo a discriminação de qualquer outro modo de uso. No âmbito escolar, em muitos contextos, os alunos ainda são vistos como *tábulas rasas* (com base em GERALDI, 2010), e os professores, como mestres absolutos do conhecimento. A interação, nesses espaços, tende a ser artificializada. Voltaremos a essa discussão sobre concepções de *língua* em capítulo à frente, quando focalizarmos o pensamento bakhtiniano.

Antunes (2003; 2007; 2009), escrevendo assumidamente para professores da Educação Básica, vem registrando sistematicamente sua preocupação com o fato de a aula que tematiza *conhecimentos gramaticais* resumir-se a passar regras no quadro-negro, pedir para que os alunos as copiem, em uma exercitação destituída de sentido. O resultado tende a ser desastroso: notas insatisfatórias e aprendizado quase nulo. Posturas como essas normalmente afastam os alunos da empatia pelo estudo da língua materna na escola.

[...] o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua. [...] a competência que se procura é sempre a de *identificar*, a de *reconhecer* qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para *grifar*, para *circular* palavras ou orações, sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, p. 87, grifos do autor)

Isso significa que os textos não são usados pelo seu potencial dialógico entre leitor/autor, locutor/interlocutor, mas vistos como ‘verdades absolutas’ e, por isso, inquestionáveis. Geraldi (1997, p. 168) aponta:

Tornam hipóteses verdades absolutas. Tornam textos, que se elegem para as aulas, em leitura

obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si. Reificam-se os textos. E, contraditoriamente, “repartindo-os” pela escolarização, sacralizamos (e na ambigüidade do *nos* incluem-se todos os seus sentidos: os textos, seus autores, seus selecionadores, e, por mais incrível que pareça, seus leitores, pois estes, no contato magicamente imposto, “eruditos” se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes “deu” a ler – escolarizados estão).

Ainda de acordo com Geraldi (2010), ao longo das últimas décadas as discussões acadêmicas e institucionais defendem um deslocamento do capital escolar (atividade objetivante do analista) para o capital cultural (foco na aprendizagem). O autor discute os dois processos na escola: foco no ensino – fixação dos objetos de ensino, que são moldados pela preocupação da aprendizagem; e foco na aprendizagem – entrada do capital cultural e dos objetos desconhecidos. Para ele, é preciso que haja um “[...] modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, tratando de forma diferente a presença do texto na sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 78).

Sob essa perspectiva, o ensino dos conhecimentos gramaticais não pode se distanciar da realidade prática, tornando-se um amontoado de regras sem função; não pode ser visto como algo à parte, isolado, sem relação com outras vertentes da aula de Língua Portuguesa, como a produção textual. Sobre essa questão, escreve Faraco (2003, p. 25-26):

Só existe sentido em estudar gramática [...] se conseguimos romper radicalmente com o modelo pedagógico medieval de ensino de língua. [...] o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional [...], feito de modo a destacar a flexibilidade estrutural da língua e a conseqüente riqueza expressiva à disposição dos falantes: nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões. Sua organização estrutural se caracteriza – sendo como é produto e processo histórico – como um vasto universo de variedades expressivas, de

formas alternativas, o que implica antes escolha que submissão.

À luz dessas considerações, importa ter presente as dificuldades de inúmeros alunos para usar a norma culta (não necessariamente a padrão) em seus processos interacionais, sobretudo no que diz respeito à modalidade escrita da língua. Quando surge a necessidade de serem produzidos textos mais complexos quanto à linguagem e mais específicos, tais dificuldades parecem se agravar ainda mais. Antunes (2003, p. 89) escreve o que, entendemos, já deveria ser um truísmo: “A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. Segundo a autora, é preciso aplicar teorias novas, com foco na *análise linguística*³⁵, levando-se em consideração a linguagem vista na interação; como lugar de *inter-relação* entre os sujeitos sociais. Sob esse olhar, deve-se fomentar a reflexão no aluno, para que esteja apto a adequar a língua a cada situação específica. Dessa maneira, estando a *análise linguística* a serviço da textualização, não pode ser baseada em regras lançadas de forma aleatória aos alunos.

Antunes (2003) revozeia o que é hoje um consenso na área: o ensino da norma sem objetivos interacionais não traz grandes possibilidades de desenvolvimento linguístico aos alunos; eles precisam ter contato com as modalidades da língua em uso, experienciá-las. Os processos de ensino e aprendizagem precisam ser reflexivos, deve-se crer na capacidade do aluno para que não se acabe em um ensino mecanicista, abstrato e sem sentido. “Assim, o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras [...]” (ANTUNES, 2003, p. 97). Sob essa perspectiva, cabe ao professor transformar o ensino dos conhecimentos gramaticais em algo interessante para o aluno, mostrando-lhe uma gramática na textualização, que referencie o uso efetivo da língua, como sugere a autora.

Segundo esse conjunto de proposições e compreensões, importa que o ensino de tais *conhecimentos gramaticais* seja visto como suporte, base para o de outras áreas do português, no tocante à interação entre os

³⁵ Ainda que a autora prefira *gramática do texto*, em nome da coerência conceitual que nos cabe manter neste aporte teórico, optamos pela expressão *análise linguística*, não porque as consideremos sinônimas, mas porque compreendemos que é essa expressão que efetivamente traduz o conteúdo com que compartilhamos em se tratando do pensamento desta autora.

sujeitos, para o uso efetivo da linguagem. Dessa maneira, pensar que o ensino de tais conhecimentos seja decadente e que nada se possa fazer para reverter essa situação é lidar de modo conformista; ou de modo radical, quando a ideia é abolir o *ensino de conhecimentos gramaticais* na escola. Há, sob a ótica desses autores, formas de tornar esse ensino enriquecedor para os alunos e de colocar em prática alguns preceitos teóricos de ensino de língua materna da contemporaneidade.

A questão maior não é *ensinar ou não ensinar gramática*. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o *objeto do ensino*: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, p. 88, grifos do autor)

Assim, sob essa perspectiva, o papel da escola é ensinar a *norma culta* da língua – concebida no sentido que lhe dá Faraco (2008) – e instigar os sujeitos para uso efetivo dela nas interações em que esse uso lhes é requerido. Não se trata de negar a legitimidade do *ensino de conhecimentos gramaticais*, e sim de perceber que tal ensino só faz sentido quando no interior de uma disciplina que o constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo se os que deles se apropriarem forem capazes de conhecer sua referencialidade.

1.4 O TRABALHO COM CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO CONSOLIDADA MAIS SOBRE *NÃO FAZERES* E MENOS SOBRE *QUE FAZERES*

A necessidade de repensar o ensino de conhecimentos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, que vimos mencionando desde o início desta dissertação, é consensual entre inúmeros estudiosos da área de diferentes epistemologias, desde a Linguística Teórica, passando pela Sociolinguística e pelo Funcionalismo – tomado aqui em sua mais ampla acepção –, até a Linguística Aplicada, entre tantos outros recortes desse amplo território das ciências da linguagem. Muitas são as críticas e os problemas que se apontam no que diz respeito a esse ensino e às metodologias que parecem caracterizar a ação dos

professores. Apesar, porém, de autores³⁶ mencionarem ‘aquilo que não deve ser feito nas aulas de Língua Portuguesa’, entendemos ainda serem raras abordagens metodológicas acerca ‘daquilo que, de fato, poderia ser feito’ sob o ponto de vista da ação docente à luz dessas tantas epistemologias. Geraldí (1997), tal qual mencionamos na seção anterior, sinaliza um caminho que, em nossa compreensão, não foi até hoje efetivamente discutido em suas especificidades, sob o ponto de vista de sua operacionalização no âmbito da ação escolar, o que nos parece justificar em boa medida as dificuldades a que fizemos menção, também na seção anterior, no que diz respeito a uma mudança efetiva da ação docente em sala de aula.

Parece, pois, certo, que todos sabemos o que professores de Língua Portuguesa ‘não devem fazer’ em se tratando do *ensino de conhecimentos gramaticais*. Importa, assim, que comecemos a discutir, com maior precisão metodológica, o que pode, então, ser feito – e talvez o desafio maior no âmbito da formação dos licenciados em Letras Português: como esse ‘ser feito’ converte-se em ‘efetivamente feito’. Ocupamo-nos, nesta seção, de refletir acerca dessas questões, o que nos levará a autores inscritos em outras vertentes – fazemo-lo, porém, para registro do estado da arte e não por compartilhamento conceitual.

1.4.1 Um olhar sobre estudos inscritos em outras epistemologias: a discussão dos *não fazeres* e a não discussão efetiva dos *que fazeres*

Travaglia (2009), em perspectiva epistemológica distinta da que adotamos aqui, concorda com o fato de que, nas aulas, o ensino de conhecimentos gramaticais tem sido prescritivo e voltado às regras da *gramática normativa*, as quais são repetidas durante anos seguidos, na inócua busca de que sejam assimiladas pelos alunos. De acordo com o autor, nas aulas

[...] há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos [...]. Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos [...]. A maior parte do tempo das aulas é gasta no

³⁶ A exemplo dos vários autores mencionados no corpo desta dissertação até aqui.

aprendizado e na utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 101)

Os *conhecimentos gramaticais* tendem a ser focalizados para cumprir um programa já estabelecido, sem levar em conta as dificuldades que os alunos têm em relação aos usos mais monitorados da língua nas diversas ocasiões de interação verbal. Já Moura Neves (2001 [1990]), também em perspectiva distinta da que adotamos neste estudo, em conhecida pesquisa realizada com 170 professores dos Ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, discute a inapropriação da ação docente em se tratando do *ensino dos conhecimentos gramaticais*, compreendendo que muitos professores não conseguem mudar efetivamente de postura quanto à natureza desse ensino e têm dificuldades em empreender um processo diferente daquele desenvolvido na tradição escolar. Quanto a isso, Travaglia (2009, p. 106) ressalta que

[...] talvez essa resistência obstinada à mudança se deva, sobretudo, [...] à imagem que a sociedade tem do ensino de língua materna e de como deve ser o professor [o que] leva cada professor a repetir um modelo recebido, buscando legitimar seu papel do que fazer algo que represente um ensino significativo para a vida de seus alunos.

Em síntese, Travaglia (2009, p. 107) aponta que “[...] o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa [...]”, e, para que tal objetivo seja alcançado, o que deve ser feito é um ensino que priorize a “[...] aquisição de novas habilidades linguísticas” (TRAVAGLIA, 2009, p. 108), bem como a linguagem como forma de interação e o texto como conjunto de sentidos nas relações. Para tanto, propõe que

[...] o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco [sic] de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação [...]. (TRAVAGLIA, 2009, p. 108)

Moura Neves (2001 [1990]) registra que, no processo de ensino empreendido, em se tratando dos conhecimentos gramaticais, não parece haver diferenças substanciais entre o que os alunos do Ensino Fundamental aprendem e o que o fazem os alunos do Ensino Médio. Em relação ao objetivo de se *ensinar conhecimentos gramaticais*, a autora aponta que grande parte dos professores entrevistados em seu estudo relaciona os propósitos de tal processo com bom desempenho (melhor expressão, comunicação e compreensão). Boa parte dos docentes ainda associa esse ensino a questões normativas, como conhecimentos da chamada norma-padrão, em vinculação à perspectiva da *correção* nos usos da língua. Para outros professores participantes desse estudo, tal ensino teria como finalidade o aprendizado das estruturas da língua, um maior conhecimento acerca delas, uma apreensão de padrões e uma sistematização do conhecimento linguístico em se tratando de metacognição.

Quando indagados sobre a funcionalidade dos *conhecimentos gramaticais* que ensinam, tais professores mencionam a busca pelo falar e escrever ‘melhor’, vinculando essas representações a uma melhor qualidade de vida dos alunos. Houve quem, dentre os participantes do estudo, reconhecesse a inutilidade de uma abordagem com essa configuração imanente; já outros mencionaram o sucesso escolar (acertar exercícios), tendo dificuldades para alegar uma necessidade real para o ensino da gramática nesses moldes (MOURA NEVES, 2001 [1990]). Sob essa perspectiva, “[...] a aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação das estruturas da língua [...]” (MOURA NEVES, 2001 [1990], p. 11).

Em relação ao conteúdo ensinado, Moura Neves (2001 [1990]) aponta que reconhecimento e classificação das palavras e das funções sintáticas estão no topo da lista, tendo prioridade nas ações pedagógicas. E quanto ao ‘como’ se dá esse ensino, a autora registra que 50% dos professores participantes de seu estudo declararam partir do texto para exercitação gramatical. Esse ‘partir do texto’, no entanto, nesse contexto, significa extrair do texto aquilo que se pede (frases, palavras, exemplos) para que se faça análise gramatical; ou seja, o texto é – hoje, outro truísmo – usado como pretexto para os exercícios gramaticais. Já 40% dos professores participantes da pesquisa informaram partir da própria teoria, enquanto uma pequena parte declarou focar a exercitação como ponto de partida das lições.

Em suma, Moura Neves (2001 [1990]) registra que, via de regra, os professores creem que a função do ensino gramatical é para

que se venha a escrever melhor e veem como sua grande missão oferecer um ensino que leve seus alunos a falar e a escrever de acordo com as regras vigentes na gramática normativa. Além disso, ao que parece, na participação em palestras e cursos de formação continuada, os professores, de modo geral, tendem a entrar em contato com críticas quanto ao ensino normativo de língua e, na maioria das vezes, pouco seguros em relação a como agir, terminam por substituir a abordagem normativa por uma tentativa de abordagem descritiva, ainda taxionômica, continuando com suas “[...] aulas sistemáticas de gramática com um ritual imprescindível à legitimação de seu papel” (MOURA NEVES, 2001 [1990], p. 48). Outro problema é a divisão das aulas de Língua Portuguesa em *redação*, *gramática*, *literatura*, *leitura* etc. como se fossem compartimentos insularizados de um mesmo fenômeno. O problema tende a agravar-se quando as famílias dos alunos criticam a falta de um estudo sistemático de *gramática normativa* nas escolas, aponta a autora, evidenciando, em nossa compreensão, representações historicamente constituídas no senso comum, as quais os estudos linguísticos em mais de século não conseguiram ressignificar.

A autora ainda registra que, atualmente³⁷, muitos licenciados egressos de cursos de Letras tendem a denegar conhecimentos dos quais se apropriaram em sua formação universitária em nome de assumir fazeres pedagógicos consolidados na ambientação escolar. Além disso, segundo a autora, boa parte desses egressos não sabe o que fazer com os saberes com os quais tiveram contato na ciência Linguística quando assumem o ensino da língua nas escolas. “Hoje os professores de ensino fundamental e médio decidiram, num extremo oposto [ao ocorrido nos anos 1970, quando houve enorme entusiasmo em relação às teorias novas e revolucionárias que repercutiram no Brasil] esquecer que um dia aprenderam linguística [...]” (MOURA NEVES, 2001 [1990], p. 266). O conhecimento das teorias linguísticas é de inquestionável necessidade para que se entenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas, entende Moura Neves (2001 [1990]). É evidente que o professor não poderá – e nem deverá – repetir o conteúdo que aprendeu nas disciplinas de Linguística da universidade, mas seguramente desses conhecimentos depende, em boa medida, a compreensão do que seja a *língua* e do que seja a *língua* no ensino de línguas. Disciplinas científicas do campo da Linguística – e, em nossa compreensão, mais

³⁷ Ainda que a referência temporal remeta a 1990, entendemos não ter havido mudanças substantivas até hoje, como sugerem Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012) em nosso Núcleo de pesquisa.

especificamente disciplinas científicas do campo da Linguística teórica e da Linguística Aplicada – e Língua Portuguesa parecem ignorar-se entre si,

[...] como se cada uma falasse de uma coisa diferente, como se a linguística não fosse a teoria da linguagem, e como se qualquer língua natural não fosse a manifestação da linguagem que a ciência linguística teoriza; do lado da disciplina de *Língua Portuguesa*, como se alguém pudesse falar de uma língua sem metalinguagem, e do lado da disciplina de *Linguística* como se pudesse haver uma metalinguística sem a faculdade e a atividade da linguagem, que se manifesta nas diversas línguas. (MOURA NEVES, 2001 [1990], p. 271)

Os resultados desta pesquisa da autora, realizada há mais de uma década, parecem surpreendentemente atuais, se considerados os dados que discutimos nos capítulos de análise desta dissertação.

Perini (1998) – ainda nesse quadro de outras epistemologias que tentamos resenhar na busca de referendar nossa compreensão de que muito se tem dito sobre o que ‘não fazer’ e pouco sobre ‘o que/como fazer então’ – questiona se o estudo de *conhecimentos gramaticais* pode ajudar no aprimoramento de habilidades de leitura e escrita já que parece haver uma suposta unanimidade de que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é facultar aos alunos o desenvolvimento de tais habilidades. Para o autor, essa é uma perspectiva equivocada, pois não se faculta a um aluno com dificuldade em leitura e escrita melhorar seu desempenho nessas atividades apenas por meio da instrução metalinguística. Na verdade, o caminho é o inverso,

[...] entre os pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão. Assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura. [...] o mesmo vale, *mutatis mutandis*, para a redação. (PERINI, 1998, p. 28)

Perini (1998), sob a lógica da epistemologia em que se inscreve, salienta que a gramática é uma aplicação da Linguística³⁸ e é também uma ciência social, tratando, dessa forma, da linguagem, pois esta é um fenômeno social. Na perspectiva desse teórico, o ensino da gramática na escola é defensável em uma dimensão enciclopédica:

[...] pelas mesmas razões que justificam a preocupação de dar aos alunos alguma formação em química, biologia, história ou astronomia. Assim como a necessidade de preservar nossa cultura nos leva a estudar a história, a geografia e o folclore do Brasil, não podemos deixar de estudar a língua que falamos (e a que escrevemos), em seus muitos aspectos: dialetológicos, históricos, sociais e também gramaticais. (PERINI, 1998, p. 30)

Perini (1998) sugere que, se percebermos como a linguagem permeia o universo social e é um importante fenômeno na vida das pessoas, veremos que o *estudo dos conhecimentos gramaticais*, além de ser um campo privilegiado para a pesquisa, pode ser um instrumento de exercício para o raciocínio e a observação, oportunizando a formulação de hipóteses e a descoberta das estruturas da língua.

O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual. (PERINI, 1998, p. 31-32)

Distinguimo-nos taxativamente de compreensões dessa ordem por entendermos que a proposta de *análise linguística* a que já fizemos remissão nesta dissertação à luz de Geraldi (1997) tem implicações efetivamente opostas a essa compreensão de Perini (1998) – distinções às quais Britto (1997) faz menção com clareza quando contrapõe o

³⁸ Discordamos inteiramente dessa compreensão, que se filia a uma concepção de Linguística Aplicada que hoje é amplamente denegada na área (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2006).

ensino operacional e reflexivo da língua às concepções oriundas de estudiosos da Linguística Teórica. Assim, ainda que reconheçamos uma dimensão enciclopédica no domínio de conhecimentos linguísticos, do mesmo modo que reconhecemos a importância da formação de hipóteses sobre os fenômenos linguísticos, entendemos ambos como desdobramentos interessantes em se tratando do *ensino e da aprendizagem de conhecimentos gramaticais*, mas parece-nos certo que o enfoque escolar precisa ter uma dimensão enunciativa vinculada às práticas de uso da língua efetivamente antes de qualquer outro desdobramento dessa natureza.

Na exposição de suas concepções, Perini (1998) alerta para o perigo de fazer do estudo gramatical uma doutrina absolutista, na qual se superestima a correção das impropriedades linguísticas dos alunos – o que, na realidade, segundo ele, vem ocorrendo em grande parte das aulas de Língua Portuguesa –, deixando tais alunos desencorajados a escrever e com a concepção, tão comum, de que não sabem português. É justamente de encontro a essa tradição repressiva que, adverte ele, o professor deve ir. O fato não é confrontar o português ‘certo’ *versus* ‘errado’ independentemente do contexto, e sim de verificar que cada situação demanda uma variedade distinta da língua. Perini (1998, p. 34) concorda que seja “[...] necessário ensinar o português padrão, mas esse ensino (o ‘ensino normativo’ da língua) deve ser atacado com muita cautela [...], sempre deixando bem explícito o verdadeiro papel do padrão escrito frente às variedades coloquiais”.

De acordo com o autor, muitos alunos veem o estudo da gramática como uma série de ordens a serem obedecidas. Segundo ele, o professor, por exemplo, ao explicar o futuro dos verbos, diz que o futuro do subjuntivo do verbo ‘ver’ é ‘quando eu vir’, no entanto quase ninguém utiliza essa forma ao falar. Assim, a realidade que o aluno vê não coincide com a realidade mencionada pelo professor, que, muitas vezes, quando questionado quanto ao motivo de – por exemplo, neste caso – a forma correta ser ‘vir’, responde tautologicamente: “Porque assim é o certo.”, sem dar nenhuma explicação real ou racional, apenas ordenando que se deva falar/escrever daquele modo. Para Perini (1998), a gramática e seu estudo trazem ao aluno, antes de tudo, um importante conhecimento acerca da linguagem, que lhe interessa mais que ‘receitas’ de como se deve falar ou escrever.

Ainda em se tratando de autores inscritos em outras epistemologias, vale mencionar Bagno (1999; 2001; 2010) e seu posicionamento contrário ao *ensino de conhecimentos gramaticais* normativos na escola. Assumindo para si mesmo uma condição próxima

a algo como ‘paladino da luta contra a gramática’, o autor discute o preconceito linguístico e enumera uma série de inadequações nas abordagens gramaticais tradicionais. Alinhado com as percepções que denegam o modelo tido como ‘tradicional’ de ensino desses conhecimentos, em nosso entendimento também esse autor ocupa-se fundamentalmente em colocar em xeque uma realidade instituída e não em discutir de que modo a mudança em relação a essa realidade pode de fato se consolidar metodologicamente nas aulas de Língua Portuguesa, o que se torna ainda mais instigante considerando sua condição de autor de manuais de gramática³⁹.

Reconhecemos, enfim, que seguramente há um conjunto de outros tantos autores e de outras tantas obras que discutem esse tema, quer nessas outras epistemologias, quer em ancoragens próximas a que assumimos aqui e da qual nos ocuparemos na próxima seção. Para as finalidades deste estudo, foi nossa preocupação, nesta subseção, mencionar possivelmente as obras mais conhecidas na esfera acadêmica sobre esse assunto, em busca de arriscar um traçado do estado da arte, mesmo incorrendo em truísmos.

1.4.2 Um olhar sobre a nossa filiação epistemológica: ensaios ainda lacunares na discussão sobre encaminhamentos metodológicos efetivos

Em se tratando da filiação teórico-epistemológica deste estudo – uma abordagem de natureza histórico-cultural que concebe a *língua* como prática social –, importa retomar menção já feita anteriormente aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Segundo esses documentos, observa-se em nível nacional ainda o investimento num ensino que priorize os conhecimentos voltados à norma de prestígio, mesmo que seja fortemente negado por várias correntes teóricas ocupadas do estudo da língua.

Os PCNs de 3º e 4º ciclos adotam a nomenclatura *análise linguística* – em nosso entendimento, derivada do pensando de Geraldini (2001 [1984]; 1997) – para referenciar as práticas de reflexão sobre a língua, apontando para um ensino que se diferencie do normativo e compreendendo que a *prática de análise linguística* não é uma proposta

³⁹ O seu mais recente lançamento, em se tratando de manual de gramática, intitula-se *Gramática pedagógica do Português brasileiro* (2011), que teve também uma versão de bolso, com o título *Gramática de bolso do Português brasileiro*, lançada em 2013.

de ressignificação para o *ensino de gramática*. A negação do ensino voltado à gramática normativa é percebida em diversas passagens dos PCNs, tanto nos conteúdos e nos objetivos como nos procedimentos metodológicos, comprometidos, em nossa compreensão, com a perspectiva de um *ensino operacional e reflexivo da linguagem*, a que já fizemos menção em seção anterior (BRITTO, 1997).

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar [...]. O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, 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. 28-29)

Entendemos que a concepção de *ensino de conhecimentos gramaticais* ao longo dos PCNs materializa uma insistência em denegar a *gramática normativa*, alertando para a compreensão de que um ensino normativista obscurece aquilo que deveria efetivamente ser feito, ou seja, a potencialização das práticas de uso da língua. Trata-se, em nosso entendimento, de uma negação do modelo normativista para que se possam estabelecer novos parâmetros, antagônicos àquele. A natureza parametrizadora do documento, porém, e como é de se esperar, não precisa qual é esse novo modelo, nem como chegar a ele. É certo que o documento deixa claro que os conteúdos gramaticais não devem ser

abandonados, já que a questão principal nesse ensino não é o fato de se ensinar ou não gramática, “[...] mas o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28). Os PCNs, no entanto, propõem um trabalho reflexivo sobre a língua em uso, trabalho esse feito a partir das práticas de leitura, produção de texto e *análise linguística* – essa última devendo ocorrer com pauta na abordagem dos conhecimentos linguísticos internalizados pelo aluno.

Reafirmamos haver, nesse tripé – que está já em Geraldí⁴⁰ (2001 [1984]) –, uma inconsistência de origem: em nossa compreensão, o novo ideário que ganhou espaço na discussão sobre ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1980 tem como foco o enriquecimento das práticas de uso da língua por parte dos alunos. Essas práticas amplamente conhecidas (leitura/escuta e produção textual oral/escrita) constituem *dois* vértices – e não *três* – em que tais usos se processam. Assim, não vemos a *análise linguística* com *status* de terceiro vértice no tripé. Na verdade, ela constituiria parte de ambos os vértices aqui mencionados: estaria a serviço dos processos de leitura/escuta e de produção textual oral/escrita. Sustentar esse entendimento implica compreender ‘como’ levar a termo uma abordagem metodológica em que isso efetivamente se consolide. Trata-se, a nosso ver, de um processo que demanda conhecimentos consistentes de dupla ordem – aqui separados tão somente para fins analíticos –: saberes de natureza enunciativa e saberes de natureza sistêmica, concebendo, porém, esses últimos, à luz do ideário bakhtiniano, como os recursos linguísticos agenciados em favor dos diferentes projetos de dizer (BAKHTIN, 2000 [1979]). Entendemos ser esse o grande desafio na construção de caminhos metodológicos para os fazeres pedagógicos em se tratando da *análise linguística*.

Antunes (2007) – em uma perspectiva com a qual compartilhamos, embora, em nossa compreensão, mais efetivamente comprometida com um olhar derivado da Linguística Textual e menos comprometida com abordagens enunciativistas de natureza histórico-cultural – assume o risco de indicar alguns pontos importantes que devem ser levados em conta quanto a esse ensino. Antes de mencioná-los, porém, importa-nos discutir um pouco esse risco. Ainda que Geraldí (1997), em alguma medida, também exemplifique em que consiste esse

⁴⁰ Pospomos, nesta seção, documentos oficiais e obras teóricas, mas o fazemos sob a consciência das especificidades de cada qual e em um capítulo cujo objeto é a menção ao estado da arte em se tratando das discussões relacionadas ao ensino de conhecimentos gramaticais na escolarização básica.

trabalho com a *análise linguística*, parece-nos haver um relativo receio, dentre os autores que discutem o tema de que nos ocupamos aqui, em propor encaminhamentos metodológicos com maior precisão e clareza. Estamos conscientes dos perigosos limites entre propostas dessa natureza e receituários que são tomados como comportamentos replicáveis. Mesmo assim, compartilhamos com Antunes (2007) a compreensão de que, em se tratando de professores dos Ensinos Fundamental e Médio, não se estabelece, hoje, um quadro de domínio conceitual que lhes permita moverem-se com segurança nas propostas fluidas entre o que não devem fazer e o que lhes cabe – em linhas gerais – fazer. Assim, os riscos que Antunes (2007) assume, ainda que, insistimos, perigosos, parecem necessários se efetivamente quisermos transcender do plano das discussões acadêmicas mais ‘nobres’ e, por implicação, mais ‘abstratas’, para o dia a dia de uma escola – principalmente aquelas da esfera pública – que se queira de fato diferente no que diz respeito ao ensino de *conhecimentos gramaticais*. E mais, fazendo-o em uma perspectiva paradidática, e não sob a apresentação de modos prontos de ação por meio de livros didáticos dos quais professores pelo Brasil inteiro se tornam meros executores de fazeres propostos por outrem (GERALDI, 2010).

Assim, assumindo o risco, a autora subdivide um eventual e reconhecidamente amplo programa em três níveis distintos – queremos crer essa separação com fins menos efetivos nos fazeres escolares e mais explicativos com vistas à compreensão do professor, sob pena de inviabilizarmos a proposta na origem; afinal, essa separação é um artificialismo estrutural. Segundo a autora, o enfoque central seria o texto como parte da atividade discursiva. Nesse âmbito, estariam implicadas discussões como a função do substantivo no processo de referenciação, ou o papel dos artigos, pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos no processo de continuidade referencial do texto, a função da paráfrase bem como sua relação com a natureza do texto, as funções dos advérbios no texto, como modificador e circunstanciador, entre outros. Outro desdobramento desse processo de estudo – queremos crer: separado aqui para fins de análise de possibilidades e não em convergência com uma concepção estrutural da língua – focaliza a *frase*⁴¹, tematizando efeitos decorrentes da ordem das

⁴¹ Estamos cientes de que, a partir de Bakhtin (2000 [1952/53]) lidar com a *frase* contrapõe-se a lidar com o *enunciado*, mas inferimos que a autora não toma *frase* sob a perspectiva sistêmica que é objeto de crítica daquele autor, já que propõe a articulação com o discurso. De todo modo, estamos seguros de

palavras e efeitos obtidos a partir da alteração entre o verbo e a expressão sujeito ou entre o substantivo e seus adjuntos, ou os efeitos discursivos de transgressões a essas normas sintático-semânticas de composição das frases. A autora não parte de um rol de classes e funções; parte da compreensão leitora de textos em gêneros do discurso diversos. E não parece ter preocupação de exaurir tais categorias e funções, as quais somente se tornam objeto de atenção quando relevantes na construção de sentidos desses mesmos textos.

Ainda, outro olhar focalizaria a *palavra*, podendo ser explorados neologismos, estrangeirismos e mecanismos de ressignificação gramatical de palavras e suas adaptações ao padrão gramatical e os diferentes usos dos vocabulários em determinadas situações, os sinônimos, as flexões, as conjugações etc. Segundo a autora, são várias as possibilidades de trabalho com os *conhecimentos gramaticais* a serviço das práticas de uso da língua, mas, em nossa compreensão, tal qual o faz Antunes (2007) e, em alguma medida, de modo mais genérico, Geraldí (1997), há um momento em que não podemos fugir de nomear esses ‘que fazeres’ e de discuti-los em nome de haver sentido para os professores, considerando aquilo que estamos colocando em xeque em sua prática cotidiana. O espaço para tal, em nossa compreensão, são as obras paradidáticas. Trata-se de focos de trabalho com a língua em sala, que vão além de um estudo que somente prevê a morfologia e a sintaxe das palavras/frases de modo superficial, explica Antunes (2007, p. 138, grifos da autora):

Evidentemente, o domínio desses pontos exige professores com uma sólida formação linguística, o que equivale dizer com *um grande conhecimento das questões relativas ao funcionamento do léxico, da gramática e das práticas cognitivo-textuais com que efetivamos o jogo complexo de nossa atividade comunicativa*. Com certeza, saber essas questões é bem mais interessante, fascinante e realizador do que ficar na *exterioridade das nomenclaturas e classificações*.

que a ancoragem epistemológica da autora distingue-se do olhar histórico-cultural que fundamenta esta dissertação para, tal qual já mencionamos, ancorar-se em uma perspectiva mais efetivamente comprometida com a Linguística Textual.

Geraldi (1997), como já mencionamos, também, de certo modo, mostra caminhos e possibilidades de trabalho com a *análise linguística*, que se efetiva no interior da produção e da leitura de textos. Isso porque, para o autor, a

[...] análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos em face de um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 1997, p. 217)

O autor sugere, por exemplo, o trabalho com as *operações de argumentação*, pelas quais o enunciador coloca em seu texto dados, fatos, conhecimentos que se transformam em argumentos no interior do texto. Esses dados são, na verdade, exteriores ao texto, mas é nele que vão se constituir como argumentos e, como tal, são responsáveis por aquilo que o autor chama de “universo do enunciador”. Tais pontos, explica o autor, materializam a função argumentativa da linguagem aos alunos, e é papel do professor chamar a atenção do aluno para a organização dos argumentos ao longo do texto, visto que têm importância na tessitura textual, já que

[...] as operações de argumentação envolvem tanto o trabalho dos sujeitos no que tange as expressões linguísticas utilizadas quanto aos sistemas de referências postos em funcionamento junto a estas expressões, mas também remetem à própria relação intersubjetiva, envolvendo questões de interesse, adesão e crença do interlocutor, em novas crenças, num tempo posterior, se as explicações do locutor sobre o objeto do tema do discurso forem bem sucedidas. (GERALDI, 1997, p. 200)

Geraldi (1997) elenca ainda o trabalho com as *Operações de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias*, a partir das quais o enunciador

seleciona e também organiza “ingredientes”⁴², que servem para apresentar os objetos aos quais faz referência no texto. Além dessas operações, o autor salienta as *Operações de inscrição de um objeto numa forma deverbal*, que são interessantes pelo fato de referirem, por meio da forma deverbal, a uma ação – que não tem os agentes explicitados – sobre o objeto. É por meio das *Operações de determinação* que o objeto do discurso é renomeado e qualificado, explica Geraldi (1997). “As determinações quando relacionadas a seres do mundo permitem identificar a referência na realidade factual, mas ao mesmo tempo elas não se fazem gratuitamente, já que a nova pista fornecida é também uma forma de predicação do objeto a ser identificado” (GERALDI, 1997, p. 204). Já nas *Operações de condensação*, é possível retomar ao já dito de forma completa ou parcial. Essas operações ainda permitem que se prolongue o que fora dito anteriormente, de modo que, assim, se ofereçam novas especificações.

Diferente das *Operações de determinação*, nas quais a renomeação fazia referência à especificação do objeto, as *Operações de simbolização* remetem a valores sociais, principalmente com marcas ideológicas, expõe Geraldi (1997). “Ao renomear os objetos, associa-se-lhes o valor simbólico historicamente presente no novo nome utilizado. Esse valor simbólico é, por isso, marcado socialmente, e o enunciador, ao referir por outro nome, associa-se a esse valor” (GERALDI, 1997, p. 205). Ainda, é por meio das *Operações de explicitação* que se faz a retomada do que já foi dito, de maneira breve, apresentando cada aspecto envolvido ou precisando alguma afirmação anteriormente feita. O autor ressalta que esta não é uma repetição, e sim uma espécie de enumeração que torna concreto o que já foi referido através da expressão explicitada. Já as *Operações de explicitação de forças ilocucionárias* revelam-se importantes para que se acabe com a “indeterminação relativa”, fazendo com que o locutor seja claramente explícito em relação à força ilocucional de seu texto.

As *Operações de inclusão de falas de terceiros* comportam diferentes fenômenos de citação dessas falas dependendo do texto. Tais inclusões vão obedecer a objetivos distintos, o que irá variar de texto para texto. Geraldi (1997) também apresenta o exemplo das *Operações de salvaguarda*, que têm por função evitar outras interpretações passíveis de serem feitas ao que foi dito no texto. Nas *Operações de*

⁴² Geraldi (1997) traz o termo “ingredientes” ancorado na terminologia de Miéville (1988), que nomeia tais operações de “Operações de Ingrediência”.

vocalização ou lexicalização de atividade se dá a lexicalização das atitudes dos locutores que, na oralidade, seriam apresentadas por meio de fenômenos suprasegmentais, explica o autor. Nas *Operações metadiscursivas* se colocam em xeque as próprias condições nas quais o discurso está se processando, “[...] ora dirigindo-se aos seus destinatários [...], ora comentando o que se está dizendo, ora corrigindo interpretações, ora referindo-se ao que se vai dizer [...], ora definindo condições sobre a continuidade do discurso” (GERALDI, 1997, p. 213). Por essas razões, tais operações remetem a atividades epilinguísticas, já discutidas em seção anterior.

As *Operações de exemplificação*, ao mesmo tempo em que suspendem a linearidade do que se vem tratando, a isso se integram, e, de tal modo, funcionam como explicitação do que se disse. Por fim, Geraldi (1997) traz as *Operações de ambigüização*, que buscam determinação de sentido, porém o fazem de maneira paradoxal, na qual o sentido passa a ser parte integrante do discurso. Pode ocorrer, no entanto, de, em certos casos, o interlocutor não recuperar os sentidos das expressões originais no processo de compreensão. Estas são apenas algumas das inúmeras operações discursivas discutidas por Geraldi (1997), apontadas como exemplos para o trabalho com *análise linguística* em sala de aula.

Portanto, de acordo com o autor, deve haver uma atitude de reflexão sobre a linguagem, invertendo-se a ordem corrente do ensino, tomando as atividades *epilinguísticas*, já anteriormente mencionadas, como ponto de partida para as reflexões mais aprofundadas. Nessas reflexões, explica Geraldi (1997), quando se parte dos textos dos próprios alunos para depois retornar novamente a eles, trabalha-se “[...] num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser desses tais textos” (GERALDI, 1997, p. 217).

O autor registra ainda que as críticas sobre os métodos de ensino de Língua Portuguesa são antigas⁴³, porém não passam de falas sem escuta. Assim, critica que os moldes de ensino da língua materna continuam sendo os mesmos do ensino das línguas clássicas, mortas. Dessa forma, a língua do presente é tomada como acabada, pronta, da mesma forma que as línguas mortas, cabendo aos falantes um papel de apropriação dessa língua. Como ponto de partida para o ensino da língua, tem-se os *textos*. É neles que a língua se revela e onde os sujeitos têm a possibilidade de articular seu ponto de vista sobre o mundo, fazendo mais do que “reproduzir” modelos prontos, enuncia Geraldi

⁴³ E esse é um registro datado de 1991.

(1997), isso porque novas articulações promovem novos sentidos, construção de sentidos.

1.4.3 Estudos sobre o tema que têm tido lugar em dissertações, teses e publicações em periódicos

Poucos são os estudos acadêmicos recentes (década de 2000) que contemplem o tema discutido nesta dissertação. As pesquisas na área não são muitas e, na maioria, redundam na crítica ao ensino tradicional de conhecimentos gramaticais. Além disso, em alguns estudos (SILVA; PILATI; DIAS, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2009; SCHILICKMANN, 2005; VENDRAME, 2008) mapeamos críticas aos currículos e aos livros didáticos, responsabilizando-os em boa medida pelo fracasso do ensino. Nosso ‘rastreamento’ por estudos com enfoque no *ensino de conhecimentos gramaticais* e, principalmente, de *análise linguística*, redundaram, em sua maioria, na identificação de poucas abordagens, sem aprofundamentos na discussão desse objeto de estudo, somente em sete deles (CECILIO, 2004; KUHN; FLORES, 2008; PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007; MAIESKI, 2005; SILVA, 2009; SCHILICKMANN, 2005; SILVA; SUASSUNA, 2011) encontramos o tema tratado com maior aprofundamento.

Nos raros artigos que encontramos que discutem efetivamente o assunto (COSTA-HÜBES, 2010; KUHN; FLORES, 2008; MELLO; SOUZA, 2010; PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007; SILVA; PILATI; DIAS, 2010; SILVA; SUASSUNA, 2011), o foco é a problemática questão que assola as aulas sobre *conhecimentos gramaticais* nas escolas, responsabilizando manuais didáticos por equívocos de encaminhamento e, não raro, atribuindo a natureza equivocada da abordagem docente ao fato de tais manuais serem fonte central de referência dos professores; há, também, críticas à metodologia das aulas nas quais são trabalhados conteúdos gramaticais (MELLO; SOUZA, 2010; SILVA; PILATI; DIAS, 2010), comenta-se aquilo que não se deve fazer, alegando que deve ser feito de maneira diferente, mas sem discutir o que seja de fato esse ‘fazer diferente’. Apenas dois estudos dentre os que mapeamos (KUHN; FLORES, 2008; MAIESKI, 2005) sugerem atividades de prática de *análise linguística*. Ademais, os autores usados como aporte teórico (MELLO; SOUZA, 2010; SILVA; PILATI; DIAS, 2010), em geral, são de epistemologias distintas, somente em seis estudos (KUHN; FLORES, 2008; PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007; MAIESKI, 2005; SILVA, 2009; SCHILICKMANN, 2005; SILVA, 2009; SILVA; SUASSUNA, 2011)

há menção a teóricos dos quais tem se valido o campo da Linguística Aplicada e da educação linguística de base histórico-cultural, apesar de muitas vezes as mesmas teorias constituírem propostas repetidas exaustivamente. Uma das publicações (MELLO; SOUZA, 2010) critica, ainda, a falta de estudos na área, percepção com que compartilhamos inteiramente.

Além dos artigos, encontramos⁴⁴ sete dissertações (CECILIO, 2004; COCCARO, 2010; MAIESKI, 2005; MEDEIROS, 2008; SILVA, 2009; SCHILICKMANN, 2005; VENDRAME, 2008) e uma tese (SILVA, 2008;) que trabalharam com assuntos próximos ao objeto de estudo desta dissertação. Nas dissertações e na tese – algumas orientadas por nomes conhecidos na atualidade e de inscrição epistemológica distinta, como Leonor Lopes Fávero, Beth Marcuschi e Artur Gomes de Moraes – o que depreendemos foi também uma crítica à forma como se dá o *ensino de conhecimentos gramaticais* na contemporaneidade nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas do Brasil. Algumas dessas pesquisas (a exemplo de CECILIO, 2004; COCCARO, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2009; SCHILICKMANN, 2005;) analisam documentos oficiais de ensino e/ou livros didáticos no que diz respeito à *análise linguística* e concluem que resultados de observação de aulas revelam uma realidade contrária às proposições de ressignificação do ensino de *conhecimentos gramaticais*: o trabalho com a gramática normativa, segundo esses estudos, prevalece, e a *análise linguística* é ainda uma ‘nebulosa’ nesses contextos. Além disso, algumas pesquisas (VENDRAME, 2008; SILVA, 2009) tematizam a confusão feita pelos professores quando o assunto são as diferentes acepções de *gramática*, o que termina por redundar sempre na *gramática normativa*.

Dois estudos (SILVA, 2009; SILVA; SUASSUNA, 2011) nos chamaram maior atenção por, além de se filiarem à mesma epistemologia em que ancoramos nosso estudo, trazerem temas que, em alguns aspectos, assemelham-se ao nosso objeto: em ambos, as pesquisadoras acompanharam, assim como em nosso estudo, dois professores de Língua Portuguesa – nesses casos da rede municipal de ensino –, descrevendo analiticamente como lidam com a tradição gramatical e com a proposta de *análise linguística* em suas aulas, entre outros enfoques. Os resultados desses estudos convergem com nossas

⁴⁴ Procuramos estudos recentes, e as pesquisas encontradas datam de 2008 a 2010. Todas foram mapeadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do portal CAPES.

diretrizes⁴⁵ iniciais de pesquisa: os professores procedem a um ‘mix’ teórico e acabam recorrendo à *gramática normativa*, em aulas focadas na norma-padrão, ou seja, parecem estar naquilo que, conforme Correia (2013) em nosso grupo de pesquisa, vimos nomeando *entrelugar*. Os dois professores que participaram da pesquisa de Silva (2009), assim como os nossos participantes de pesquisa, eram egressos do curso de Letras. E de acordo com a autora, ao final de sua pesquisa, tais professores pareciam oscilar quanto as suas perspectivas teórico-metodológicas e, quando o conteúdo em estudo eram os *conhecimentos gramaticais*, a aula voltava-se aos moldes ‘tradicionais’; já quando se estudavam conteúdos relativos à textualidade, tais conteúdos eram tomados numa perspectiva mais da língua, em uma abordagem mais proximamente comprometida com uma perspectiva histórico-cultural.

Já no estudo de Silva e Suassuna (2011), que observaram aulas de duas professoras – uma lecionando no sétimo ano e outra no nono ano –, em contrapartida, surgiu um dado interessante, uma das professoras participantes da pesquisa procurava estimular a reflexão acerca da linguagem com seus alunos, fugindo dos exercícios gramaticalmente tradicionais. Em se tratando dessas professoras na maior parte das aulas foram desenvolvidas atividades com a língua em uso, nas quais houve a valorização das variedades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, e a nomenclatura, quando emergia, dava-se apenas após a reflexão sobre as funções de cada elemento da língua.

O conjunto de estudos aqui reportados brevemente evidencia sinaliza, ainda, para um conservadorismo por parte dos professores em relação a essas ‘novas’ teorias de ensino, e os saberes que acabam influenciando a formação do profissional terminam por se mimetizarem com conceitos da *gramática normativa*. Enfim, reitera-se, nesse grupo de pesquisas mencionado nesta subseção, que a ‘tradição escolar’ prevalece sobre ressignificações na prática docente da atualidade, salvo algumas poucas exceções, no que tange ao *ensino de conhecimentos gramaticais* nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, finalizamos este capítulo inicial, cujo propósito foi explicitar nossa compreensão conceitual sobre *gramática e norma*, tanto quanto historiar brevemente o trabalho com *conhecimentos gramaticais* nos processos de escolarização, assim como o movimento da metalinguagem para as *práticas de uso da língua*, concluindo com uma reflexão sobre o amplo espectro de estudos que apontam os ‘não

⁴⁵ Não as tratamos como *hipóteses* dada a natureza de nosso estudo.

fazerem' em se tratando do *ensino de conhecimentos gramaticais* e, por outro lado, a rarefação de estudos que discutem 'que fazerem' e 'modos' de empreender esses 'que fazerem' no que respeita a esse mesmo ensino.

2 O IDEÁRIO BAKHTINIANO COMO GÊNESE DE PROPOSTAS DE MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONCEITOS DE LÍNGUA, ENUNCIADO E GÊNEROS DO DISCURSO

[...] e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. (Bakhtin, 2010 [1924])

Iniciamos este capítulo com o registro da compreensão de que Bakhtin, tal qual aponta Faraco (2007) e ele próprio (BAKHTIN, 2012 [1996]), é um filósofo da linguagem, e não um cientista [nesse caso, não um linguista]. Assim, não encontraremos no ideário bakhtiniano, como também adverte Faraco (2007), um modelo analítico – e, acrescentamos, nem um modelo didático. Importa, ainda, considerar que, embora esse ideário não tenha como foco discussões acerca de ensino e aprendizagem em linguagem, a partir de suas considerações entendemos ser possível estabelecer interessantes relações referentes a essa área (RODRIGUES, 2005).

E, o que entendemos ser o mais importante nesta ressalva inicial: em nossa compreensão, a proposta de trabalhar *conhecimentos gramaticais* sob a perspectiva da *análise linguística*, tal qual surge em Geraldí (2001 [1984]; 1997), deriva de uma concepção de *língua* como interação, cuja origem atribuímos ao alinhamento desse autor com o Círculo de Bakhtin e, nesse caso, mais especificamente, com Volóshinov (2009 [1929]). Compreendemos que essa mesma origem se elicia em discussões de Britto (1997) e nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – considerando, aqui, que esse último autor, por sua vez, alinha-se ao pensamento de Geraldí (2001 [1984]; 1997) e atuou como assessor⁴⁶ da construção desses mesmos PCNs. Desse modo, vemos no ideário bakhtiniano a gênese das discussões que redundaram na proposta de um trabalho sob a perspectiva da *análise linguística* – proposta de que nos ocupamos no capítulo anterior –, daí a preocupação, neste capítulo, de resenhar esse mesmo ideário no que respeita a conceitos que entendemos intrinsecamente relacionados com tais

⁴⁶ Segundo informação oral de Antônio Augusto Batista, presente em defesa de dissertação de Irigoite (2011), pós-graduanda membro de nosso grupo de pesquisa.

propostas de mudanças no *ensino de conhecimentos gramaticais*, na perspectiva epistemológica em que nos inscrevemos.

Importa, enfim, uma última consideração antes de iniciarmos a resenha propriamente dita: ao final deste capítulo, registramos um movimento de transição para o processo analítico, valendo-nos do conceito de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) como base para esse mesmo processo, fazendo-o novamente a partir da ciência de que, no ideário bakhtiniano, não encontramos modelo para empreender tal análise. Entendemos que esse conceito nos permite agenciar proposições da filosofia bakhtiniana na criação de inteligibilidades para os dados gerados. Fica o risco de tentar transcender a menção a esse ideário tão somente como ‘confissão de fé’.

Há, ainda, ressalva de outra ordem que entendemos nodal neste início de capítulo: nossa opção por nos atermos a três recortes conceituais fundamentais no ideário bakhtiniano – mas, em alguma medida, hoje sob o risco de serem repetidos como ‘mantras’ – em razão da riqueza que trazem consigo em se tratando de questões relacionadas à educação em linguagem, quais sejam: concepções de *língua*, noções sobre *enunciado* e o conceito de *gêneros do discurso* – esse último, possivelmente, dentre eles, o mais efetivamente sujeito à repetição via tais ‘mantras’, dada a amplificação de teorizações dele decorrentes, muitas delas em flagrante objetificação do conceito, como aponta Geraldi (2010).

A opção por este recorte, porém, ainda que sob o risco de não tocar em discussões que hoje se revelam seguramente mais instigantes em se tratando do Círculo de Bakhtin, a exemplo da complexidade do *ato responsável*, justifica-se porque esta dissertação focaliza o *ensino de conhecimentos gramaticais* na escola, e entendemos que ‘agir desse ou de outro modo na docência’ em se tratando desses conhecimentos tem estreitas implicações com os modos de conceber a *língua*. A herança do *objetivismo abstrato* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) parece materializar-se na ação escolar em muitos espaços, sobretudo no que respeita a tal *ensino*, do mesmo modo como, em outro movimento, propostas de parametrizadores oficiais – a exemplo dos já mencionados Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – sinalizam para concepções de *língua* como interação (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), tanto quanto sinalizam para o conceito de *gêneros do discurso* como balizador da ação escolar em língua materna. Assim, ainda que estejamos cientes de que os três recortes que faremos a seguir parecem exauridos e, o mais grave, banalizados em muitas abordagens, entendemos não poder fugir deles, sob pena de

resenharmos uma abordagem filosófica tida como mais instigante, mas substancialmente ainda pouco materializada nas bases de reflexões no campo do ensino e da aprendizagem da língua materna. Assim, ei-nos diante do risco de lidar com os ‘mantras’.

Desse modo, iniciamos considerando que, em se tratando do Círculo de Bakhtin, dentre outras grandes questões, interessam sobremaneira as relações dialógicas que ocorrem entre enunciados, compreendidos no encontro de seus complexos de significação, que abrangem sentidos já saturados por índices sociais valorativos. A lógica dessas relações não implica apenas especificidades do campo linguístico; há nelas uma defrontação de valores – axiologias –, como elucida Faraco (2007; 2009).

Outra questão importante nesse eixo de discussão, e ainda segundo Faraco (2007; 2009), é a ciência de que o ideário bakhtiniano insere-se nas filosofias da existência, segundo as quais o pensamento não pode ser nem separado nem indiferente à concretude da vida. O ideário do Círculo critica o teoreticismo, processo que empreende a separação abstrata entre os mundos da cognição e da vida. Nesse sentido, Volóshinov (2009 [1929]) defende a unidade perdida, além de ser contrário à tradição racionalista (e suas manifestações formalistas e estruturalistas): ao *subjetivismo idealista* (focado no sujeito isolado, no falante ideal, na língua ideal) e ao *objetivismo abstrato* (língua tomada na sua abstração sistêmica).

Desdobramento de sua vinculação às filosofias de existência é a caracterização do pensamento bakhtiniano como radicalmente histórico, ou seja, tem em vista o “concreto do tempo”, das culturas e das relações sociais, e não um vazio abstrato. E seu pensamento, além de ser histórico, é hermenêutico, pois considera que os eventos do existir humano são únicos e não totalmente previsíveis ou dedutíveis, não são possíveis de se explicar por meio de sistemas lógico-matemáticos, como a teoria racionalista sugere (FARACO, 2007; 2009).

Mantendo-nos sob o olhar de Faraco (2007; 2009), entendemos que a filosofia de Bakhtin é também uma axiologia – e não uma ontologia –, ou seja, uma teorização sobre valores, pois, para o filósofo, tudo que é humano está ligado a um universo de valores; o ser age e se constitui nesse universo valorativo. A compreensão dos eventos humanos está intimamente relacionada ao jogo de valores, e tal compreensão deve ser responsiva, já que responder é assumir uma posição em relação a esse jogo de valores. De acordo com Bakhtin (2010 [1920/24]), viver é responder, é assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores. Volóshinov (2009 [1929]) considera

a cognição como semiotizada e historicizada; dessa maneira, não é possível ter uma relação neutra com o mundo, pois o sujeito dele se apropria por meio de horizontes sociais e valorativos.

2.1 O OLHAR DO CÍRCULO SOBRE A *LÍNGUA*

O Círculo de Bakhtin, o qual era constituído por um grupo de intelectuais que se reunia durante os anos de 1919 a 1929 (FARACO, 2009, p. 13), propôs uma nova filosofia da linguagem que se fundamentava no conceito de *linguagem como interação verbal*, tendo como base as teorizações marxistas. Na vertente bakhtiniana, explica Faraco (2009, p. 56), a linguagem é vista “[...] como uma realidade axiologicamente saturada, [...] como um fenômeno sempre estratificado. E estratificado [...] fundamentalmente pela saturação da linguagem pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor”. Volóshinov (2009 [1929]), em texto amplamente conhecido, traz à tona, ao comentar estudos relativos à linguagem de sua época, duas correntes a que já fizemos breve menção ao longo desta dissertação: o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. A corrente do *subjetivismo idealista*, segundo o autor, via a linguagem como expressão do pensamento. A *língua*, aqui, é considerada no âmbito da individualidade. Além disso, vista como estrutura, sistema, apresenta-se como uma realidade inerte, asséptica de vida. Já a corrente do *objetivismo abstrato* concebe a *língua* como um sistema abstrato de regras linguísticas, estável, imutável, fechado. A *linguagem*, nesta última perspectiva, tem função de comunicação, não levando em conta a enunciação e as mudanças linguísticas de natureza sócio-histórica.

Na compreensão de Volóshinov (2009 [1929]), ambas as correntes negam o aspecto dialógico da linguagem, bem como seu caráter ideológico e sócio-histórico. Desse modo, em contrapartida, o autor enuncia a concepção de *língua como fato social*, tendo em vista que, para o Círculo de Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação. É na interação que a linguagem se constitui, materializada por meio de enunciados.

La realidad concreta del language en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas linguísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social del interacción discursiva, llevada a cabo mediante la

enunciación y plasmada em enunciados. La interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del language⁴⁷. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 151-152.)

Sob essa perspectiva a linguagem medeia semioticamente as mais variadas situações de interação verbal, situações estas que implicam existência de dois indivíduos – enunciador e enunciatário – que façam parte da mesma comunidade linguística e que estejam integrados à “[...] la unidad del medio verbal y la unidad de acontecimiento social inmediato de la comunicación”⁴⁸ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 77); a *enunciación* constitui-se nesse encontro entre tais sujeitos.

Assim, a proposta bakhtiniana sugere que a natureza da linguagem se relaciona tanto com o universo social como com o universo ideológico. Isso porque a realidade fundamental da língua se dá na interação, a qual só pode ser analisada levando-se em conta que seja um fenômeno socioideológico, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Destarte, essas teorizações contrapõem-se ao *objetivismo abstrato* e ao *subjetivismo idealista*, concepções que descuram a responsividade entre os interactantes, em nome do privilegiamento de uma abordagem imanentista sistêmica ou racionalista da linguagem.

O pensamento bakhtiniano, diferentemente de concepções dessa ordem, compreende a *língua* a partir da perspectiva da interação – que, à luz de Ponzio (2010), vimos preferindo chamar de *encontro* –, perspectiva segundo a qual o indivíduo tem participação ativa na relação social, o que implica ideologia – compreendida como “[...] conjunto de valores e de ideias que se constitui na interação verbal de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta.” (GEGE, 2009, p. 60) – tendo em vista que nesse ideário o sistema não mais é fechado e restrito, e sim aberto, já que, de acordo com o Círculo, a interação verbal constitui a realidade

⁴⁷ A realidade concreta da língua enquanto discurso não é um sistema abstrato de formas linguísticas, ou tampouco uma enunciação monológica e isolada, ou o ato psicofísico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva, que se realiza mediante a enunciação e realizada em enunciados. (Tradução nossa).

⁴⁸ A unidade do meio verbal e a unidade de evento social imediato da comunicação. (Tradução nossa).

fundamental da *língua*. Enfim, “[...] a realidade da linguagem é o fenômeno social da interação verbal, ou seja, a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo” (FARACO, 2009, p. 142). Isso porque, para Volóshinov (2009, p. 153), “El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema linguístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los habitantes”⁴⁹.

Essa interação, que contempla a participação ativa dos indivíduos, implica outro conceito do autor, o de *relação dialógica*. As relações dialógicas são as relações existentes entre os índices sociais de valor (FARACO, 2009). *Diálogo*, na concepção bakhtiniana, “[...] designa a grande metáfora conceitual que organiza sua filosofia; é o nome para o simpósio universal que define o existir humano e não para uma forma específica de interação face a face e menos ainda para uma forma composicional do texto” (FARACO, 2007, p. 44). Para o Círculo de Bakhtin, os discursos são constituídos pelas vozes sociais, e os indivíduos que estão envolvidos com essas relações dialógicas são organizados socialmente, marcados pela heterogeneidade, completa Faraco (2009).

A consciência, na vertente bakhtiniana, é sempre plural, ‘povoada’ por inúmeras vozes sociais, as quais estão em contínuas relações dialógicas, é uma realidade plurivocal. A consciência é assim, plurivocal, porque a sociedade em que ela se manifesta também o é. E toda essa heterogeneidade axiológica toma forma nas vozes sociais. Conforme Faraco (2007), para Bakhtin, a língua enquanto sistema não é o que mais interessa, e sim a língua em manifestações verbais concretas, manifestações heteroglossicas.

Sob o ideário do Círculo, é na linguagem verbal que a cadeia ideológica aparece de modo claro e completo. A representatividade que a palavra traz como fenômeno ideológico, além da nitidez de sua estrutura semiótica, coloca-a como em primeiro plano no estudo das ideologias, enuncia Volóshinov (2009 [1929]).

La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia. Toda la realidad de la palabra se disuelve por completo en su función de ser signo.

⁴⁹ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas, nem no psiquismo individual dos falantes. (Tradução nossa)

En la palabra no hay nada que sea indiferente a tal función y que no fuese generado por ella. La palabra es el medio más puro u genuino de la comunicación social.⁵⁰ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 33)

A palavra, no entanto, não é apenas um signo puro, mas também neutro; ela é neutra em relação às funções ideológicas específicas, podendo preencher qualquer uma, todavia a palavra pode existir para o locutor sob três aspectos: a *palavra neutra*, que não pertence a ninguém; a *palavra do outro*, que preenche ‘os ecos’ dos enunciados; e a palavra *minha*, pois, a partir do uso que faço dela em determinada situação, ela acaba por se impregnar da minha expressividade. Além disso, a palavra comenta e acompanha todo ato ideológico, explica o autor. Volóshinov (2009 [1929], p. 36), porém, ressalta que nenhum signo permanece isolado, quando dotado de sentido, ele se torna parte “[...] de la unidad de una conciencia estructurada verbalmente [...]”⁵¹, e a palavra está presente em todos esses atos de compreensão. A palavra, enfim, “[...] aparece como produto de interacción de las fuerzas sociales vivas”⁵² (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 73).

O autor explica ainda que, se fizermos a separação da língua de seu conteúdo ideológico, estaremos cometendo um dos maiores erros do *objetivismo abstrato* e sintetiza:

- 1) La lengua como sistema estable de formas normativamente idénticas es tan sólo una abstracción científica, productiva únicamente para ciertos fines teóricos y prácticos. Esta abstracción no se adecua a la realidad concreta del lenguaje.
- 2) El lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes.
- 3) Las leyes de la generación lingüística, lejos de ser leyes psicológicas e individuales, tampoco pueden ser desvinculadas de la actividad de los

⁵⁰ A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Toda a realidade da palavra se dissolve em sua função de ser signo. Na palavra não há nada que seja indiferente ligado a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o meio mais puro e genuíno da comunicação social. (Tradução nossa)

⁵¹ Da unidade de uma consciência verbalmente estruturada. (Tradução nossa)

⁵² Aparece como produto da interação das forças sociais vivas. (Tradução nossa)

individuos hablantes. Las leyes de la generación lingüística son sociológicas.

4) La creación del lenguaje no coincide con la artística o con algún otro tipo de creación específicamente ideológica. Pero al mismo tiempo la creación del lenguaje no puede ser comprendida en una separación de los sentidos y valores ideológicos que contiene. La generación del lenguaje, como toda generación histórica, puede percibirse como una ciega necesidad mecánica, pero puede llegar a ser una "necesidad libre", al convertirse en una necesidad consciente y deseada.

5) La estructura del enunciado es puramente sociológica. El enunciado como tal surge entre los hablantes. Un acto discursivo individual (en el sentido exacto de la palabra "individual") es una *contradictio in adjecto*.⁵³ (VOLÓSHINOV [1929], 2009, p. 157-158, grifos do autor)

Assim, a *língua* não se apresenta apenas como um sistema de formas normativas aos indivíduos que a falam, preleciona o autor, porque a *língua* como esse sistema não passa de uma abstração. A *língua*, na verdade, não se transmite, e sim, como enuncia Volóshinov (2009 [1929], p. 130), “[...] continúa como un proceso ininterrumpido

⁵³ 1) A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica, produtiva unicamente para certos fins teóricos e práticos. Essa abstração não se adequa à realidade concreta da língua. 2) A língua é um processo contínuo de evolução, que se realiza na interação discursiva social dos falantes. 3) As leis da evolução lingüística, longe de serem psicológicas e individuais, também não podem ser desvinculadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são sociológicas. 4) A criação da língua não coincide com a artística nem com qualquer outro tipo de criação especificamente ideológica. Mas ao mesmo tempo a criação da língua não pode ser compreendida independentemente dos sentidos e valores ideológicos que contém. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma cega necessidade mecânica, mas pode tornar-se uma “necessidade livre”, ao transformar-se em uma necessidade consciente e desejada. 5) A estrutura do enunciado é puramente sociológica. O enunciado como tal surge entre os falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (Tradução nossa)

de generaci3n”⁵⁴, afinal os sujeitos n3o a recebem pronta para ser usada; para tal, devem penetrar na corrente da comunica33o verbal.

2.2 UNIDADE CONCRETA DA COMUNICA33O DISCURSIVA: O ENUNCIADO

A *l3ngua* institui rela33es intersubjetivas nas mais variadas esferas da atividade humana, e seu emprego se d3 por meio de *enunciados* (orais e escritos, concretos e 3nicos), disserta Bakhtin (2000 [1952/53]). Esses *enunciados*, particulares e individuais, refletem as condi33es e finalidades de cada campo da atividade humana pelo conte3do tem3tico, pelo estilo de linguagem e pela constru33o composicional – elementos ligados ao todo do enunciado. O *enunciado*, na perspectiva bakhtiniana, n3o tem o sentido estrito de *ora33o*, gramaticalmente falando, e pode tamb3m corresponder 3 totalidade de uma obra, a um discurso ou at3 mesmo ao todo de uma intera33o face a face.

O estudo acerca dos *enunciados* 3 importante, pois “[...] todo trabalho de investiga33o de um material lingu3stico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunica33o [...]” (BAKHTIN, 2000 [1952/53], p. 246). E 3 justamente por meio de enunciados concretos que a l3ngua passa a integrar a vida e que a vida entra na l3ngua. “Em outras palavras, o verdadeiro ambiente de um enunciado 3 o plurilinguismo dialogizado (s3o as fronteiras) em que as vozes sociais se inter cruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se v3o tamb3m formando novas vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 58).

O enunciado 3 definido pelo autor como a unidade real e concreta da comunica33o e, portanto, irrep3t3vel. Quanto a essa condi33o, Castro (2006, p. 121) escreve:

[...] enfocado dessa perspectiva sociocultural, o enunciado [...] 3 mais do que algo apenas sincr3nico e n3o rep3t3vel. O que n3o 3 rep3t3vel e que se esgota numa sincronia, 3 um acontecimento intersubjetivo que n3o pode se repetir de fato, nunca vai acontecer de novo, uma vez que 3 3nico do ponto de vista do tempo e dos sujeitos que

⁵⁴ Continua como um processo ininterrupto de gera33o. (Tradu33o nossa)

estão presentes. Mas aquilo que é repetível, que está no bojo da cultura, que nos antecipa e nos transcende, excede o tempo e as presenças, para a frente e para trás, para o passado e para o futuro.

Ainda quanto à dialogia, o enunciado é “[...] pleno de palavras do outro [...]” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 294), além de ser uma resposta ao que foi dito e que aguarda também uma resposta, formando uma corrente sem fim. Isso porque os enunciados não podem existir isoladamente: um implica outro, “[...] cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados [...]” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 291).

As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes do seu início há enunciados outros. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro [...]. (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 291-292, grifos do autor)

É essa alternância entre os sujeitos que delimita as fronteiras entre os enunciados nas esferas da existência humana. É no diálogo que essa alternância é vista de modo mais evidente. E tal relação só é possível entre os enunciados de diferentes sujeitos falantes, visto que pressupõe o outro (BAKHTIN, 2000 [1979]).

Faraco (2009) explica que os *enunciados* se manifestam como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao que já foi dito, por isso não se deve analisar o enunciado de forma isolada, e sim em suas relações com o locutor e com outros enunciados enquanto elo nessa cadeia de comunicação verbal. Afinal, o enunciado, apesar de ter fronteiras nítidas, reflete os processos verbais e os outros enunciados,

por isso não pode ser separado dos outros elos – que o antecedem e o sucedem – que o determinam, explica Bakhtin (2000 [1979]).

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. [...] não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]. Por mais monolítico que seja um enunciado [...] não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito. (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 316-317)

Em qualquer enunciado podemos perceber o ‘querer dizer’ do locutor, pois é este que determina o todo do enunciado e se realiza na escolha de um *gênero do discurso*, escolha que é feita em função da especificidade da esfera comunicativa na qual o sujeito se encontra, explica Bakhtin (2000 [1952/53]). “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso [...]. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2000 [1953/54], p. 301). Usamos, cotidianamente, os gêneros do discurso sem nos darmos conta de tal, moldamos nossas falas às formas de gêneros dependendo das situações; são os próprios gêneros do discurso que organizam nossa fala:

[...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato [...] pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume, a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, [...] a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000 [1952/53], p. 302)

Além disso, tais gêneros são diversos, o que se deve ao fato de variarem dependendo das circunstâncias, das posições sociais, dos relacionamentos, entre outros fatores. Em comparação a outras formas da língua, esses gêneros são mais fáceis de se combinar, mais ágeis e, para o sujeito falante, não perdem o valor normativo. Dessa forma, o conceito de *enunciado* é complexo, sendo compreendido no plano do

discurso (e não no da língua), além de se constituir em uma importante questão para a compreensão da noção de *gêneros do discurso*, aprofundada a seguir.

2.3 TIPOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE ENUNCIADO: OS *GÊNEROS DO DISCURSO*

Outro conceito importante nesse ideário são os *gêneros do discurso*, os quais Bakhtin (2000 [1952/53]) concebe como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” e que se estabilizam por meio de interações concretas. Os *gêneros* são modos sociais de dizer e formas sociais de discurso (FARACO, 2007; RODRIGUES, 2005). Cabe ressaltar que a ‘relativa’ estabilidade dos *gêneros* liga-se diretamente às interações sociais; os *gêneros* se adaptam às mudanças sociais, refletindo implicações sócio-históricas. As interações humanas se modificam de tempos em tempos e, por consequência, os *gêneros* acabam refletindo tais mudanças.

Quanto à conceituação dos *gêneros*, de acordo com Rodrigues (2005, p. 164), Bakhtin os concebe como “[...] uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável [...]”. Os *gêneros* podem ser orais ou escritos, e vão desde simples diálogos do dia a dia até documentos oficiais e *gêneros* da esfera literária.

Esses conceitos – de *gêneros*, *enunciado*, *discurso* – interligam-se ao conceito de *ideologia* no ideário bakhtiniano, isso porque trabalham com signos, os quais são ideológicos.

El signo no sólo existe como parte de la naturaleza, sino que refleja y refracta esta otra realidad, y por lo mismo puede distorsionarla o serle fiel, percibirla bajo un determinado ángulo de visión etc. A todo signo pueden aplicarse criterios de una valoración ideológica [...]. El área de la ideología coincide con la de los signos.⁵⁵
(VOLÓSHINOV [1929], 2009, p. 27)

⁵⁵ Um signo não existe apenas como parte da natureza, mas reflete e refrata esta outra realidade, e portanto pode distorcê-la ou ser-lhe fiel, percebê-la sob um determinado ponto de vista etc. A todo signo pode aplicar-se critérios de uma avaliação ideológica. [...] A área de ideologia coincide com a dos signos. (Tradução nossa)

Assim, é também dessa forma que as ideologias se inter-relacionam com os gêneros (tendo em vista ser por meio daquelas que Bakhtin tenta ver os *gêneros*), as quais são compreendidas pelo autor a partir de dois grandes grupos: *ideologias do cotidiano* e *sistemas ideológicos constituídos* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2004 [1927]). O primeiro grupo, das *ideologias do cotidiano*, remete aos gêneros *primários*, mais simples, que se relacionam às esferas cotidianas interacionais, formados nas comunicações discursivas imediatas; não formalizados ou institucionalizados, são ainda incorporados e elaborados no processo de formação dos gêneros *secundários*. Exemplos desses gêneros são a *conversa de salão*, a *carta*, o *diário*, o *bilhete*, a *conversa acerca de temas cotidianos* etc. (BAKHTIN, 2000 [1952/53]). Já o segundo grupo, dos *sistemas ideológicos constituídos*, como mencionado anteriormente, remete aos gêneros *secundários* (complexos), sendo perpassados pelas ideologias do cotidiano, mas advindos de um convívio cultural desenvolvido e organizado. São exemplos o *romance*, o *drama*, a *pesquisa científica* etc. (BAKHTIN, 2000 [1952/53]). Vale ressaltar que esses gêneros – *primários* e *secundários* – não são vistos de modo independente e, sim, como interdependentes, lembra Faraco (2009).

Entendemos que possivelmente uma das formas por meio das quais essa distinção possa ser objeto de atenção é o conjunto de vozes que se apõem, em simpósio, aos *gêneros secundários*, os quais se historicizam exatamente a partir desse volume de vozes que gradualmente se dialogiza neles; o que parece não ocorrer com os *gêneros primários*. Compreendemos que observar essa distinção sob a perspectiva das vozes ali apostas em simpósio talvez favoreça lidar com a delicadeza das predicções de *complexidade* ou *simplicidade*, as quais, sob o ponto de vista antropológico, parecem trazer consigo desdobramentos que tendem a suscitar polêmicas.

Os *gêneros do discurso* compõem-se por três índices de totalidade: *estilo*, *conteúdo temático* e *construção composicional*. O *conteúdo temático* é definido a partir das relações humanas e tem implicação com as escolhas que o falante faz para compor o seu discurso, sendo que tais escolhas se dão por meio da interlocução. A *construção composicional*, por sua vez, permite ao falante perceber o conjunto discursivo, podendo antecipar seu fim (BAKHTIN, 2000 [1952/53]); ou seja, a construção composicional está ligada à organização do discurso. Outro fator é o *estilo*, já que cada enunciado é individual e reflete o estilo único daquele falante na linguagem, está

indissolúvelmente ligado ao *enunciado* e, em consequência, ao *gênero do discurso*. O *estilo* integra, como elemento seu, a unidade de *gênero* do enunciado. Além disso, as mudanças de estilos de linguagem estão relacionadas às mudanças dos *gêneros do discurso*, historicamente; pois todo fenômeno novo precisa percorrer um complexo caminho de elaboração de gêneros e estilos para integrar o sistema da língua. “Onde há estilo há gênero. [...] tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000 [1952/53], p. 268).

Com as constantes mudanças evolutivas, é possível perceber o surgimento e o desaparecimento de *gêneros*, como é o caso do *folhetim* e da *conversa de salão*, que não mais fazem parte dos *gêneros* atuais, explica Rodrigues (2005). Em contrapartida, novos *gêneros*, como o *blog* e o *e-mail*, surgem – mesmo que por influência de outros *gêneros*, como é o caso do *blog*, que se assemelha ao *diário*, e o do *e-mail*, que traz características da *carta* e do *bilhete*. Dessa forma, “[...] cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinada esfera e o seu desaparecimento se dá pela ausência das condições sociocomunicativas que o engendram [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 166). Na verdade, não há uma substituição de fato, e sim um surgimento de novos gêneros a partir das necessidades que aparecem durante esse processo de mudança sócio-histórica-comunicativa, o que acaba por repercutir nas relações entre os indivíduos. E esse surgimento/desaparecimento dos *gêneros* é motivado pelas necessidades comunicativas dos sujeitos que estão ligadas às práticas de interação social. Assim, os *gêneros* são propulsores da interação social e vice-versa.

Bakhtin (2000 [1952/53]) salienta que a riqueza e a variedade dos *gêneros do discurso* são infinitas, tendo em vista que a variedade da atividade é também inesgotável e “[...] cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa [...]” (BAKHTIN, 2000 [1952/53], p. 279); além disso, o autor ressalta a heterogeneidade desses gêneros, tanto orais quanto escritos.

Esse registro de três eixos que entendemos fundamentais em se tratando das relações pelas quais evocamos nesta dissertação o pensamento bakhtiniano – concepções de *língua*, *enunciado* e *gêneros do discurso* – decorre da compreensão de que o movimento de busca por novos caminhos no tratamento do ensino e da aprendizagem de língua materna na escola, a partir da década de 1980, está seguramente ancorado em uma concepção de *língua* como *prática social*, que se

materializa em *enunciados* os quais nos remetem a *gêneros do discurso* específicos. Entendemos que toda a contraposição a uma abordagem imanentista dos conhecimentos gramaticais decorre do olhar histórico-cultural que adveio de pensadores russos como Lev Vigotski e, mais especificamente no campo da ciência linguística, o Círculo de Bakhtin, projetando-se em obras nacionais ligadas ao ensino, especialmente em se tratando de João Wanderley Geraldi.

Temos buscado, hoje, também nas obras de Ponzio (2010; 2011; 2013), compreender as proposições bakhtinianas sob a perspectiva do *encontro da outra palavra com a palavra outra*. E, ainda que esse autor também se inscreva no campo da Filosofia da Linguagem, ousamos querer pensar a ‘aula de Língua Portuguesa’ – no âmbito de nosso objeto de estudo, o *ensino de conhecimentos gramaticais*’ – como o *encontro* entre professor e alunos na busca por compreender mais efetivamente os recursos linguísticos lexicais e gramaticais agenciados em favor de projetos de dizer histórico, social e culturalmente situados, fazendo-o por meio da *análise linguística*⁵⁶. Para tanto, importa compreender *léxico* e *gramática* como recursos por meio dos quais esse *encontro da outra palavra com a palavra outra* seja possível, razão pela qual, em primeira e última instância, existe a linguagem verbal.

O que a palavra é por si mesma [o] é sempre na relação com a outra palavra. Se a dialogicidade se apresenta [...] dentro de uma só voz é porque essa voz responde a uma outra voz, responde no sentido que, em relação a esta, não é indiferente, é sensível, dá continuidade, é incapaz de furtar-se a esta. Sem o encontro da palavra com a palavra [outra] que a compreende, a palavra não apenas não pode compreender a si mesma, ela sequer subsiste por si mesma. (PONZIO, 2010, p. 81)

Assim, concebemos que discutir o *ensino de conhecimentos gramaticais* nos processos de escolarização básica somente faz sentido se compreendermos que esse mesmo ensino tem como propósito facultar aos alunos uma compreensão mais efetiva de como usamos a linguagem

⁵⁶ Estamos cientes das implicações filosóficas do conceito de *encontro* em Augusto Ponzio, tanto quanto da forma ressignificada com que tomamos o conceito ao vinculá-lo à aula de Português, mas a complexidade dessa discussão foge ao escopo desta dissertação e será objeto de nossa atenção no doutoramento.

para ‘encontrar’ o outro e que especificidades dessa mesma linguagem nos permitem e permitem ao outro materializar os nossos e os seus propósitos enunciativos na mútua constitutividade entre o *eu* e o *outro* por meio da linguagem. Então, ainda que esta seção com foco no ideário bakhtiniano seja mais uma ‘confissão de fé’ do que um aporte teórico e mesmo que se constitua no limite dos ‘mantras’, entendemos como de absoluta relevância para sustentar uma proposta de *ensino de conhecimentos gramaticais* que fuja de uma imanência sistêmica em favor da razão maior pela qual *léxico* e *gramática* constituem uma língua histórica: “encontrar o outro” (PONZIO, 2010) na cadeia discursiva (VOLOSHINOV, 2009 [1929]) que se materializa em *enunciados* que constituem *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]) em determinadas esferas da atividade humana. Se essa compreensão não permear o processo de ensino de tais *conhecimentos gramaticais*, reconhecer categorias e funções linguísticas, tomadas em si mesmas, seguramente não redundará em usuários da língua mais efetivamente capazes de compreender os amplos matizes que a sua língua lhes coloca à disposição para ‘encontrar o outro’ de formas tão enriquecedoras quanto desafiantes.

2.4 INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O AGENCIAMENTO DO IDEÁRIO BAKHTINIANO NO ÂMBITO DO CONCEITO DE *ELABORAÇÃO DIDÁTICA*

Cientes de que o Círculo de Bakhtin não nos oferece um modelo analítico, tanto quanto conscientes de que o primeiro capítulo desta dissertação atém-se a uma busca por registrar o ‘estado da arte’, importa que nos lancemos em uma discussão que dê suporte analítico a nossos dados de pesquisa, o que buscamos encontrar no conceito de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). É nosso propósito, pois, compreendendo como, em nível nacional, a discussão desse tema tem se consolidado – capítulo anterior –, à luz dos eixos da filosofia bakhtiniana – seções anteriores deste capítulo –, ‘olhar’ para nossos dados de pesquisa em um processo interpretativista (MASON, 1996) – que especificaremos no próximo capítulo – analisando como se dá a atividade de *elaboração didática* das professoras participantes deste estudo no que respeita ao *ensino de conhecimentos gramaticais*, isso porque consideramos a impossibilidade de que esse processo se consubstancie sem que haja uma forma de ver a *língua* – e, por implicação, o ensino da língua –, o que nos leva invariavelmente a uma ancoragem filosófica mais *objetivista*, ou mais *subjetivista*, ou mais

enunciativista (VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Assim concebendo, apresentamos nesta seção o conceito de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), recorrendo a ele e às percepções dos participantes desta pesquisa acerca dele no processo de análise de dados em busca de compreender tais ancoragens filosófica e epistemológica das ações docentes em se tratando de nosso objeto de estudo. Fica o risco da escolha.

O conceito de *elaboração didática* proposto por Halté (2008 [1998]) surgiu em contraposição ao conceito de *transposição didática*, que teve origem na França e focaliza a transmissão de um conceito científico para um saber a ser didatizado (CHEVALLARD, 1998 [1985]). Entendemos que, para Halté (2008 [1998]), a atividade docente não se organiza a partir de uma transposição biunívoca de *saberes científicos* para saberes escolarizáveis; ao contrário, tal atividade constitui-se como uma síncrese de diferentes saberes, dos quais os *saberes científicos* são parte, mas não em uma perspectiva asséptica e monolítica. Em crítica a essa ideia de transposição de *saberes científicos* para *saberes escolarizáveis*, escreve o autor:

[...] o próprio termo ‘transposição’ comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber de seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, texto de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 119)

Na defesa de uma compreensão que contemple a complexidade da ação docente no agenciamento de diferentes saberes e que não a tome

como mera *transposição* por ocasião do ato de organizar e levar a termo a atividade docente, registra o autor:

Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a “deriva para os objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo [professor – aluno – conhecimento]. Pelo fato de definir um processo *descendente*, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o *aplicacionismo*. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos construídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei *elaboração didática dos saberes*. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 138)

Além dos *saberes científicos*, Halté (2008 [1998]) ainda elenca outros, como os *saberes especializados* e as *práticas sociais de referência*. Os primeiros se ligam a instituições não legitimadas e, por tal motivo, acabam afastando-se dos *saberes científicos*, além de constituírem o limite daquilo que é escolarizável; já as *práticas sociais de referência* vinculam-se aos saberes dados na prática e relacionam-se aos *saberes científicos*, apesar de não serem restritas a eles. Ainda, nessa sincretização de *saberes*, há o que o autor denomina *conhecimentos*, que fazem parte também do processo de *elaboração didática*, são instáveis, no limite do escolarizável e referem-se aos conhecimentos prévios que são adquiridos pelos sujeitos durante tal processo.

Compartilhando dessa compreensão do autor, entendemos que o *ensino de conhecimentos gramaticais* na escola se consolida a partir dessa síncrese de *saberes*, o que nos remeteria a uma dimensão filosófico-epistemológica da compreensão de *língua*, a uma dimensão teórico-metodológica acerca de especificidades sistêmicas e enunciativistas dessa mesma *língua* no que respeita a tais *conhecimentos gramaticais* – eis o âmbito da formação em filosofia da linguagem, em teorias linguísticas, em metodologias de ensino da língua que, em tese, tem lugar na graduação. Remeter-nos-ia, porém, também a dimensões

outras, dos *saberes* que se gestam e se propagam nos corredores das escolas, na tradição escolar, nas relações que transcendem os espaços de formação profissional, na própria herança de historicidade escolar do professor. Assim, filosofia, ciência, metodologia e vida cotidiana estariam em síncrese quando a aula que tematiza *conhecimentos gramaticais* efetivamente acontece.

Uma compreensão dessa ordem nos leva a relacionar as seções produzidas até aqui da seguinte forma: entendemos que o ideário bakhtiniano está na base filosófico-epistemológica das propostas teórico-metodológicas de mudanças de ensino de *objetos ontológicos* para *práticas sociais* em se tratando da língua. Essa base filosófico-epistemológica e as propostas teórico-metodológicas dela derivadas, no entanto, compõem parte importante, mas não monolítica e asséptica, dos *saberes* agenciados quando a aula de Língua Portuguesa com foco nos *conhecimentos gramaticais* acontece, porque nela se desvelam *saberes* também de outra ordem, como entende Halté (2008 [1998]).

Assim, os capítulos que seguem – procedimentos metodológicos e análise de dados – organizam-se com base nessas relações, depreendendo os *saberes* cujo agenciamento se elicia nas aulas de que participamos e nas interações que estabelecemos com os participantes de pesquisa e, em se tratando dos *saberes* de base filosófica e de base teórico-metodológica, se/como/em que tais *saberes* reverberam a formação acadêmica. Lancemo-nos, assim, a esse empreendimento na busca por responder a nossas questões de pesquisa.

3 EM BUSCA DE COMPREENDER O ENSINO DE *CONHECIMENTOS GRAMATICAIS* EMPREENDIDO POR PROFISSIONAIS FORMADOS NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UFSC

Entre palavras e combinações de palavras vivemos, morremos, e palavras somos, finalmente, mas com que significado, que não sabemos ao certo? (Drummond)

Neste capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa, percurso delineado com base na natureza das questões-problema que deram origem a esta dissertação, tendo em vista que nosso foco é a construção de inteligibilidades acerca de como se dá – e o que pensam os participantes deste estudo sobre – o ensino de *conhecimentos gramaticais*, em se tratando de egressos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina envolvidos nesta pesquisa, na busca por compreender se/como a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em questão ancora o trabalho que tais profissionais desenvolvem no ensino de *conhecimentos gramaticais* na escola e/ou suas representações sobre esse mesmo trabalho.

Os processos de geração e análise de dados para esta dissertação objetivaram responder: **Em se tratando dos professores atuantes e dos licenciados participantes deste estudo, a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Licenciatura Letras Português tem ancorado o trabalho que desenvolvem com o ensino de *conhecimentos gramaticais* – e/ou as representações que têm acerca desse trabalho – nas aulas de Língua Portuguesa? Que relações é possível depreender entre configurações⁵⁷ de tal formação e a ação pedagógica efetivada em classe e/ou representações sobre essa mesma ação?**

A partir dessa questão, alguns desdobramentos, por nós considerados relevantes para esta dissertação, foram traçados. Em

⁵⁷ Estamos usando, desde a introdução, a expressão *configurações da formação docente* porque entendemos que *a formação docente* em si mesma tem natureza processual e se dá em um espectro temporal específico que não é passível de recuperação em todos os contornos que implica. Assim, entendemos razoável, por meio dos instrumentos de geração de dados descritos nesta seção, tão somente delinear as especificidades *configuracionais* – linhas gerais – dessa formação e não a formação em si mesma.

relação à formação universitária dos participantes de pesquisa atuantes e licenciados [em Letras Português], interessou-nos detalhar **como se caracterizou essa mesma formação no que respeita às disciplinas de Linguística e às disciplinas no campo da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa**. Quanto ao contato com teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de *língua* – disciplinas com foco sistêmico ou subjetivista – e com teorizações derivadas de uma concepção de *língua* como objeto social – disciplinas com foco no texto, no enunciado ou no discurso –, importou-nos eliciar **tais concepções no processo de elaboração didática por eles empreendido e em suas percepções sobre esse mesmo processo**. Ainda, vislumbramos particularizar se a **configuração da formação desses participantes como licenciados é depreensível nos fazeres pedagógicos atinentes ao ensino de conhecimentos gramaticais – sob forma de análise linguística ou não – e de que modo**. Responder a essas questões, já anunciadas na introdução, é o propósito dos três capítulos que seguem a este, focado na descrição dos procedimentos metodológicos.

A retomada do objeto de pesquisa neste capítulo parece-nos válida em razão de sua estreita convergência com os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. As respostas às questões de pesquisa derivaram de dados gerados por meio de *entrevistas, observações, notas de diário de campo, roda de conversa e pesquisa documental*, cujos conteúdos foram analisados tendo por base as especificações anunciadas na seção que fecha o capítulo anterior. A fim de contemplar tais propósitos, serão explicitados nas seções a seguir *a tipificação da pesquisa, o campo e os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e as diretrizes de análise de dados*.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa por ser um modelo flexível e que é passível de se ajustar aos objetivos de pesquisa pelo fato de não impor modelos específicos de geração e prévias categorias de análise dos dados, conforme explica Mason (1996). A pesquisa qualitativa remonta do final do século XIX⁵⁸, época em que os cientistas sociais indagavam se o

⁵⁸ Apesar de essa concepção já se fazer presente nessa época, os estudos fundamentados nessa nova perspectiva continuaram esparsos no século XX e, no campo educacional, só ganham respaldo na década de 1960. Isso porque na época a pesquisa educacional era baseada na psicologia, que se embasava no

modelo para os estudos com vieses humanos e sociais deveria, ainda, se pautar no método de investigação das ciências físicas e naturais. A partir de então, estudiosos começaram a indagar tais metodologias e se configurou a nova abordagem de pesquisa, chamada por alguns de *naturalística* ou *qualitativa* (ANDRÉ, 1995). Essa nova abordagem teve raízes na teoria da fenomenologia e dela derivam também outros construtos, como o da etnografia. De acordo com André (1995), a etnografia se ocupa com o significado das ações e dos eventos para as pessoas ou os grupos estudados e tem como tentativa a descrição da cultura. Na verdade, segundo a autora, não se faz estritamente estudo etnográfico em educação, mas sim estudo do ‘tipo’ etnográfico. Tal trabalho do tipo etnográfico, em educação, se dá geralmente por meio de *observação participante*⁵⁹, *entrevista* e análise, e os pesquisadores “[...] need do be able to think and act strategically in ways wich combine intellectual, philisophical, technical and pratical concerns rather than compartmentalizing the into separate boxes⁶⁰” (MASON, 1996, p. 2).

Remetendo-nos à problematização que gera esta pesquisa, entendemos pertinente a opção por *um estudo do tipo etnográfico* por ele envolver, entre outras características, o trabalho em campo, no qual o pesquisador se aproxima das pessoas, vivencia as situações e se situa no local e nos eventos escolares. Essa interação entre pesquisador e participante permite “[...] reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 41), e isso se dá porque o pesquisador também é fonte durante o processo de pesquisa e se faz “[...] instrumento principal na coleta⁶¹ e na análise dos dados [...]”, já que esses dados “[...] são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 28), por isso esse tipo de estudo “[...] is based on methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced (rather than

positivismo de Comte, dificultando o viés idealista de tomar voz, conforme explica André (1995).

⁵⁹ A observação é referenciada como participante pelo fato de o pesquisador não conseguir ser completamente neutro durante as vivências em campo. Por menor que seja, há um grau de interação que acaba por afetar o pesquisador e que por ele também é afetado.

⁶⁰ [...] precisam ser capazes de pensar e agir estrategicamente de forma a combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas e práticas, em vez de compartimentá-las em caixas separadas. (Tradução nossa)

⁶¹ Mantemos, aqui, ‘coleta’ de dados, mas, à luz de Mason (1996), preferimos o uso de ‘geração’ de dados, tendo em vista a lógica de pesquisas como a que levamos a termo aqui.

rigidly standardized or structured, or removed from real life or natural social context, as in some forms of experimental method)⁶² (MASON, 1996, p. 4). Além disso, pesquisas desse tipo fazem uso de um plano aberto e flexível; os processos de geração de dados são reavaliados, os focos são revistos, as análises reformuladas, visando a uma descoberta de novos conceitos e formas de relação e entendimento da situação (ANDRÉ, 1995). Vale ressaltar que, apesar de ser aberto e ter esse caráter flexível, o *estudo de caso de tipo etnográfico* não prescinde, sob nenhuma alegação, de respaldo teórico e de objetos bem definidos.

Quanto aos dados, André (1995) observa que é o pesquisador o instrumento principal nos processo de geração e análise. Já para Mason (1996, p. 4), “Qualitative research aims to produce rounded understandings on the basis of rich, contextual, and detailed data⁶³”. Yin (2005), por sua vez, afirma que não importa qual seja a estratégia utilizada para a análise dos dados, desde que seja realizada de modo compatível com o objeto de pesquisa e com rigor.

Essa maior abertura, no entanto, não significa que a pesquisa de implicações etnográficas possa se limitar apenas a descrições – de situações, pessoas, dados, falas, eventos –; importa ir além, na tentativa de “[...] reconstruir ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 45), isso porque abordagens desse tipo não podem ser rotuladas e nem reduzidas a um simples e prescritivo conjunto de princípios, já que envolvem “[...] moving back and forth between different elements in the research process, and the researcher should not assume that they can deal with only one element at a time⁶⁴” (MASON, 1996, p. 07).

Este estudo também implicou teorias da pesquisa exploratória, que têm como objetivo aprimorar ideias ou descobertas, envolvendo pessoas que tiveram experiências práticas com o fenômeno investigado (GIL, 2005). Nas pesquisas exploratórias, é recomendado o estudo de

⁶² [...] é baseado em método de geração de dados, que são flexíveis e sensíveis ao contexto social em que os dados são produzidos (em vez de rigidamente padronizados ou estruturados, ou removidos da vida real ou do contexto social natural, como em algumas formas de método experimental). (Tradução nossa)

⁶³ A pesquisa qualitativa objetiva-se a produzir conhecimentos abrangentes com base em dados abundantes, contextuais e detalhados. (Tradução nossa)

⁶⁴ [...] o ir e vir entre diferentes elementos no processo de pesquisa, e o pesquisador não deve assumir que eles podem lidar com apenas um elemento de cada vez. (Tradução nossa)

caso; nessa pesquisa, entendemos como a ‘unidade’ do *caso em estudo* a condição dos participantes de pesquisa de egressos do Curso de Letras Português da UFSC, formados a partir de uma mesma grade curricular específica. Para Yin (2005), deve ser dada a preferência ao *estudo de caso* nas situações em que as perguntas forem do tipo ‘como’ e ‘por quê’; e fazê-lo quando o foco de interesse estiver ocorrendo num contexto de situação real e for um fenômeno contemporâneo. Esta dissertação prevê ambos os enfoques: como os participantes de pesquisa formados nesse curso empreendem sua ação didático-pedagógica em se tratando de *ensino de conhecimentos gramaticais/análise linguística e por que* o fazem desse modo. Outra vantagem apontada na pesquisa de tipo *estudo de caso* é fornecer uma visão ao mesmo tempo profunda e ampla de uma unidade social complexa, que é composta por múltiplas variáveis (ANDRÉ, 1995), podendo o pesquisador voltar-se para a multiplicidade das dimensões (GIL, 2005). Além disso, “[...] a pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” (YIN, 2005, p. 33); em nosso estudo, ainda que tenhamos professores atuantes em duas escolas diversas e licenciados fora de atuação em classe, o que torna o caso em estudo ‘único’ é o pertencimento desses participantes de pesquisa à condição de ‘egressos de um mesmo curso’.

A decisão sobre quando e para que se deve usar o estudo de caso etnográfico e não outra estratégia de pesquisa depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder. [...] o estudo de caso etnográfico deve ser usado: [...] quando se deseja conhecer profundamente uma instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações e novos conceitos sobre um determinado fenômeno [...]. (ANDRÉ, 1995, p. 50-52)

Na esfera escolar, que foi o universo tomado neste estudo, a abordagem de inspiração etnográfica, segundo André (1995, p. 50), responde “[...] muito bem às questões sobre a relevância dos resultados da pesquisa, pois os estudos de caso são extremamente úteis para

conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educacional”. A autora ainda registra que a contribuição do *estudo de caso* no campo escolar se dá também pelo fato de ser possível retratar situações reais do dia a dia nessa esfera, sem a perda de sua complexidade ou de sua dinâmica natural.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES

Conforme já foi explicitado, o objetivo da presente pesquisa foi identificar, em se tratando dos participantes deste estudo, se a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Licenciatura Letras Português tem ancorado o trabalho que desenvolvem com o *ensino de conhecimentos gramaticais/análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa e/ou suas representações sobre esse trabalho e que relações é possível depreender entre tal formação e a ação pedagógica efetivada em classe. Para atingir esse objetivo, convivemos, ao longo de um período de sete meses, com duas professoras de Língua Portuguesa atuantes em escolas públicas, no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Como precisaremos à frente, nosso propósito inicial era fazê-lo com, no mínimo, seis professores, mas a realidade que encontramos em campo, por si só, restringiu esse grupo, tal qual explicaremos ainda neste capítulo. Na busca de minimizar o impacto dessa redução, interagimos com quatro outros licenciados egressos do curso, os quais participaram de uma entrevista com informações relevantes para a pesquisa, mas não foram acompanhados ao longo deste tempo porque a maioria⁶⁵ não estava atuando na docência por razões a serem apresentadas na sequência desta discussão.

Importa o registro de que esses quatro participantes de pesquisa são tomados, para as finalidades deste estudo, em uma dimensão complementar por razões amplamente apresentadas ainda nesta seção, e as entrevistas realizadas com eles são concebidas como parte da necessária triangulação de dados de que trata Yin (2005), o que seguramente salvaguarda tanto quanto justifica a condição de ‘entrevista única’. O tratamento analítico dado a essas entrevistas, nos capítulos que seguem, materializa esse olhar complementar: dados gerados nessas entrevistas são parte do mencionado processo de triangulação em

⁶⁵ Apenas um participante estava, no momento da pesquisa, atuando em sala de aula; no entanto, não foi possível a observação pois esse participante lecionava em outra cidade, distante de onde se realizou este estudo, inviabilizando, dessa forma, a possibilidade de observação.

relação aos dados gerados com as duas professoras principais participantes deste estudo. Já com relação a essas duas professoras, o processo contemplou um conjunto mais amplo de instrumentos de geração de dados, como mostraremos a seguir, e é em ambas que centramos nosso processo de análise dos dados. Entendemos, ainda, que o fato de serem apenas duas professoras em atuação, acompanhadas ao longo de sete meses, é plenamente compatível com a natureza desta dissertação: um *estudo de caso*. Vale, ainda, o registro de que a seleção desses participantes não obedeceu ao critério ‘randômico’ – caro a estudos positivistas dos quais nos distinguimos – por contingências que são amplamente descritas a seguir.

Tais professoras que tomaram parte deste estudo lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa para alunos cursando entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental⁶⁶. A decisão em trabalhar com professores desses anos se deu por acreditarmos ser este um período de maior fragilidade na formação escolar dos alunos, época em que o trabalho com conteúdos gramaticais tende a estar centrado na abordagem imanente de classes de palavras. Precisamos admitir, no entanto, que se trata, na verdade, de um critério que focaliza menos as especificidades de cada nível em se tratando da abordagem gramatical, e mais a necessidade de um recorte nesse contínuo de níveis de ensino. Nossa disposição seria estudar os desdobramentos implícitos nessas questões de pesquisa em toda a Educação Básica, o que uma dissertação, por contingências de tempo, não viabiliza.

Critério para a seleção desses participantes foi serem alunos egressos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina; tais participantes deveriam, ainda, ter se graduado nessa instituição entre os anos de 2002 e 2010. Esse espectro temporal se deve ao propósito de selecionar profissionais formados pelo currículo em vigor entre 1998.1 e 2006.2 – o currículo em que nos formamos e que, portanto, foi objeto de nossa vivência concreta. Um último critério a ancorar o processo de seleção dos participantes de pesquisa foi a obtenção de Índice de Aproveitamento Acadêmico – IA – igual ou superior à nota sete. Trata-se, no caso desse último critério, da compreensão de que estaríamos interagindo com profissionais que foram certificados pela universidade como tendo se apropriado satisfatoriamente dos conhecimentos requeridos para a licenciatura no

⁶⁶ No nosso caso, assistimos às aulas do sexto ano de ambas as professoras.

curso em questão e, nessa condição, atendendo às exigências desse mesmo curso⁶⁷.

Considerando esses critérios, nosso objetivo era, reiteramos, acompanhar um conjunto entre seis a dez professores para que pudéssemos particularizar as implicações de sua formação acadêmica no trabalho com o *ensino de conhecimentos gramaticais* nas já mencionadas classes de sexto a nono anos. O atendimento a esse propósito foi obstaculizado por uma questão que julgamos significativamente relevante: encontramos em campo um grupo notoriamente restrito de professores atuantes que atendiam aos critérios estabelecidos e, dentre os poucos que encontramos, apenas dois deles se dispuseram a participar do estudo. Desse modo, acompanhamos, ao longo desses sete meses de vivência em campo, apenas duas professoras.

A dificuldade em encontrar professores egressos da UFSC que estivessem atuando no Ensino Fundamental deve-se, majoritariamente, a um comportamento que nos inquietou de fato: os professores desistem da ação docente. Foram contatados inúmeros ex-alunos, contato este feito a partir da lista de formandos disponibilizada pela Coordenação do Curso de Letras da referida universidade, bem como com base em dados do *corpus* de estudos realizados por Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012)⁶⁸ – também pelo NELA –, além de nos lançarmos em visitação a

⁶⁷ Optamos pela nota *sete* ainda que a média para aprovação seja *seis*. Essa opção deriva da vontade de lidar com profissionais que tenham sido certificados com um desempenho tido como *satisfatório*.

⁶⁸ As referências Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012), já feitas aqui anteriormente correspondem a duas dissertações de mestrado cujos objetos de estudo se relacionam: Tomazoni (2012) estudou concepções de professores sobre o processo de ensino da produção textual escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, e Catoia Dias (2012) estudou essas mesmas concepções em se tratando do ensino da leitura. As duas pesquisadoras foram a campo juntas e entrevistaram a quase totalidade dos professores de sexto a nono anos das escolas da Rede Pública Estadual de ensino situadas no município de Florianópolis, tendo abordado todos esses professores, mesmo aqueles poucos que não aceitaram ou não puderam participar do estudo. Essas pesquisadoras contavam, assim, com um amplo cadastro desses professores, o qual nos foi disponibilizado para que pudéssemos selecionar aqueles que eventualmente se encaixassem em nosso perfil. Mesmo com esse recurso, não conseguimos encontrar egressos do Curso de Letras do currículo em estudo atuando nessas classes, e os poucos que encontramos não se dispuseram a participar por motivos diversos.

um conjunto de escolas públicas e particulares⁶⁹ com sede em Florianópolis/SC na busca de localizarmos profissionais com esse perfil. Ao longo desse intenso processo de busca, cerca de 150 egressos foram contatados. Destes, a maioria havia saído da escola para se dedicar a atividades como revisão de textos e *design* instrucional; outros informaram estar trabalhando em áreas diversas, sem qualquer relação com a sua formação.

A principal causa para desistência da licenciatura apontada por todos esses licenciados com os quais estabelecemos contato foi o fato de “não se sentirem preparados para dar aulas”. Além disso, fatores como má remuneração, pressões de toda ordem (por parte da escola, de pais e dos alunos), alunos desinteressados, agressivos e desestimulados, desrespeito ao professor, falta de reconhecimento para com o professor, entre outros, foram apontados. Alguns dos egressos não puderam ser selecionados para nosso estudo por lecionar apenas para o Ensino Médio – o que julgavam ser “melhor, mais fácil e com menos responsabilidade” que lecionar em nível Fundamental. Uma pequena parcela (apenas cinco professores) se recusou a participar da pesquisa, alegando motivos diversos, como falta de interesse por nosso estudo, turmas problemáticas, problemas com a escola etc. Representando graficamente esses dados:

⁶⁹ Estivemos em cerca de vinte escolas em busca desses profissionais. Não documentamos esse processo de busca porque somente ao final dele pudemos dimensionar o significado de que se revestiu; assim, não dispomos de dados precisos, aqui, para apresentar o rol dessas instituições.

Professores contatados para participar da pesquisa

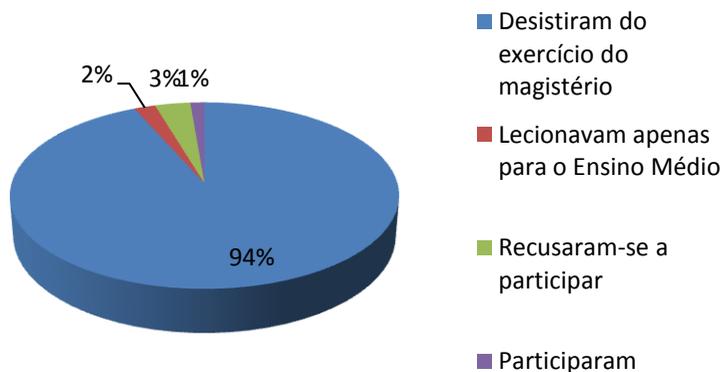


Gráfico 1: Professores contatados para participar da pesquisa

Fonte: construção da autora

Importa registrar, nesta discussão, termos passado dois meses em intensa busca por participantes que atendessem aos critérios de seleção estabelecidos para nosso estudo. Envidamos esforços de toda ordem, desde agenciar instituições educacionais públicas e privadas para que pudessemos ter acesso a bancos de dados de professores até visitação individualizada a escolas, realização de telefonemas a inúmeros nomes em listas de potenciais participantes de pesquisa, interpelação a grupos de pesquisa e comportamentos afins. Ao final de dois meses embrenhados nesse processo, compreendemos que teríamos de limitar nosso estudo às duas professoras cujas ações são objeto de análise nesta dissertação sob pena de exaurir-se o tempo para nossa inserção em campo. Rendemo-nos, então, ao reconhecimento de que estávamos diante de um fenômeno muito singular, que materializa, sob vários aspectos, a voz do senso comum de que há sérios problemas com a educação neste país. Os resultados sintetizados no gráfico anterior sinalizam para um fenômeno que seguramente merece um estudo cuidadoso daqueles que, como nós, ocupam-se de entender os fazeres em educação e linguagem.

Em relação ao campo de pesquisa, as professoras participantes deste estudo atuavam em escolas públicas em Florianópolis/Santa Catarina. Uma das escolas era da rede municipal de ensino e a outra

federal, o que nos traz duas realidades bastante distintas, já que a primeira se localizava num entorno de vulnerabilidade social, e a segunda, num entorno de privilegiamento sob o ponto de vista da escolarização, mas não necessariamente sob o ponto de vista da clientela, uma vez que, sendo escola pública federal, a clientela é selecionada por sorteio⁷⁰. Especificidades desses entornos que incidem sobre as ações docentes serão objeto de análise nos capítulos à frente.

Ao final, vale reiterar que, além das duas professoras, mais quatro licenciados egressos participaram da pesquisa, de modo que, como já explicitado anteriormente, o número não ficasse tão reduzido devido às restrições do próprio campo, e, sobretudo, de modo que a triangulação de dados fosse favorecida. Também no caso desses quatro participantes de pesquisa, a seleção recaiu sobre aqueles que haviam se manifestado favoráveis ao estudo na ampla abordagem a que nos havíamos lançado e que se encontravam com disponibilidade de tempo e em inserção geográfica favoráveis à interação conosco. A intenção inicial era acompanhar um número maior de professores em seu dia a dia escolar, no entanto não foi possível pelas razões já aqui elencadas. Além disso, atentos à condição de uma pesquisa com cunho qualitativo interpretativista (MASON, 1996), como já explicado na seção anterior, a triangulação dos dados foi feita de forma minuciosa e com cuidados de modo a evitar o paradoxo do entrevistador/observador e no respeito à ética de pesquisa que nos salvaguarda de referendar pontos de vista apriorísticos de qualquer natureza.

3.2.1 Informações iniciais sobre as participantes de pesquisa

Tendo em vista o ideário histórico-cultural ao qual esta dissertação se filia e, por implicação, uma concepção de *sujeito* tomado em sua condição historicizada, julgamos apropriado informar

⁷⁰ Estudo em andamento em nosso grupo de pesquisa – NELA/UFSC – realizado por Barbosa (2013-2014) nesta escola sinaliza para o fato de que, mesmo havendo sorteio, a clientela da escola tende a se caracterizar por relativa homogeneidade socioeconômica e cultural, o que a mestrandia que realiza este estudo está tributando, dentre outros fatores, ao fato de a escola, localizada no *campus* universitário, não estabelecer relações de pertencimento a nenhuma comunidade escolar [básica] específica – o que parece importante nos estratos de vulnerabilidade social –, tanto quanto à compreensão de que envidar esforços para que os filhos sejam sorteados requer uma valoração cultural endereçada à escola que tende a caracterizar as elites escolarizadas.

minimamente quem são as docentes e os licenciados participantes da pesquisa, na busca por uma melhor interpretação das ações e compreensões desses mesmos participantes em relação ao *ensino de conhecimentos gramaticais*.

Assim, registraremos informações, que derivam das *entrevistas* e da *roda de conversa* – instrumentos que serão precisados à frente – realizadas com os participantes de pesquisa durante o processo de geração de dados, como perfil geral das docentes e dos licenciados, bem como, sempre que contamos com os dados, formação acadêmica, cursos de atualização, especialização, tempo de docência, regime de trabalho (se em caráter efetivo ou na condição de professor substituto), carga horária e número de turmas em que lecionam atualmente, pois consideramos que tais informações são relevantes na compreensão de ações e compreensões dessas docentes em relação ao objeto de pesquisa.

De acordo com a orientação proposta pelo Comitê de Ética da UFSC e prezando pela preservação de suas identidades, iremos nos referir aos participantes de pesquisa utilizando letras aleatórias que simulam iniciais de nomes fictícios, grafadas em itálico e seguidas de um ponto final, evitando, de tal modo, qualquer ambiguidade que possa surgir com o uso das maiúsculas. Essa opção decorre de dois fatores: a) em nosso grupo de pesquisa, temos evitado nomes fictícios porque os julgamos artificialismos excessivos; por outro lado, na condição de um *estudo de caso de implicações etnográficas*, evitamos também codificações numéricas e afins, procurando manter as iniciais dos nomes dos participantes de pesquisa, informadas de modo randômico; b) no caso deste estudo, porém, por implicações do objeto de pesquisa, optamos por preservar de modo mais radical o anonimato dos sujeitos, usando iniciais de nomes fictícios sem nenhuma relação com o grupo envolvido neste estudo.

3.2.1.1 Apresentando a professora *BTPG*.

BTPG., de 23 anos de idade, atua no ensino de língua materna há dois anos. Graduou-se em Letras Português na Universidade Federal de Santa Catarina no currículo em questão e na época do processo de geração de dados cursava uma especialização em Educação Jovens e Adultos na mesma instituição de ensino⁷¹. Nessa mesma época, *BTPG.* estava lecionando em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Florianópolis – uma delas corresponde ao nosso campo de pesquisa –

⁷¹ Atualmente, *BTPG.* cursa Mestrado na área das ciências da linguagem.

, atuando em três turmas em uma das escolas e em duas turmas na outra, sendo ambos os vínculos na condição de contratação em caráter temporário. Na escola campo de nossa pesquisa, em que atuava desde o início do ano de 2012, *BTPG*. tinha sob sua responsabilidade um sexto ano e dois oitavos anos, no entanto somente a turma do sexto ano foi lócus para nossa pesquisa, dado o pareamento com a segunda professora participantes deste estudo.

A docente informou que procura, sempre que possível, participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, porém afirma que tais cursos complementam o viés teórico geral de sua formação, mas deixam falhas no que se refere à prática de sala de aula. Além disso, a professora explicou ter participado do grupo PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – por um ano durante a época da graduação, o qual a auxiliou, de modo mais efetivo, a refletir sobre a prática da sala de aula.

3.2.1.2 Apresentando a professora *OGLR*.

OGLR. é uma professora de 28 anos e que há cinco anos leciona Língua Portuguesa, tendo também experiência com turmas de EJA. A professora graduou-se em Letras Português no currículo objeto de estudo na Universidade Federal de Santa Catarina e atualmente cursa, a exemplo de *BTPG*., uma especialização em Educação de Jovens e Adultos nessa mesma instituição.

Por ocasião do processo de geração de dados, *OGLR*. estava lecionando apenas na escola em que nossa pesquisa foi realizada, instituição pertencente à rede federal de educação de Florianópolis. Nessa escola, a professora atuava em quatro turmas – três sextos anos e um oitavo ano; limitamos nossa abordagem ao sexto ano. Quanto ao seu contrato, *OGLR*. também atuava na condição de contratação temporária.

Quando questionada sobre seu processo de formação continuada, *OGLR*. diz ter interesse em palestras ou cursos que ajudem efetivamente na prática escolar e, nesse caso, procura participar sempre que pode.

3.2.1.3 Apresentando os demais participantes da pesquisa

Com os demais participantes da pesquisa realizamos apenas a entrevista, feita individualmente, e que serviu de ancoragem para o

processo de geração e análise de dados de modo a complementar as experiências e os relatos trazidos pelas professoras *BTPG.* e *OGLR.*

Quanto a *MDAC.*, tem 27 anos e lecionou durante quatro anos para os Ensinos Fundamental e Médio em uma escola particular de Florianópolis, inicialmente trabalhando nas aulas de apoio de Língua Portuguesa e posteriormente sendo contratada como professora efetiva. Graduou-se pelo currículo em questão na Universidade Federal de Santa Catarina e é Mestre em Literatura pela mesma instituição. Atualmente trabalha com Revisão de Texto; desistiu do exercício do magistério por não obter o retorno esperado em diversos sentidos – remuneração, interesse dos alunos, suporte da coordenação das escolas, além do sentimento de frustração. Apesar de não mais lecionar, *MDAC.*, além do Mestrado, procura continuar seus estudos e participa de palestras da área da educação e de Língua Portuguesa, principalmente quando ofertadas pela UFSC.

NVES., por sua vez, de 29 anos, lecionou durante um curto período e de forma esporádica em escolas particulares e com diversas turmas, nunca tendo um contrato efetivo. Graduou-se em pelo currículo em questão na Universidade Federal de Santa Catarina e está finalizando seu Mestrado em Literatura na mesma instituição de ensino. Essa participante de pesquisa decidiu-se, ao final do curso, pela carreira acadêmica por “ter mais o seu perfil e estar cansada das frustrações da licenciatura”. Atualmente trabalha como Revisora de Texto enquanto finaliza seu Mestrado e se programa para o futuro Doutorado, também na área de Literatura. *NVES.* abandonou a carreira de professora, e não mais participa de cursos de formação ou palestras na área por acreditar que, no fim, na prática, as teorias de que se apropriou na graduação “acabam não funcionando”, tendo em vista que não auxiliam de modo efetivo os professores.

Já *JLDZ.* tem 27 anos e se graduou pelo currículo em questão na Universidade Federal de Santa Catarina. Leciona na cidade de Joinville, sua cidade-natal, desde 2010. Inicialmente lecionava, com contrato de caráter temporário, em uma escola estadual daquela mesma cidade, trabalhando com doze turmas de Ensino Médio num regime de quarenta horas; atualmente é profissional efetivo de uma escola da prefeitura de Joinville, atuando em sete turmas de Ensino Fundamental, lecionando também num regime de quarenta horas. *JLDZ.* não participa tão efetivamente de palestras na área, mas procura frequentar cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado. Não acompanhamos este participante de pesquisa por questões geográficas: fazê-lo exigiria nosso deslocamento a outro município.

QMFU., enfim, de 26 anos, graduou-se pelo currículo em questão na Universidade Federal de Santa Catarina e cursou especialização em Educação de Jovens e Adultos, formação que finalizou em 2012. Lecionou durante um ano para sete turmas do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, todas em contrato de caráter temporário. Abdicou da licenciatura e atualmente trabalha em uma empresa como Revisora de Texto. De acordo com essa participante de pesquisa, o que a fez desistir da licenciatura foram as dificuldades que sentia na preparação das aulas e a sua própria falta de experiência em sala de aula (em como controlar a turma e ter firmeza, como ganhar o respeito dos alunos, como conseguir a atenção deles, como colocar os conteúdos da melhor forma durante a aula). Devido a esses fatores, aliados ao estresse e demais enfermidades que decorreram da frustração enquanto lecionava, *QMFU.* decidiu seguir outra carreira, apesar de não descartar uma volta à docência quando se sentir mais madura e preparada para tal. *QMFU.*, porém, não participa de palestras e cursos na área por falta de tempo e, assume, falta de vontade devido às más experiências que teve em sala de aula; assim, não se sente estimulada para participar de eventos como esses.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para que fosse possível contemplar todos os desdobramentos de nossas questões de pesquisa, fez-se necessário utilizarmos vários instrumentos típicos de abordagens de implicações etnográficas. Do uso adequado desses instrumentos depende um processo que se quer consequente de geração de dados, potencialmente capaz de favorecer a construção de respostas para as mencionadas questões de pesquisa.

3.3.1 Observação e notas de campo

De acordo com Haguette (2001), a *observação* é uma técnica de geração de dados que se dá em situações especiais e cujo sentido depende de alguns requisitos que a distinguem de outras técnicas, como *entrevista* e *questionário*. Além disso, a observação consiste não apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que são objetos de estudo. Já Duranti (2000 [1982]) explica que a *observação* permite ao investigador conhecer o que significa participar de uma determinada situação, sugerindo hipóteses e novas perguntas. O autor ressalta a atenção que o observador deve ter em sua atuação no campo de pesquisa, principalmente em relação à compreensão que os

participantes têm dele. Dessa forma, o pesquisador com implicações etnográficas deve estar atento para que não se suponha membro efetivo da comunidade, aprendendo a abster-se quando necessário e deixar-se ser percebido como um profissional espectador, um ouvinte casual. E, para que isso seja possível, é necessário encontrar um local adequado, denominado pelo autor de *punto cego* (DURANTI, 2000 [1982]). Para estudos como este, que têm lugar em sala de aula, Duranti (2000 [1982]) acresce que o observador poderia posicionar-se em uma cadeira que lhe permita escapar do foco visual da maioria dos estudantes, e procurar um lugar longe do quadro-negro, conseqüentemente distante do professor. Há de se salientar que, além do lugar adequado, o pesquisador deve encontrar, também, a postura adequada à situação observada. Empenhamo-nos por observar essas recomendações por ocasião de nossas vivências em campo.

Haguette (2001) também aponta alguns problemas em se utilizar essa técnica, como a impossibilidade de generalização dos resultados e a possível obliteração na relação entre observador e observado pelo fato de haver certo envolvimento na situação objeto de pesquisa. Para Duranti (2000 [1982], p. 147):

La lógica que subyace a la búsqueda del punto ciego y a intentar importunar lo menos posible no es pretender disimular nuestra presencia allí, sino aproximarse lo más posible a lo que es ser un participante marginal. Aun cuando en la práctica no es ni éticamente adecuado ni factible que ocultemos totalmente nuestra presencia, resulta también muy restrictivo que recojamos datos únicamente basándonos en la respuesta de los participantes a nuestra presencia en la escena. Aunque este tipo de datos han demostrado ser reveladores, no deberían constituir la mayor parte de nuestro corpus.⁷²

⁷² A lógica que subjaz a busca do ponto cego e a tentativa de importunar o mínimo possível não pretende esconder nossa presença lá, mas sim aproximar-se o máximo possível do que é ser um participante marginal. Mesmo na prática não é nem eticamente adequado nem viável que ocultemos totalmente nossa presença, resulta também muito restrito que recolhamos dados com base unicamente nas respostas dos participantes à nossa presença no local. Embora esses dados tenham demonstrado ser reveladores, não devem constituir a maior parte de nosso corpus. (Tradução nossa)

O autor entende, no entanto, que são necessários diversos modos de participação para se realizar uma boa descrição de um evento de situação social, o que significa que um processo de geração de dados que se valha de instrumentos de natureza etnográfica deve oscilar entre momentos de maior e menor envolvimento nas atividades de campo (DURANTI, 2000 [1982]).

Quanto às notas de campo, são uma forma de fazer com que as informações obtidas por meio da pesquisa não se percam e se mantenham acessíveis para futuras análises. Esse método pode ser concomitante à utilização de recursos tecnológicos audiovisuais, como gravadores e filmadoras, desde que não comprometam a eficácia da pesquisa, principalmente no que toca à espontaneidade dos participantes. Além disso, as notas nos indicam outras direções, contribuindo para que aprendamos outros significados, outras interações não pensadas de antemão (DURANTI, 2000 [1982]).

Por meio de notas de campo às vezes conseguimos captar mais do que conseguiríamos com gravadores e câmeras filmadoras, pelo fato de que as notas aportam uma profundidade de conhecimento acerca do evento e dos participantes que vai além de uma gravação em vídeo.

En primer lugar, aportan una dimensión experiencial, subjetiva de haber estado allí, que no está al alcance de la vista ni del oído en la grabación. [...] En segundo lugar, la notas son un documento informativo sobre los participantes en la interacción: su procedencia cultural, su profesión, status social, edad, conocimiento previo y relación de unos con otros. [...] En tercer lugar, queremos ser más que una simple “persona-cámara” en las interacciones en las que participamos.⁷³ (DURANTI, 2000 [1982], p. 164)

⁷³ Em primeiro lugar, aportam uma dimensão experiencial, subjetiva de haver estado lá, que não está ao alcance da vista nem do ouvido na gravação. [...] Em segundo lugar, as notas são um documento informativo sobre os participantes na interação: sua procedência cultural, sua profissão, *status* social, idade, conhecimento prévio e relação de um com os outros. [...] Em terceiro lugar, queremos ser mais que uma simples "pessoa-câmera" nas interações em que participamos. (Tradução nossa)

Essas notas feitas durante o período de observação foram fundamentais para reunirmos possíveis *peças soltas* das experiências vividas em nossas vivências em campo, isso porque as notas de campo contiveram informações fundamentais para podermos contextualizar o que foi relatado como tendo ocorrido.

3.3.2 Entrevista

Como instrumento de geração de dados, a entrevista constitui um procedimento utilizado com fins de investigação social, tendo em vista que o pesquisador tem certa liberdade na hora de direcionar os questionamentos para os pontos que julgar mais adequados, explorando as questões do estudo. Os objetivos da obtenção de dados por meio da entrevista são variados, como averiguação de *fatos*, determinação das opiniões sobre os *fatos*, descoberta de planos de ação e motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Isso porque a *entrevista* é uma forma de interação durante o trabalho de campo (DURANTI, 2000 [1982]). A entrevista, conforme preleciona Duranti (2000 [1982]), é um instante decisivo para obter informações de fundo cultural, o que permite ao entrevistador compreender melhor o seu objeto de estudo.

A entrevista, todavia, raramente proporciona riqueza de informação que requer uma análise cultural (DURANTI, 2000 [1982]) e também traz limitações, como a possibilidade de o entrevistado deixar-se influenciar pelo pesquisador, omitir algumas informações importantes por receio, não se sentir à vontade para responder devido à situação e à presença de outras pessoas, tentar *agradar* o pesquisador medindo suas respostas (HAGUETTE, 2001). Além desses fatores, há que se considerar o receio dos entrevistados frente a pesquisadores vinculados à universidade – por isso o uso que fizemos das entrevistas esteve sempre sob o escrutínio da triangulação dos dados (YIN, 2005) –, pois, como explica Haguette (2001, p. 91):

[...] são muitas vezes percebidos como indivíduos sofisticados e de alta educação, o que pode criar uma reação de defesa por parte dos entrevistados. Dependendo do tipo de percepção, os entrevistados podem recorrer a mecanismos de defesa, tais como: colaboração aparente, recusa em responder, esquecimento protetivo, ou mesmo preparando-se de

antemão para a entrevista através de informações colhidas junto a outros entrevistados anteriormente.

As vantagens desse tipo de instrumento de geração de dados derivam da existência de maior flexibilidade, o que faz com que o entrevistador possa esclarecer perguntas e reformulá-las de modo que se faça entender pelo entrevistado, garantindo legitimidade às respostas e possibilitando que estas sejam mais precisas, que possam ser comprovadas de imediato caso haja discordâncias. Além disso, a atitude e a personalidade do entrevistado poderão ser observadas durante o registro. Ainda por meio da entrevista, é possível obter dados relevantes que não se encontram em documentos.

Ciente, pois, das possibilidades e limitações deste instrumento, foram realizadas, para fins de pesquisa desta dissertação, seis entrevistas, sendo duas voltadas especificamente para as professoras participantes da pesquisa e as demais quatro realizadas com egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. Tais entrevistas continham entre 36 (para as professoras) e 39 (para os egressos) perguntas voltadas para o *ensino dos conhecimentos gramaticais* em sala de aula e para a opinião e o posicionamento do entrevistado em relação ao assunto, entre outros questionamentos. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante, sendo gravadas e, na sequência, transcritas. As diretrizes preliminares das entrevistas podem ser encontradas nos Apêndices B e C.

Com esse instrumento – cujos dados gerados foram cotejado com os demais instrumentos –, pudemos ter embasamento para responder a algumas dentre nossas questões de pesquisa, a exemplo de caracterizar se, na percepção dos professores, a formação teórica consolidada ao longo do curso de Letras Português ancora ou não o trabalho que desenvolviam com o *ensino de conhecimentos gramaticais* e/ou suas representações sobre esse trabalho e quais relações são depreensíveis entre tal formação e a sua ação pedagógica.

Importa considerar que essas foram entrevistas formalmente realizadas, ou seja, entrevistas em que houve preparação preliminar, agendamento e designação de espaços apropriados para tal. Houve, porém, muitas situações de interação informal com as duas professoras que acompanhamos ao longo dos sete meses de imersão em campo, conversas espontâneas em intervalos das aulas ou mesmo durante as aulas, as quais documentamos sob forma de vinhetas narrativas em notas de campo.

3.3.3 Pesquisa documental ⁷⁴

A pesquisa documental caracteriza-se por ser fonte de geração de dados e elencar documentos (escritos ou não), constituindo as denominadas *fontes primárias*. Isso pode ser realizado concomitantemente à ocorrência do fenômeno ou após ele ter se consolidado (LAKATOS; MARCONI, 2007). Esse tipo de pesquisa tem fontes diversificadas e dispersas e apropria-se de “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2005, p. 51), mas, apesar disso, tem os objetivos mais especificados, visando à obtenção de dados em resposta a um problema.

Uma das vantagens de se usar a pesquisa documental advém do fato de os documentos constituírem uma fonte rica e estável de dados que, com o passar do tempo, tendem a se tornar mais efetivamente importantes dada a impossibilidade, muitas vezes, de interação com quem os produziu. Nesse tipo de pesquisa, porém, também há limitações, como a não representatividade e a subjetividade que os documentos trazem consigo, todavia “[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema [...]” (GIL, 2005, p. 53).

Em nosso estudo contamos com materiais didáticos de circulação em sala de aula, como atividades, exercícios, trabalhos, textos, produções textuais e materiais do professor, como aulas preparadas, textos, *power point* utilizados. Além desses documentos, foram analisados ainda aqueles voltados ao curso de graduação em Letras Português (especificamente licenciatura) da Universidade Federal de Santa Catarina, como os programas das disciplinas, disponíveis no *site*⁷⁵ do curso de Letras cujos conteúdos fazem referência ao proposto nesta dissertação, sendo elas: Semântica, Sintaxe, Morfologia, Fonética e Fonologia (disciplinas com *foco em teorizações formais derivadas de*

⁷⁴ Estamos cientes de que a *pesquisa documental* tende a ser categorizada como um *tipo de pesquisa* (GIL, 2005) e não dentre os *instrumentos de geração de dados*, tal qual o fizemos aqui. Nessa opção, seguimos Yin (2005), para quem a *pesquisa documental* pode ser concebida em favor de outros tipos de pesquisa; em se tratando desta dissertação, *o estudo de caso*.

⁷⁵ *Site* do departamento de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina: <<http://vernaculas.paginas.ufsc.br/>>.

uma concepção imanente de língua); Introdução aos Estudos Gramaticais, Sociolinguística, História da Língua, Análise do Discurso, Texto e Enunciação e Psicolinguística (disciplinas com *interfaces*); Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (disciplinas com *foco na ação metodológica*). Esses documentos serviram como aporte aos demais instrumentos de geração de dados utilizados durante a pesquisa e serão analisados de modo aprofundado no quarto capítulo.

3.3.4 Roda de conversa

Ao iniciar esta seção é necessário esclarecer que, para tratar de *rodas de conversa*, nos valemos da literatura voltada ao *grupo focal*, considerando que teorias acerca especificamente dessas *rodas* parecem estar ainda em construção, tanto quanto parecem considerar práticas de aplicação do *grupo focal* para essa finalidade⁷⁶. Fazemos, portanto, uma proposta das *rodas de conversa* a partir do conceito de *grupos focais*. Na verdade, interessa-nos a técnica do *grupo focal* sob o ponto de vista de como reunir as pessoas, como trazer à tona a discussão, como iniciá-la etc; mas, diferentemente do *grupo focal*, queremos conceber a *roda de conversa* à luz de concepções histórico-culturais às quais nos filiamos, ou seja, não tomamos esse instrumento como uma reunião de pessoas para geração de dados, e sim como um *encontro* entre sujeitos que, por meio da língua, se constituem mutuamente, incidindo também mutuamente sobre suas representações de mundo. Assim considerando, assumimos uma função de intermediação na *roda de conversa*, interagindo com esses sujeitos e tomando parte desse *encontro*, tendo em vista que nossa presença não é neutra nesse processo; ao contrário, tem papel na coconstrução de sentidos que se dá ali.

Quanto ao *grupo focal*, especificamente, implica um conjunto de pessoas escolhidas e reunidas pelo pesquisador para discutir e conversar acerca do tema objeto de pesquisa, fazendo-o a partir de sua experiência pessoal; dessa forma, envolve sempre algum tipo de atividade coletiva, por exemplo, debater um conjunto particular de questões, como é o caso desta dissertação. O termo *focal* cabe justamente pelo fato de esse instrumento ter como proposta a apreensão de informações acerca de um tópico específico. Apesar de, na maioria das vezes, eliciar grande quantidade de dados, não se perde de vista a proposta analítica do estudo.

⁷⁶ A exemplo de Vóvio e Souza (2005).

O motivo que nos levou à inserção desse instrumento de geração de dados em nossa pesquisa relaciona-se à dificuldade em encontrar participantes para a pesquisa; assim, esse instrumento nos permitiu potencializar em alguma medida o processo de geração de dados, colocando lado a lado as duas professoras participantes deste estudo. Era nossa intenção inicial realizar a *roda de conversa* com a participação também dos licenciados entrevistados, os quais foram convidados para o encontro, confirmando sua participação, mas nenhum deles se fez efetivamente presente, o que atribuímos a um envolvimento menor com o estudo em si mesmo e, talvez o mais importante, um flagrante processo de [esforço de] afastamento da área de formação, o que, por si só, mereceria novo estudo.

O tempo e o número de encontros do *grupo focal* é um ponto relevante. Os encontros não devem ser demasiado longos, no máximo de duas horas de duração, e o intermediador deve atentar para finalizá-lo antes caso os participantes não estejam mais dispostos, continuando no encontro seguinte. O número desses encontros varia, até que o pesquisador obtenha as informações necessárias e/ou quando começar a haver certa repetição das informações – o que geralmente ocorre por volta de três a cinco encontros, explica Gatti (2005). Há casos, como o da presente pesquisa, em que o *grupo focal* não é utilizado como instrumento principal de geração de dados, mas sim como técnica exploratória, na etapa inicial ou final do estudo. Nessa situação o grupo ajuda no delineamento final dos dados da pesquisa, como um fechamento de ideias. Em nosso estudo, a *roda de conversa* teve caráter complementar, constituindo a finalização do processo de geração de dados, daí por que não entendemos haver razões para irmos além de uma sessão.

O uso dessa técnica com grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa era comum nas décadas de 1970 e 1980, mas apenas em poucas e restritas áreas. Somente no final do século passado houve maior abertura para os *grupos focais* nas pesquisas de áreas diversas. É interessante que exista estruturação e planejamento prévio para que o intermediador desenvolva algumas questões durante o encontro. Tais questões devem permear os objetivos e os tópicos trabalhados na pesquisa. Vale ressaltar que

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é

um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. (GATTI, 2005, p. 08)

Em se tratando de teorização no âmbito dos *grupos focais*, é importante que aquele que o conduz aja como facilitador e moderador da discussão, atentando para o respeito ao princípio da não diretividade e deixando que os participantes se comuniquem sem a interferência indevida de sua parte, como a emissão de opiniões particulares, afirmativas ou negativas, conclusões, dentre outras formas diretas de intervenção, explica Gatti (2005). Aqui, compartilhamos em parte com essas proposições, mas não abrimos mão de nossa condição também como interactantes do *encontro* (PONZIO, 2010), daí por que a busca por nomear diferentemente a técnica, concebendo-a como *roda de conversa*.

Vale, porém, ressaltar que não se trata de uma posição absolutamente *laissez-faire* por parte do moderador, que deve fazer encaminhamentos e intervenções de modo que facilitem o andamento e o objetivo do grupo. Para iniciar, é interessante propor que cada participante faça um comentário geral sobre o assunto para que, a partir daí, a troca entre os membros do grupo comece a se efetivar. É importante que os participantes se sintam confortáveis em dialogar e o façam sem receio de expor suas opiniões, para isso o moderador deve manter um clima aberto às discussões, livre de qualquer ameaça ou intimidação. Mantivemos esses comportamentos ao longo da realização da seção.

Um ponto de grande valia do *grupo focal* é fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar, isso porque “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 09). A exemplo da *observação*, nas *rodas de conversa* dependemos da espera que as coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser estendido ou até mesmo não acontecer. Em relação à *observação*, o grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período mais curto de tempo, além de essa técnica proporcionar perspectivas diferentes de uma mesma

questão, facultando que os dados gerados na observação sejam de alguma forma cotejados com os dados gerados nas *rodas*.

O meio mais usado – e aquele de que nos valemos nesta dissertação – para registrar o trabalho com o *grupo focal* é a gravação em áudio. Enquanto uma câmera filmadora pode intimidar os participantes e tornar a interação de certo modo artificial, um gravador é pequeno e discreto, fazendo com que os participantes acabem esquecendo a gravação e ficando mais à vontade ao longo da discussão. Testemunhamos isso na *roda* que realizamos: após pouco tempo, pareceu-nos que o gravador já estava invisibilizado, e a interação fluiu muito naturalmente.

Não se espera que o conjunto de dados obtidos sejam respostas fechadas, e sim amplas e variadas, que permitam depreender os tópicos pertinentes à pesquisa. Assim delineado, considerando o foco nas questões da presente pesquisa, a *roda de conversa* que realizamos levou a tópico de discussão a ‘ancoragem do trabalho que as professoras participantes da pesquisa desenvolvem com o ensino de conhecimentos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental’. Além disso, a *roda* nos possibilitou cotejar impressões das professoras e nossas interpretações sobre conteúdos de observações realizadas em campo, favorecendo o processo de triangulação de que trata Yin (2005). Implementar a *roda* com tais enfoques se deu devido ao conjunto de situações e informações vivenciadas e registradas durante o período da pesquisa campo. O planejamento da *roda* pode ser visto no Apêndice D.

Em síntese, o uso desses instrumentos para a geração de dados nos ajudou a responder às questões de pesquisa das quais partiu nosso estudo, na busca de contribuir com produções teóricas que facultem a compreensão acerca do *ensino de conhecimentos gramaticais/das práticas de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa de sexto a nono ano do Ensino Fundamental.

3.4 DIRETRIZES DE ANÁLISE DOS DADOS

Buscamos, para responder às questões de pesquisa, depreender as relações entre a formação teórico-metodológica das professoras e dos licenciados que participaram deste estudo no que diz respeito ao trabalho com o *ensino de conhecimentos gramaticais* ou *análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa. Em convergência com tais questões, o percurso analítico teve como categoria de análise o processo de elaboração didática empreendido e materializado pelas professoras ou vivenciado e projetado pelos licenciados participantes de pesquisa, o

que foi, então, tomado em três dimensões: a) materializações desse processo nas aulas das duas professoras das quais participamos na condição de observadores; b) compreensões dessas mesmas professoras sobre tal processo de *elaboração didática* que levam a termo; e c) compreensões dos licenciados sobre relações entre sua formação universitária e seu ‘preparo para’/suas ‘projeções de’/ suas ‘experiências com’ a *elaboração didática*, sempre no que diz respeito ao *ensino de conhecimentos gramaticais* ou *análise linguística*.

Tendo por base essa categoria analítica e seus desdobramentos, em convergência com as questões de pesquisa, mantivemos na organização dos capítulos analíticos as seguintes diretrizes: a) caracterização da formação universitária desses professores no que respeita às disciplinas de Linguística e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa – primeiro capítulo de análise a seguir; b) apreensão de manifestações de concepções de *língua* no processo de *elaboração didática* por eles empreendido ou projetado e em suas compreensões sobre esse mesmo processo – segundo capítulo de análise a seguir; c) descrição analítica dos fazeres pedagógicos relacionados ao *ensino de conhecimentos gramaticais* ou *análise linguística* efetivamente operacionalizados em aulas de Língua Portuguesa ministradas, nesse caso, em se tratando apenas das duas professoras – terceiro e último capítulo de análise a seguir; neste capítulo, mantivemos, ainda, em caráter complementar, atenção às representações dos demais licenciados sobre esse mesmo enfoque.

Tais questões são convergentes com os objetivos da pesquisa e têm como finalidade nortear a análise dos dados gerados em *entrevistas*, *observações*, *notas de campo*, *roda de conversa* e *análise documental*. Nesse percurso, o olhar para esses eixos fez-se em convergência com o olhar sobre os *saberes* eliciados por ocasião da operacionalização das aulas, na busca por apreender como os *saberes científicos* dos quais os participantes de pesquisa se apropriaram por ocasião de seu processo de formação ancorou em alguma medida o processo de *elaboração didática* a partir do qual essa mesma operacionalização da aula se consolidou e/ou suas representações sobre esse mesmo processo.

4 FORMAÇÃO EM LINGUÍSTICA E EM METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DA CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DE HABILITAÇÃO DOCENTE DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

[...] *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção [...].* (Paulo Freire, 2006 [1996])

Esta seção inicial do processo de análise dos dados tem como objetivo caracterizar analiticamente a formação universitária dos participantes de pesquisa no que diz respeito especificamente às disciplinas focadas nos estudos linguísticos e na formação para a ação docente em Língua Portuguesa. Essa abordagem busca responder à seguinte questão-suporte, desdobramento da já anunciada questão geral de pesquisa: *a) Como se caracterizou a configuração da formação universitária desses professores atuantes e licenciados [em Letras Português] no que respeita às disciplinas de Linguística e às disciplinas no campo da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa?*

O intuito inicial era, em um primeiro momento, descrever analiticamente o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina vigente no período que importa a esta pesquisa – a saber, 1998.1 a 2006.2 –, objetivando localizar, nas diretrizes gerais desse projeto, a configuração das disciplinas foco de nossa atenção. Não foi possível, no entanto, a obtenção de tal documento que não consta mais nos arquivos da Secretaria do Curso e também não estava disponível no *site* – no qual há a versão digital do Projeto Político Pedagógico referente ao currículo atual do curso de Letras Português. Envidamos todos os nossos esforços para localizar o documento e desistimos do processo de busca quando a servidora responsável nos cientificou de que o Projeto, que só havia em versão no papel, não estava mais de fato disponível em razão de movimentações burocráticas na separação do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas do Departamento de Línguas Estrangeiras.

Dessa forma, para responder a essa questão-suporte, valemo-nos dos Programas de Ensino⁷⁷ das disciplinas (nesse caso, do currículo referente à época que corresponde a nosso recorte de pesquisa, 1998.1 a 2006.2), documentos que julgamos serem fontes analíticas importantes

⁷⁷ Disponível em: <<http://vernaculas.paginas.ufsc.br/programas-de-ensino-2/>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

para o nosso estudo na caracterização da configuração da formação universitária dos professores participantes da pesquisa no que diz respeito aos estudos em Linguística e em Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e afins. Para tal, com base em Weedwood (2002)⁷⁸, dividimos inicialmente as disciplinas naquelas em que há *foco na formação linguística*, subdivididas, por sua vez, nas com *foco em teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de língua*: Semântica, Sintaxe, Morfologia, Fonética e Fonologia; e nas *disciplinas com interfaces*: Introdução aos Estudos Gramaticais, Sociolinguística, História da Língua, Análise do Discurso, Texto e Enunciação, Psicolinguística. Voltando à divisão inicial, além das já citadas, dividimos ainda em *disciplinas com foco na ação metodológica*⁷⁹: Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

4.1 DISCIPLINAS COM FOCO NA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA: TEORIZAÇÕES FORMAIS DERIVADAS DE UMA CONCEPÇÃO IMANENTE DE LÍNGUA

Primeiramente, no que tange às disciplinas com *foco na formação linguística* e especificamente as que se estruturam sob um *foco em teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de língua* entendemos ser possível enquadrar aqui aquelas arroladas na Tabela 1 a seguir.

⁷⁸ Ainda que se trate de manual básico de iniciação à Linguística, entendemos que o diagrama que a autora apresenta dividindo as disciplinas facultaria uma divisão como esta.

⁷⁹ Não iremos fazer menção às disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino do Português por julgarmos que não se encaixam ao recorte proposto por esta pesquisa.

Tabela 1: Disciplinas com foco em teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de língua

Disciplina	Carga horária (horas/aula)	Semestre em que foi ofertada aos alunos
Sintaxe	60 h/a	Terceiro
Semântica	60 h/a	Quarto
Morfologia	60 h/a	Segundo
Fonética e Fonologia	60 h/a	Primeiro

Fonte: construção da autora

Reunir tais disciplinas sob esse enquadramento justifica-se porque parecem ter em comum o objetivo de descrever modelos teóricos. Em subseções a seguir, detalharemos cada uma delas; é importante, porém, desde já o registro de que são disciplinas ministradas nos quatro primeiros semestres de estudo, tempo em que os acadêmicos ainda não fizeram sua opção pela habilitação em licenciatura ou em bacharelado. A forma como essas disciplinas estão organizadas nos programas de ensino, no entanto, parece favorecer a prevalência da formação para a pesquisa em Linguística Teórica.

Passamos, nas subseções que seguem, à análise de cada uma delas, com destaque às ementas, aos objetivos, aos conteúdos e às obras básicas indicadas na bibliografia em tais programas. Estamos cientes de que a ação de cada professor, ao compor seu plano de ensino com base em tais programas, pode ter contornos singulares, não havendo uniformidade entre os planos de ensino. Compreendemos, porém, que esses mesmos planos, por exigências institucionais, não podem se distanciar essencialmente desses programas.

4.1.1 Disciplina de Sintaxe

No caso da disciplina de Sintaxe, que traz como objetivo “Permitir ao aluno o contato com os fundamentos teóricos e metodológicos de um modelo formal de gramática, a Gramática Gerativa, na sua versão Teoria da Regência e Vinculação, e ao mesmo tempo possibilitar ao aluno a identificação e a análise das relações

sintáticas do português brasileiro.”⁸⁰, parece-nos textualizada a opção por uma abordagem gramatical específica: a Sintaxe Gerativa. A ementa, todavia, não é restrita ao modelo gerativista, deixando aberta a possibilidade para se estudar, de modo geral, “Os constituintes. A relação núcleo/argumentos. A estrutura de sentenças simples e complexas do português. Análise sintática.”.

O conteúdo programático, por sua vez, parece-nos, mais uma vez, evidência da orientação gerativista da disciplina, como vemos a seguir:

1 Introdução geral ao modelo gerativo: noções de epistemologia e de história da Teoria; aquisição da linguagem e mudança linguística.

2 Teoria X-barras: a noção de núcleo e de argumento; categorias funcionais e lexicais; seleção.

3 Teoria Temática: papéis temáticos e o Critério Temático.

4 Teoria do Caso: Caso morfológico e Caso abstrato; Filtro do Caso; Regência.

5 Teoria da Vinculação: anafóricos, pronominais e expressões referenciais.

6 Mova Alfa: movimento A, movimento A-barras e movimento de núcleo.

Apesar de a ementa trazer elementos que poderiam contemplar outras abordagens gramaticais, entendemos que a disciplina tem como foco o gerativismo no que nos parece ser uma orientação àqueles que buscam a formação voltada à pesquisa em linguística teórica. Ratifica essa percepção a prevalência de *árvores sintáticas* como exercitação do modelo em estudo e a bibliografia base: Miotto, Silva e Lopes (1999), cujo foco é a Gramática Gerativa chomskyana. A disciplina, reiteramos, é ofertada no terceiro semestre de estudos, quando os acadêmicos ainda não fizeram sua opção por licenciatura ou bacharelado. Como não há outras disciplinas com enfoque na Sintaxe ao longo do curso, inferimos

⁸⁰ Todas as citações diretas registradas nestas seções sobre as disciplinas em estudo têm como fonte o endereço eletrônico já mencionado em nota anterior (<http://vernaculas.paginas.ufsc.br/programas-de-ensino-2/>). Acesso em: 13 jul. 2013); logo, para evitar repetições que nos fariam reiterar exaustivamente esse mesmo endereço, daqui para frente, nessas citações, não mencionaremos mais a fonte, entendendo-a devidamente informada aqui.

que todos os acadêmicos – licenciandos e bacharelados – ao final da graduação construíram uma representação dos estudos sintáticos marcadamente como sinônimo do modelo gerativista.

Ainda que entendamos que esse modelo tenha trazido uma expressiva contribuição para a compreensão das estruturas sintáticas das diferentes línguas – e para as discussões sobre aquisição de linguagem dentro desse modelo –, entendemos que uma disciplina com esses contornos tende a contribuir pouco para que futuros professores entendam efetivamente em que o domínio de um modelo teórico como esse possa ser relevante em seu processo de formação profissional. Seguramente compreender, com base no ideário chomskyano, a natureza internalizada do conhecimento gramatical (POSSENTI, 2000) ou mesmo as incongruências que a prescrição ‘tradicional’ dos estudos sintáticos traz consigo (PERINI, 1998) é parte importante da formação do professor. A questão, porém, em nossa compreensão, é como uma relação de conteúdos tal e uma bibliografia tal articulam um modelo teórico lógico-matemático como este com os demais *saberes* implicados em uma ação docente (HALTÉ, 2008 [1998]) na área da linguagem, universo do qual a sintaxe é parte constitutiva.

4.1.2 Disciplina de Semântica

Nesta disciplina, cujo objetivo é “Apresentar ao aluno os fundamentos históricos, os princípios gerais e os conceitos básicos da semântica no campo de estudos da linguagem. Levar o aluno a reconhecer os limites entre semântica e pragmática.” e cuja ementa assim se constitui: “Sentido e referência. Enunciado e Enunciação. Semântica e pragmática. Regras conversacionais. Princípios de semântica formal.”, o foco parece também estar em modelos teóricos, no campo conceitual abstrato, como sugere o programa:

- 1 Conceitos Básicos da Semântica;
 - 1.1 Sentido e Referência;
 - 1.2 Intensional e Extensional;
 - 1.3 Predicados, argumentos;
 - 1.4 Funções e Verdade;
 - 1.5 Teorias de Verdade;
- 2 Análise de Fenômenos Semânticos;
 - 2.1 Quantificação;
 - 2.2 Ambiguidade e Escopo;
 - 2.3 Relações temporais;
 - 2.4 Operadores intencionais;

- 3 Semântica e Pragmática;
- 3.1 As pressuposições;
- 3.2 Performativo e Conotativo;
- 3.3 O conceito de felicidade;
- 3.4 Significado da sentença e significado do falante.

Essa relação de conteúdos parece visibilizar três grandes enfoques, todos de cunho teórico: o primeiro foco em conceitos básicos da área; o segundo foco na análise imanentista de fenômenos semânticos; e o terceiro foco na distinção entre o nível de estudos linguísticos – Semântica – e a disciplina linguística – Pragmática, considerando tal distinção com base Weedwood (2002), que não toma a Pragmática como nível do chamado ‘núcleo duro’.

Entendemos, mais uma vez, haver aqui prevalência na formação para a pesquisa em Linguística Teórica, em uma disciplina frequentada também por licenciandos em potencial, já que é ofertada na quarta fase do curso. Trata-se de discussões com ênfase no domínio de modelos teóricos, não contemplando, por exemplo, implicações de tais itens conceituais nos processos de educação linguística, o que exigiria abordar a textualização em contextos específicos de interação humana. Conforme podemos observar na ementa, *enunciado* e *enunciação* são itens constitutivos da disciplina e não parecem contemplados na relação de conteúdos. Discutir *enunciação*, em suas implicações contextuais, exigiria necessariamente transcender a natureza imanentista da abordagem.

Compreendemos que a apropriação de conceitos e a análise de fenômenos semânticos são de fundamental importância na formação de professores de Língua Portuguesa, considerando que as aulas nessa disciplina escolar têm como função uma abordagem metacognitiva dos usos da língua – metacognitiva entendida aqui no âmbito do conceito de *epilinguagem* de GERALDI (1997) –, na busca de que os alunos possam usar a língua monitorando esses usos, (re)conhecendo-os em suas diferentes implicações de sentido. Para tanto, quer se trate da educação para a leitura, a escuta ou para a produção textual, o conhecimento docente acerca dos conceitos e dos fenômenos semânticos é sem dúvida fundamental, porque esse conhecimento pode potencializar significativamente a forma como o professor organizará sua ação com enfoque na *análise linguística* em favor da potencialização da *performance* discente em leitura, escuta e produção textual. Assim, sem dúvida, todos os conceitos e fenômenos listados nos conteúdos parecem-

nos relevantes para a formação do professor; a questão problemática é que a forma como a disciplina se mostra estruturada parece encapsular esses conceitos e esses fenômenos no interior de modelos teóricos imanentistas.

Retomando Antunes (2007) e a percepção de que professores de Educação Básica não parecem ter hoje um domínio conceitual no campo dos estudos linguísticos que lhes permita realizar uma ação docente mais produtiva, arriscamos crer que isso se dê porque não tende a haver na formação desses profissionais uma discussão mais efetiva sobre relações entre os conceitos de que se apropriam e os fenômenos que estudam e como agenciá-los, na condição de *saberes científicos* nos processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Possivelmente os conceitos e fenômenos que estudam na pura abstração teórica não lhes façam sentido no dia a dia e, nessa condição, tendam a ser esquecidos.

Compreendemos, enfim, tratar-se, de uma excelente formação para pesquisadores em Linguística Teórica e de uma formação especialmente lacunar para licenciados – lacunar porque não parece articular os conceitos e os fenômenos com a realidade da enunciação situada. Entendemos, assim, que os estudos acabam se voltando apenas para o campo teórico da Semântica e a atmosfera acadêmica favorável ao pesquisador em Linguística Teórica, o que se vê também na bibliografia da disciplina, voltada ao que Bakhtin (2010 [1924]) chamaria de teoreticismo, a exemplo de obras como Frege (1978), Lyons (1977), Pires de Oliveira (1999) e Saussure (2000 [1916]).

4.1.3 Disciplina de Morfologia

O objetivo desta disciplina é “Utilizar os princípios da análise morfológica para descrever a estrutura de palavras da língua portuguesa, distinguindo os processos de flexão, derivação e composição, além de identificar e utilizar aspectos da teoria lexical relacionados à classificação das palavras.” Já a ementa a que, em tese, esse objetivo deveria corresponder é: “As palavras e sua estrutura. Morfemas: conceito, tipologia e análise morfológica. Composição e derivação. Flexão e categorias gramaticais. Classificação de palavras.”

Trata-se, também, de uma disciplina com enfoque no domínio de modelos teóricos, no que entendemos serem atividades de análise/descrição fechadas em uma abordagem estruturalista – foco em autores como Basílio (1980), Câmara Jr. (1973) e Monteiro (1995). O

conteúdo da disciplina parece endossar essa nossa compreensão, trazendo os seguintes itens a serem trabalhados:

- 1 As palavras e sua estrutura;
 - 1.1 O conceito de palavra: vocábulo formal e vocábulo fonológico;
 - 1.2 Forma livre, forma presa e forma dependente;
- 2 Morfemas;
 - 2.1 Conceito;
 - 2.2 Morfema lexical e morfema gramatical;
 - 2.3 Comutação, alomorfia, alternância e cumulação;
 - 2.4 Tipos de morfema gramatical;
- 3 Composição e derivação;
 - 3.1 Derivação prefixal e sufixal;
 - 3.2 Parassíntese;
 - 3.3 Derivação regressiva;
 - 3.4 Justaposição e aglutinação;
- 4 Flexão e categorias gramaticais;
 - 4.1 Flexão nominal: gênero e número;
 - 4.2 Flexão verbal: tempo/modo e pessoa/número;
 - 4.3 Flexão verbal em português: o padrão geral e os padrões especiais;
- 5 Classificação de palavras;
 - 5.1 Critérios de classificação: as partes do discurso (Dionísio da Trácia);
 - 5.2 Critério semântico e critério mórfico;
 - 5.3 Critério funcional;
 - 5.4 Gradiência.

Parece evidenciar-se, nesse rol de conteúdos, o modelo estruturalista de influência mattosiana. Sendo ofertada no segundo semestre do curso, também essa disciplina se endereça a licenciandos em potencial, mas não parece promover a articulação entre os conceitos e os fenômenos linguísticos em estudos e a formação do licenciado propriamente dita. Mais uma vez entendemos que o futuro pesquisador em Linguística Teórica conforta-se com uma abordagem focada em um modelo teórico específico; já o licenciando em potencial careceria de discussões sobre como, em quê, de que forma tais conceitos e fenômenos são relevantes para sua ação profissional. Não se trata seguramente de empreender um aplicacionismo da Linguística Teórica (MOITA LOPES, 2006), mas de focalizar em problemas linguísticos socialmente relevantes para cuja compreensão e em cuja intervenção

conhecimentos de morfologia – e dos outros três níveis a que correspondem as outras disciplinas desta seção – possam ser agenciados. De novo, a importância de aprender como os *saberes científicos* devem ser recrutados nos processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]).

4.1.4 Disciplina de Fonética e Fonologia

Na ementa desta disciplina consta: “Introdução aos princípios gerais da Fonética Articulatória. Prática da Transcrição Fonética. Relação entre Fonética e Fonologia. Introdução às premissas da análise fonológica (conceito de fonema, oposição significativa, distribuição complementar, alofonia)”. O objetivo que corresponde a essa ementa é: “Exercitar os conceitos linguísticos fundamentais abordados pelo programa, fornecendo-lhe [ao aluno] subsídios, através de sugestões de leituras e aulas expositivas, para que adquira uma visão preliminar dos estudos linguísticos em geral e da Fonética e Fonologia em particular”.

Nesse caso, vê-se uma preocupação com a introdução não só à Fonética e à Fonologia, mas também à Linguística de forma geral – como fica visível nos itens de 1 a 4 nos conteúdos transcritos logo a seguir –, o que é importante principalmente pelo fato de tal disciplina estar elencada no primeiro semestre do curso e a grande maioria dos alunos não terem tido ainda contato algum com a Linguística, por isso parece-nos necessário haver esse contato inicial mais geral sobre o tema para que o aluno se familiarize com o assunto que será visto ao longo de todo o curso de Letras. Para tal, autores como Câmara Jr. (1973; 1977), Lyons (1982) e Saussure (2000 [1916]) são trazidos na bibliografia básica da disciplina. No conteúdo programático, como esperado, especifica-se o campo da Fonética e da Fonologia do português, como vemos nos itens de 6 a 9 a seguir; a disciplina conclui-se com uma discussão sobre variacionismo, o que remete a Bagno (1999) dentre as obras arroladas na bibliografia base. Vejamos os conteúdos do programa:

- 1 Introdução geral: a Linguística;
- 2 Comunicação e Linguagem;
- 3 Características da linguagem humana;
- 4 O objeto de estudo da Linguística;
- 5 A dupla articulação da linguagem humana;
- 6 Introdução à fonética e fonologia;
- 7 A Fonética - objeto e divisões;

- 8 Fonética Articulatória; O aparelho fonador; Classificação dos sons de acordo com sua articulação; Prática dos sons de acordo com sua articulação; Prática da análise e transcrição fonética utilizando o alfabeto fonético internacional;
- 9 Fonologia e análise fonológica; Conceito de fonema e alofone; Premissas de análise fonológica; O sistema fonológico do português;
- 10 Variação Linguística; Dialeto padrão e não padrão do português do Brasil.

O conteúdo parece sinalizar, mais uma vez, para a formação de pesquisadores em Linguística Teórica, considerando a ausência de discussões acerca de relações entre conceitos e fenômenos fonético-fonológicos e a atividade de docência em língua materna. Relações entre oralidade e grafia, que implicariam conhecimento caro à ação do professor de Língua Portuguesa, dentre tantas outras questões, parecem-nos ausentes nesse programa de disciplina.

Assim, nesta última disciplina do que chamamos aqui Linguística Teórica, como nas três outras objeto de discussão nesta seção, o que entendemos haver é o enfoque em um corpo de conhecimentos teóricos, com priorização de domínio de conceitos e de análise de fenômenos linguísticos isolados, a partir de modelos teóricos específicos. Ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia base não parecem contemplar a formação de professores, uma vez que a descrição dos níveis linguísticos que têm lugar nessas quatro disciplinas não toma a enunciação situada em textos empíricos como objeto de estudo, o que possivelmente contribuiria para a formação de um professor capaz de empreender uma ação epilinguística (GERALDI, 1997) com seus alunos. Ao acadêmico cabe apropriar-se de modelos teóricos que lhes permitam analisar a língua em unidades isoladas, quando, em sala de aula, a língua apresenta-se a ele nos usos sociais que justificam sua existência na cultura e na história (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), no encontro da palavra outra com a outra palavra (PONZIO, 2010), no fato de enunciar-se ser parte do existir no mundo, no ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1924]) que esse existir concreto traz consigo.

4.2 DISCIPLINAS COM FOCO NA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA: DISCIPLINAS COM INTERFACES

Ainda em se tratando de disciplinas com *foco na formação linguística*, mais especificamente as que distinguimos como estando em *interface*, enquadramo-las na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Disciplinas com interfaces

Disciplina	Carga horária (horas/aula)	Semestre em que foi ofertada aos alunos
Introdução aos Estudos Gramaticais	60 h/a	Primeiro
Sociolinguística	60 h/a	Quarto
Psicolinguística	60 h/a	Quinto
História da Língua	60 h/a	Sexto
Texto e Enunciação	60 h/a	Sexto
Análise do Discurso	60 h/a	Sétimo

Fonte: construção da autora

Reunimos esse conjunto de disciplinas sob tal enquadramento por, como a nomeação já anuncia, estabelecerem uma *interface* entre áreas distintas; ou seja, estruturam-se sobre a convergência de mais de um campo do saber, tomando o objeto de estudo a partir de bases conceituais de áreas científicas distintas. Todas essas disciplinas são obrigatórias a bacharelados e licenciandos, mas algumas delas, como mostraremos à frente, foram ofertadas até o quarto semestre, quando o professor lida com bacharelados e licenciandos em potencial. Em outras delas, no momento da docência, o professor já tem diante de si, definidos, bacharelados ou licenciandos. Estamos seguros de que distinguir, em uma mesma classe, a abordagem a ser feita a partir da opção desses alunos não é uma ação fácil para o professor. Entendemos, porém, que a prevalência de um ou de outro grupo – licenciandos ou bacharelados – exigiria um olhar diferenciado, sobretudo porque dados de que dispomos do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas sinalizam⁸¹ para a formação prevaiente de licenciandos e não de bacharéis⁸¹ no Curso objeto de estudo.

⁸¹ Ainda que os dados que seguem não sejam específicos ao currículo em análise, entendemos relevantes porque, a nosso ver, evidenciam preferências dos alunos em se tratando e sua formação profissional em Letras Português: de acordo com informação disponibilizada pela Secretaria do Curso de Letras

Dentre tais disciplinas, Introdução aos Estudos Gramaticais, que é ofertada no primeiro semestre do curso, juntamente com Sociolinguística, ofertada no quarto semestre, enquadram-se em fases em que os acadêmicos ainda não fizeram sua opção, se bacharelados e licenciandos e, como registramos na seção anterior, também nessas duas disciplinas não se percebem aproximações entre as ciências linguísticas e a ação profissional do futuro professor de Língua Portuguesa, sendo assim, novamente o enfoque parece estar na prevalência de uma formação para a pesquisa em linguística teórica, tendo em vista o modo como tais disciplinas se configuram, privilegiando abordagens teóricas que favorecem a formação do pesquisador.

Já Psicolinguística, História da Língua, Texto e Enunciação e Análise do Discurso são disciplinas de fases posteriores ao quarto semestre; dessa forma, ao matricular-se para cursá-las, o acadêmico já teria feito⁸² sua opção pela licenciatura ou pelo bacharelado. Ter feito essa opção parece-nos fundamental para o desenho curricular, mas, como veremos à frente, todas as disciplinas apresentadas neste capítulo são obrigatórias para todos os acadêmicos, o que nos leva a questionar a lógica de haver uma opção na quarta fase do curso. De todo modo, persistem nossas impressões sobre, a partir dessa quarta fase, o professor ter diante de si alunos participando da disciplina com a expectativa de formação na habilitação escolhida, o que, por si só, é uma questão altamente complexa em um currículo com esse desenho e em disciplinas com esses programas.

Da mesma forma como fizemos na seção anterior, passamos, nas subseções a seguir, à análise de cada uma dessas disciplinas, quais sejam: Introdução aos Estudos Gramaticais, Sociolinguística, História da Língua, Análise do Discurso, Texto e Enunciação, Psicolinguística, dando enfoque a pontos tais como ementa, objetivo, conteúdo programático e bibliografia indicada em tais programas.

4.2.1 Disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais

Português, a partir do ano 2008.2 (antes disso os dados não foram obtidos) a 2013.1, o número de alunos que se graduou como bacharel foi de 30, em contraposição, o de licenciados foi de 137, ou seja, uma diferença bastante significativa, tendo em vista que mais de 82% dos alunos optaram pela licenciatura em detrimento do bacharelado durante esse período.

⁸² Usamos aqui tempo pretérito, pois se trata de um currículo que não está mais em vigor.

Nessa disciplina, apresentada logo ao primeiro semestre do curso, objetiva-se

Mostrar a diversidade de sentidos na palavra ‘gramática’; mostrar aspectos das séries históricas que convergem para a constituição da Gramática Tradicional tal como é concebida atualmente; levar o aluno a ter postura crítica em relação às inconsistências da Gramática Tradicional e à exclusão social perpetrada por meio dela.

Quanto à ementa, prevê o estudo dos seguintes tópicos: “Os conceitos de gramática. Recuperação da história da gramática clássica na estrutura das gramáticas tradicionais.”, convergindo com os objetivos apresentados no programa. Em relação aos conteúdos, o programa de ensino traz os seguintes itens:

- 1 A complexidade da linguagem como objeto de estudo
 - 1.1 Prescrição e Descrição
 - 1.1.1 Níveis de análise
 - 1.1.2 O funcionamento social da norma culta
 - 1.2 "Gramática" como termo polissêmico
 - 1.3 Coerência interna e consistência com dados
- 2 História dos estudos gramaticais
 - 2.1 A discussão sobre linguagem no âmbito da filosofia grega
 - 2.2 O nascimento da gramática prescritiva
 - 2.3 A tradição gramatical greco-latina na descrição de outras línguas

Parece-nos evidente o enfoque em conhecimentos-base sobre o que seja *gramática* e as implicações desse conceito no campo da Linguística, bem como enfoque nas inconsistências da chamada *gramática normativa* e nas críticas sociais em torno do tema, o que nos remete a discussões de Faraco (2008), Possenti (2000), Franchi, Negrão e Müller (2006), a que fizemos menção anteriormente nesta dissertação. Quanto à bibliografia sugerida, é composta por autores como Lyons (1979), Perini (1998), além de "gramáticas clássicas do português brasileiro", sem especificar quais. Com base no desenho desse programa e nos dados gerados em nosso estudo a serem discutidos à frente, parece-nos que essa disciplina está organizada para desconstruir o

ideário acerca da *gramática normativa*, com a qual o aluno, em tese, teve contato na Educação Básica. Trata-se da crítica a um ideário marcado pelos moldes de um estudo com enraizamento nas práticas ‘tradicionais’, em que há a prevalência de exercícios mecânicos relacionados aos itens gramaticais, tendo como forte característica o trabalho com classificação, substituição e construção de frases com os conceitos gramaticais abordados, os quais na maioria das vezes são tratados de forma descontextualizada, em conhecidas abordagens a que fizemos menção em capítulo inicial desta dissertação a partir de autores de diferentes epistemologias e, na epistemologia em que nos inscrevemos, considerando especialmente Faraco (2008), Britto (1997) e Geraldi (1997).

Esta disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais, contudo, parece especialmente importante no apontamento de inconsistências da chamada *gramática normativa*, mas, em se tratando da formação do professor de Língua Portuguesa, não parece construir caminhos possíveis para um trabalho alternativo com os conhecimentos gramaticais na escola. Trata-se, em nossa compreensão, da desconstrução de um olhar socialmente consagrado para o fenômeno em estudo, mas não do encaminhamento da construção efetiva de um novo olhar compatível com a formação de um licenciado na área. Mais uma vez, o conforto parece ser daqueles que procuram uma formação para a pesquisa em Linguística Teórica, não focados, pela especificidade da própria habilitação, em ressignificar uma ação escolar ‘equivocada’ apontada na crítica à *gramática normativa*. Assim, em se tratando da formação de licenciandos, a disciplina acaba contribuindo pouco para o que propõem Geraldi (1997) e Britto (1997) – abordagem apresentada também nos PCNs (BRASIL, 1998) – no que diz respeito a substituir o ensino de categorias e regras gramaticais por um ensino reflexivo e operacional da linguagem, – a *análise linguística* de que nos ocupamos em capítulo anterior deste estudo.

4.2.2 Disciplina de Sociolinguística

O programa de ensino de Sociolinguística, que traz como ementa “Língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Variação linguística e ensino.”, tem como objetivo “Introduzir o aluno no universo da variação linguística. Desenvolver a prática da pesquisa empírica na área e os diversos modos de conceber a relação língua e sociedade”. Por ser uma disciplina ministrada no quarto semestre, não se ocupa de conceitos básicos iniciais, tratando de

especificidades da Sociolinguística como campo de estudos. Em seu conteúdo programático, apresenta os itens a seguir listados:

- 1 Língua e contexto de comunicação
 - 1.1 A noção de comunidade de fala
 - 1.2 Regras sociais e usos linguísticos
 - 1.3 Problemas metodológicos da descrição sociolinguística
- 2 Língua como sistema heterogêneo
 - 2.1 Variação linguística *versus* Linguística formal
 - 2.2 O conceito de dialeto
- 3 Variação linguística - dimensão externa
 - 3.1 Variação linguística e região geográfica, classe social, escolaridade, idade, sexo, estilo, identidade
 - 3.2 Significado social das formas variantes. Preconceito linguístico
- 4 Variação linguística - dimensão interna
 - 4.1 Variação linguística nos níveis linguísticos: variação fonológica, morfológica, sintática, lexical
 - 4.2 Variação linguística e o sistema linguístico: fatores condicionadores
 - 4.3 Variação linguística no português falado no Brasil
- 5 Variação e mudança linguística
 - 5.1 Tempo real e tempo aparente
 - 5.2 Mudança linguística e a dimensão social
 - 5.3 Mudança linguística e encaixamento linguístico
- 6 Variação linguística e ensino de português
 - 6.1 Déficit linguístico e ensino bidialetal
 - 6.2 O ensino da norma escrita na formação do sujeito social

Em princípio, pela lógica que a *interface* sugere, uma disciplina imbricada com a Sociologia estruturar-se-ia a partir de uma concepção de *língua* como *objeto*⁸³ *social*, no entanto o desenho desse programa de ensino parece priorizar o estudo do variacionismo em si mesmo e, embora, constem no programa itens relacionados ao ensino, como o

⁸³ Tomamos *objeto* no sentido filosófico do termo, como *objeto de conhecimento*.

item 6.2, eles parecem periféricos. Novamente parece-nos haver privilegiação na formação de pesquisadores em linguística teórica.

A questão do preconceito linguístico remete a autores citados nas referências, como Silva e Sherre (1996), Soares (1986), Tarallo (1985, 1987, 1989), discussão que parece se centrar principalmente na questão de que não há, na verdade, *erro* na fala, um falar menorizado; há, entretanto, falares marginalizados e que, portanto, não fazem parte da norma socialmente prestigiada, discussão que já registramos em capítulo inicial desta dissertação, sobretudo com base em Faraco (2008).

Reiteramos que o programa da disciplina toca em questões de ensino, como mostra o item 6 na transcrição de conteúdos feita anteriormente, mas, a exemplo de Introdução aos Estudos Gramaticais, Sociolinguística parece estar organizada mais para a desconstrução de conceitos sobre os quais se funda a *gramática normativa* do que propriamente para a construção de bases que sinalizem de que forma um professor de Língua Portuguesa deve lidar com o variacionismo em classe, sobretudo considerando que o domínio da norma culta, no sentido que lhe dá Faraco (2008), nos estratos sociais de baixa escolarização, tende a ser papel da escola. Assim, a tradição em pesquisa variacionista parece estreitamente articulada com o desenho da disciplina na graduação.

Outra questão que nos parece relevante aqui é o fato de, no currículo em estudo, esta disciplina em *interface*, diferentemente de outras muito similares a ela – a exemplo de Psicolinguística – estar dentre as disciplinas tidas como de formação básica, uma vez que se situa no quarto semestre de estudo, o que conferiria a ela *status* muito similar ao das disciplinas de Linguística Teórica descritas na seção anterior, todas, em nossa compreensão, significativamente voltadas para a formação de bacharéis.

4.2.3 Disciplina de Psicolinguística

A disciplina de Psicolinguística tem como ementa: “Aquisição de língua materna. Aquisição *versus* aprendizagem. Processos de leitura e escrita”. Os objetivos que constam no programa de ensino são os seguintes:

- a) Refletir sobre os problemas epistemológicos e metodológicos decorrentes dos paradigmas a que se afiliam as teorias linguísticas e de aprendizagem de que a área de "aquisição da

linguagem" e "aprendizagem da escrita" fazem recurso; b) Possibilitar ao aluno uma visão crítica acerca dos processos de aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita; c) Refletir sobre as mudanças de postura pedagógica implicadas na adoção de concepções particulares sobre aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita.

Uma análise entre *ementa* e *objetivos* parece-nos deixar clara a orientação da disciplina para discussões sobre aquisição da linguagem *versus* aprendizagem, dicotomia que tende a ser concebida como muito importante a partir de teorias inatistas, como a vertente chomskyana, vertente essa que se mostra na bibliografia, do que são exemplo: Kato (1986; 1995; 1999) e Raposo (1992).

No conteúdo programático constam os seguintes tópicos, dentre os quais a orientação gerativista parece se sobressair, como sugerem os itens 2.1, 2.2 e 2.3.

- 1 Psicolinguística: sua natureza e objetos. Visão Panorâmica.
- 2 Aquisição da linguagem
 - 2.1 Modelos que partem da psicologia e um modelo linguístico – o chomskyano;
 - 2.2 Inatismo, especificidade da linguagem, gramática universal e os conceitos de Princípios e Parâmetros
 - 2.3 Hipóteses de aprendizagem em aquisição da língua materna
 - 2.4 O português que a criança conhece *versus* o português da escola
- 3 A aprendizagem da escrita
 - 3.1 Escrita como representação – desmistificando a "naturalização" do processo de aprendizagem da escrita
 - 3.2 Escrita como lugar simbólico
 - 3.3 A entrada do sujeito no mundo da escrita: hipóteses da criança sobre letramento

Assim, apesar de, em seu objetivo e em seu conteúdo programático, trazer discussões como aquisição de linguagem, aprendizagem da escrita, entre outros, a disciplina pareceu ter se voltado principalmente para o modelo teórico gerativista, focando-se em discussões acerca de proposições chomkyanas sobre aquisição de

linguagem. Reconhecemos a importância do modelo gerativista na compreensão do processo aquisicional, mas entendemos que a abordagem da disciplina deveria também contemplar discussões de temas importantes na formação do professor de Língua Portuguesa, como o entendimento de processos relacionados à leitura e à escrita, as especificidades psicolinguísticas de aprendizagem nesses processos e como trabalhar com eles na escola.

Novamente, percebe-se prevalência de formação voltada à pesquisa linguística teórica em uma disciplina obrigatória tanto para aqueles que optaram pelo bacharelado quanto para os que decidiram pela licenciatura, na quinta fase do curso. Trata-se, mais uma vez, de discussões que se embasam no domínio de modelos teóricos, não contemplando, por exemplo, questões como o trabalho com textos, trazendo à tona a leitura e a escrita e os problemas concernentes a tais temas. Essa reflexão nos parece especialmente importante porque conhecimentos de base psicolinguística são fundamentais para a compreensão dos atos de ler e escrever. Ao professor de Língua Portuguesa parece especialmente importante apropriar-se de conhecimentos dessa natureza para agenciá-los em seus processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Fazer isso, porém, exigiria focalizar a língua em uso.

4.2.4 Disciplina de História da Língua

Esta disciplina, cuja ementa é “Estudo da formação da língua portuguesa e de suas transformações, desde o latim vulgar, bem como de seus domínios e variedades atuais.”, tem como objetivos:

Conhecer o processo histórico da formação da língua portuguesa; analisar o processo histórico de formação do português do Brasil, nos seus aspectos sociais e linguísticos, discutindo suas principais hipóteses; discutir o ensino de norma culta a partir do conhecimento da gramática do português do Brasil.

Quanto ao conteúdo programático de História da Língua, contempla os seguintes tópicos:

- 3.1 A Linguística Histórica no quadro da história da Linguística
 - 3.1.1 A periodização da história das línguas

- 3.1.2 A gramática comparada e as teses neogramáticas
- 3.1.3 Hipóteses teóricas para o processo de mudança
- 3.1.4 Variação e mudança linguística
- 3.2 A formação do português
 - 3.2.1 A sociolinguística do latim no período imperial
 - 3.2.2 A formação dos romances
 - 3.2.3 Aspectos históricos, sociais e linguísticos do processo de constituição do português a partir do latim
 - 3.2.4 Português arcaico e português clássico
- 3.3 O português do Brasil
 - 3.3.1 Proposta de periodização para a história do português do Brasil
 - 3.3.2 Hipóteses para a formação do português do Brasil: contato interlinguístico, deriva linguística, hipótese do PB como conservador
 - 3.3.3 Quadro geral da gramática do português do Brasil: estudos recentes
- 3.4 O português do Brasil e o ensino da norma-padrão escrita
 - 3.4.1 Breve história da norma-padrão escrita
 - 3.4.2 Língua, identidade e estrutura social
 - 3.4.3 Propostas pedagógicas para o ensino da norma escrita

A disciplina, em geral, trabalha com a história da Língua Portuguesa, desde o início até os dias atuais. Na bibliografia são trazidos autores como Faraco (2005), Ilari (1992), Tarallo (1990) e Tessyer (1997). Apesar de na ementa constar o “ensino de norma culta a partir do conhecimento da gramática do português do Brasil” e os conteúdos listarem tópicos que se refiram a estudos recentes relativos à gramática, tais abordagens parecem recair primordialmente sobre a gramática arcaica do português e a sua história.

Entendemos que essa disciplina é, sem dúvida, essencial na formação do profissional de Língua Portuguesa e tem profundas relações com o ensino porque, em tese, facultaria ao professor uma compreensão mais efetiva sobre as razões pelas quais determinadas formas linguísticas se apresentam como são hoje, tanto quanto lhe permitiria uma compreensão teoricamente fundamentada de erros de escrita cometidos pelos alunos e que têm relações com variedades da

língua falada, a exemplo de fenômenos como a *rotacização*. Também aqui, no entanto, a forma como o programa se organiza parece não privilegiar a formação de licenciados, apesar de a disciplina, obrigatória a todos, estar no sexto semestre do curso.

4.2.5 Disciplina de Texto e Enunciação

Em Texto e Enunciação, a ementa trata das “vertentes da concepção de texto. O texto como sistema fechado. O texto como processo ligado à enunciação. Operadores textuais. Planos de enunciação e textualidade” e, nos objetivos, a disciplina oferece “[...] aos alunos um instrumental teórico que lhes possibilite conceituar *texto* e *sujeito* de linguagem refletindo sobre a prática da textualização e sobre o sujeito envolvido nesta prática”. O conteúdo programático apresentado para dar conta dessa ementa e desses objetivos elenca os seguintes tópicos:

- 1 Conceito de enunciação
 - 1.1 Ato individual de utilização da língua
 - 1.2 Enunciado vs enunciação
- 2 Traços formais da enunciação no enunciado
 - 2.1 Pronomes pessoais: marcas do sujeito da enunciação
 - 2.2 Dêiticos espaciais: marcas do espaço da enunciação
 - 2.3 Dêiticos temporais: marcas do tempo da enunciação
- 3 Planos de enunciação e tipologias textuais
 - 3.1 Relação tempo da enunciação e tempo do enunciado: descrever, dissertar, narrar
 - 3.2 Mecanismos de referências centrados na enunciação e/ou no enunciado: dêiticos e não dêiticos
 - 3.3 Tempo e textualização: o ponto de vista do enunciator ou o da organização textual
- 4 Texto e delimitação tipológica
 - 4.1 Sequencialidade e heterogeneidade textual
 - 4.2 Formas híbridas integrando descrição, narração, comentário
 - 4.3 Tempo passado e tempo presente: realce e descrição
- 5 Formas da enunciação referida

- 5.1 Direta: citação literal em primeira pessoa da fala do eu da enunciação
- 5.2 Indireta: citação reformulada em terceira pessoa da fala do eu da enunciação
- 5.3 Indireta livre: combinatória das citações literal e da reformulada

Entendemos haver na construção desse programa evidente influência do pensamento benvenistianiano e, na bibliografia, influência de vertentes da análise do discurso. Autores como Benveniste (1988), Ducrot (1988), Fiorin (1996), Maingueneau (1996; 1988) e Orlandi (1988) compõem essa mesma bibliografia.

Esta nos parece ser a primeira disciplina dentre as estudadas até aqui que de fato traz a *língua* em uso como centro da discussão e que, ao fazê-lo, tende a se relacionar mais efetivamente com a formação do licenciado em Língua Portuguesa, considerando que, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o objeto de ensino de Língua Portuguesa é o *texto*. Conceitos estudados nessa disciplina, a exemplo de *enunciado*, *enunciação*, *dêixis*, *citações*, assim como tópicos que preveem o olhar morfossintático para a marcação do sujeito, são itens que exigem dos acadêmicos estreita articulação com conceitos estudados nas disciplinas precedentes, como a Morfologia e a Semântica. Para tanto, porém, entendemos que é necessário haver articulação entre essas disciplinas, em mútua remissão, de modo que, ao chegar a esta disciplina nomeada como Texto e Enunciação, os acadêmicos consigam entender as relações entre os programas de ensino. A nosso ver, porém, essa articulação não parece existir de fato porque as concepções de *língua* que subjazem à construção do programa dessa disciplina e das anteriores parecem ser muito distintas. Enquanto Morfologia – focada em um construto estruturalista – toma *língua* em uma concepção sistêmica, Semântica – focada em um construto formalista⁸⁴ – toma *língua* em uma concepção subjetivista. Já Texto e

⁸⁴ Conhecemos a complexidade do uso do termo *formalismo*, como adverte Pires de Oliveira (2011). Como, porém, essa não é uma questão central em nosso estudo, arriscamos usar aqui *formalista* em um sentido bastante genérico, como foco na descrição lógico-matemática da forma isolada. Reconhecemos que *estruturalista*, em muitas acepções, remete também a *formalista*, mas optamos por nomear o quadro saussureano como *estruturalista*, mesmo sabendo que o próprio Saussure não usou o termo (conforme notas de Tulio de Mauro (2001)).

Enunciação parece-nos um primeiro movimento de conceber *língua* como *prática social*.

Se na formação do pesquisador em Linguística Teórica essas diferenças são relevantes e levam a opções conscientes na continuidade de seus estudos, na formação do licenciado parecem-nos ganhar outro desenho: o licenciado em Língua Portuguesa precisa conceber a *língua* como objeto social porque vai lidar com *práticas de linguagem* em classe e não com a dissecação minuciosa do sistema linguístico, nem com desdobramentos subjetivistas do uso da língua em sentenças isoladas. Entendemos que aqui está questão central para nosso estudo: o pesquisador é formado para ter a *língua* como *objeto de estudo e de pesquisa*; o licenciado é formado para ter a *língua* como *objeto de ensino e de aprendizagem*, o que nos remete a Halté (2008 [1998]). É importante a ressalva de que compartilhamos com a defesa da condição de ‘pesquisador’ do professor; no entanto, em nossa compreensão, conceber o ‘professor como pesquisador’ tem implicações distintas do que concebê-lo como ‘cientista da linguagem’. Os propósitos seguramente são diferentes, tanto que as habilitações profissionais são específicas. Ao ‘professor pesquisador’, em nosso entendimento, cabe criar inteligibilidades acerca da *língua como objeto de ensino e de aprendizagem*, porque, a despeito de proselitismos de quaisquer tipos, esta é a função do professor: a educação linguística escolar. Essa diferença não parece ser foco da atenção da construção desses programas de ensino, o que compromete a articulação interna entre eles no currículo e, por consequência, compromete sua fecundidade na formação dos profissionais em questão.

4.2.6 Disciplina de Análise do Discurso

A ementa, em Análise do Discurso, registra: “O que é análise do discurso? Diferentes abordagens (escola anglo-saxônica, escola francesa). Conceitos fundamentais. Prática de Análise”. Já o objetivo da disciplina se pauta em: “Introduzir o aluno em um campo particular de análise e teoria de linguagem, mostrando a conjuntura histórica do surgimento da teoria do discurso no terreno da Linguística e suas relações com as outras ciências humanas”. E, quanto ao conteúdo programático da disciplina, contempla os seguintes itens:

- 1 O discurso como objeto de análise
 - na escola anglo-saxônica
 - na escola francesa

2 A análise do discurso como prática

- elaboração do problema de análise
- construção do corpus
- apreensão do objeto discurso discursivo
- descoberta do processo discursivo

3 Análise do discurso como teoria

- teoria da prática da linguagem nas relações sociais
- teoria do funcionamento linguístico e enunciativo
- teoria dos processos de significação ideologicamente determinados
- teoria dos efeitos-sujeito

Em nossa compreensão, esta disciplina tem enfoque claramente teórico e se organiza a partir da distinção entre as escolas anglo-saxônica e francesa, como explicita o conteúdo programático, o que, mais uma vez, remete à formação de pesquisadores. Obras como Althusser (1973), Foucault (1988), Maingueneau (1987), Maltidier (1990), Orlandi (1992; 1993; 1996; 1998; 1999) e Pêcheux (1975; 1977; 1981; 1982; 1983) compõem a bibliografia básica.

A forma como a disciplina está organizada causa-nos relativo estranhamento porque, ao mesmo tempo em que o estudo da análise do discurso requer necessariamente uma concepção de *língua* como objeto social, o enfoque parece continuar em modelos teóricos e analíticos, relevantes na formação de bacharéis. Há ênfase em escolas de pensamento distintas – item 1 do programa –, em modelos analíticos – item 2 do programa – e em teorias específicas – item 3.

Conhecimentos no campo da análise do discurso nos parecem fundamentais na formação de licenciados, sobretudo em se tratando da proposta de abordagens textuais na formação do leitor, assim como na formação metacognitiva – entendida com base no conceito de *epilinguagem* de Geraldi (1997) – do produtor de textos. Desse modo, compreendemos que seria de se esperar que a disciplina contemplasse a articulação entre esses saberes teórico-analíticos e a ação do professor em classe com o texto materializado no âmbito do discurso, o que estaria em convergência com propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), assim como com propostas da literatura da área de ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas. Se, porém, o licenciando não compreender como os modelos teórico-analíticos estudados na disciplina podem constituir *saberes científicos* agenciáveis em seus processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]),

estará se prevalecendo o pesquisador em linguística teórica, e não licenciado.

4.3 DISCIPLINAS COM FOCO NA AÇÃO METODOLÓGICA

Em nossa terceira divisão de análise, incluímos as disciplinas cujo foco recai na ação metodológica e, dentro destas, elencamos as explicitadas na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Disciplinas com foco na ação metodológica

Disciplina	Carga horária (horas/aula)	Semestre em que foi ofertada aos alunos
Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português	60 h/a	Sexto
Metodologia do Ensino de Português	108 h/a	Sétimo

Fonte: produção da autora

A intenção ao reunir tais disciplinas respalda-se na percepção de que ambas têm em comum uma abordagem praxiológica. Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que, quanto às *disciplinas com foco na ação metodológica*, optamos por inserir aqui Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português, apesar de não ser oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino, e sim pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas⁸⁵, por se tratar de uma disciplina cujo objetivo gira também

⁸⁵ A Universidade Federal de Santa Catarina mantém, no Centro de Educação, um departamento chamado Departamento de Metodologia de Ensino, que se responsabiliza por todas as disciplinas de Metodologia de Ensino nos diferentes cursos de licenciatura mantidos pelos diferentes centros. No caso do Curso de Letras, a disciplina Metodologia de Ensino de Português é ministrada por professores desse Departamento, enquanto a disciplina Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português é ministrada por professores do departamento de Língua e Literaturas Vernáculas do Centro de Comunicação e

em torno de discussões praxiológicas sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Vale ainda o registro de que tais disciplinas foram ministradas nos últimos semestres de estudo, momento em que os acadêmicos já optaram pela habilitação em licenciatura ou em bacharelado.

Apesar de haver referência à escola, não existem discussões acerca de como o acadêmico, quando no papel de professor, poderá valer-se dos conhecimentos de que se apropria nas discussões desta e das demais disciplinas na sua atividade profissional. Nesse caso, há referência à escola e à prática do futuro professor de Língua Portuguesa, muito embora a disciplina de Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português seja ofertada também para os bacharéis.

Nas subseções a seguir, trataremos dessas duas disciplinas, mantendo o foco ainda nas ementas, nos objetivos, nos conteúdos programáticos e na bibliografia básica indicada em tais programas. Conforme já registrado, compreendemos que o plano de ensino varia dependendo da ação do professor, não havendo uniformidade; porém compreendemos que, de acordo com as exigências institucionais, esses planos não podem se distanciar essencialmente de tais programas.

4.3.1 Disciplina de Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português

Em Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português, os objetivos são: “Propor aos alunos um referencial teórico que possibilite a tomada de posições, na sua prática pedagógica em relação aos conteúdos de ensino da língua materna”, visibilizados para a seguinte ementa: “O texto na sala de aula; concepções de linguagem; o lugar da gramática na escola; metalinguagem e o ensino da norma.”, temas em relação aos quais converge o conteúdo programático, que contempla itens relevantes quanto à ação em sala de aula, como texto, leitura, escrita, gêneros e gramática:

1 O texto na sala de aula:

1.1 O texto oral e o texto escrito: semelhanças e diferenças

1.2 Leitura

- Modelo Básico de leitura

Expressão. Essa divisão é, em nossa compreensão, bastante problemática e será objeto de nossa discussão nesta seção.

- O Papel dos esquemas na compreensão
- Estratégias de Leitura
- 1.3 Escrita
 - O processo da escrita
 - Os gêneros
 - A monitoria na escrita
 - As funções da escrita
- 2 Concepções de linguagem e o ensino de português
- 3 O lugar da gramática na escola
 - Concepções de gramática
 - A gramática através do texto
- 4 Metalinguagem e o ensino da norma
 - Norma culta e gramática

Esta disciplina está organizada para a formação de licenciados, mas, de novo, estranhamente, é obrigatória também na formação de bacharéis. Temas fundamentais como *texto*, *leitura*, *escrita* e *gramática* são contemplados no programa. Também aqui, porém, entendemos valerem as reflexões registradas para a disciplina Texto e Enunciação no que diz respeito à importante articulação interna que compreendemos não existir entre as disciplinas analisadas. Parece-nos que, caso houvesse uma articulação com Morfologia, Semântica, Psicolinguística e Análise do Discurso, por exemplo, em uma abordagem para formação de licenciados, o trabalho com leitura e escritura nesta disciplina ficaria significativamente favorecido. Do mesmo modo, se houvesse articulação dessa natureza com as disciplinas de Morfologia, Sintaxe, Introdução aos Estudos Gramaticais e Sociolinguística, o trabalho com *o ensino de conhecimentos gramaticais* – foco desta dissertação – ficaria bastante mais claro para os licenciandos. Não havendo essa articulação – foco teórico prevalecentemente gerativista em Sintaxe e Psicolinguística, foco prevalecentemente estruturalista em Morfologia e foco prevalecentemente quantitativo laboviano em Sociolinguística, por exemplo – a disciplina de Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português, em nossa compreensão e como sugerem dados de campo a serem registrados à frente, termina por empreender outra abordagem teórica, compatível com uma concepção de *língua* como *prática social* e, portanto, com a formação do licenciado – que toma a *língua* não como objeto de estudo e de pesquisa, mas como objeto de ensino e aprendizagem –, o que tende a ocupar a maior parte do tempo da

disciplina, inviabilizando discussões mais pontuais sobre a prática pedagógica.

Assim, de novo o enfoque acaba por ser mais teórico, com discussões pautadas em autores como Bakhtin (2003 [1952/53]), Bagno (1999) e Kleiman (1989a; 1989b) e retomando autores como Perini (1988) e Possenti (2000), já abordados em disciplinas anteriores e agora tomados a serviço de outros objetivos, em críticas à metodologia utilizada nas escolas, à prática de professores, à estrutura escolar, entre tantos outros tópicos que focam o problema do ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Nessa repetição de temas com outros propósitos, o espaço destinado aos *que fazeres*, quando existe, tende a ser mínimo, o que explicaria em boa medida por que razão os participantes deste estudo reiteram percepções de que estão seguros daquilo que não devem fazer, mas não sabem o que fazer efetivamente quando se trata de *ensinar conhecimentos gramaticais* na escola.

4.3.2 Disciplina de Metodologia do Ensino de Português

Já quanto à disciplina de Metodologia, sua ementa consta de: “Relação língua, cultura e sociedade. Evolução histórica do ensino de Português e seus pressupostos teóricos. Organização e sistematização do ensino de Português.” Em relação aos objetivos, estes são:

Dado o conteúdo programático de Ensino de Português e de Literatura, o aluno deverá elaborar e desenvolver atividades de ensino-aprendizagem para o 1º e 2º grau. Dada uma bibliografia, feitas leituras e discussões de textos os alunos deverão caracterizar a escola atual e confrontá-la com pesquisa a ser realizada na rede escolar local.

O conteúdo programático engloba a caracterização da escola, os conteúdos dos Ensinos Fundamental e Médio, a metodologia de ensino de tais conteúdos, a avaliação escolar e os recursos auxiliares (a exemplo de bibliotecas, laboratórios, livros didáticos etc.), tais como explicitados a seguir:

1ª UNIDADE: Caracterização da Escola de 1º e 2º graus.

- Professor e alunos: relações de integração e a realidade da escola;

- Desempenho escolar: fatores intra e extraescolares;
 - Mecanismos internos da escola: linguagem, conteúdo, avaliação;
 - Possibilidade de transformação.
- 2ª UNIDADE: Objetivos e conteúdos do ensino de português e literatura de 1º e 2º graus;
- Orientações teóricas;
 - Orientações de legislação;
 - Programa do ensino;
- 3ª UNIDADE: Metodologia do ensino;
- Desenvolvimento da expressão oral;
 - Desenvolvimento da expressão escrita;
 - Gramática;
 - Literatura;
 - Interpretação de texto;
 - Literatura.
- 4ª UNIDADE: A avaliação em Português e Literatura:
- Pressupostos teóricos;
 - Critérios e formas;
- 5ª UNIDADE: Recursos auxiliares ao ensino de português e literatura;
- Análise de livros didáticos;
 - Uso de bibliotecas escolares, laboratórios de relação, recursos audiovisuais, etc.

Seguramente o programa desta disciplina contempla itens essenciais na formação do licenciado em todas as cinco unidades, convergindo com a disciplina Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português e havendo inclusive superposições entre itens, como *leitura*, *escritura* e *conhecimentos gramaticais*. Aqui entendemos haver um impasse: o fato de esta disciplina e a de Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português terem sido ministradas – o que persiste no currículo atual, embora as disciplinas tenham outros nomes – por profissionais de Departamentos distintos, favorece a não articulação, nem internamente entre ambas as disciplinas do mesmo eixo, nem entre essas disciplinas e as demais analisadas nas outras seções. Desse modo, reiniciar a discussão na origem parece missão de cada professor em cada uma dessas duas disciplinas, despendendo tempo precioso que, se houvesse articulação interdisciplinar, poderia ser investido em deixar mais claro para os licenciandos que *saberes científicos* devem ser agenciados em

seus processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) e como fazer isso objetivamente.

Depreendemos, dessa forma, a partir da análise das disciplinas em questão, que a maioria delas parece voltar-se àqueles que optam pela pesquisa em linguística teórica durante o curso de Letras, tendo em vista que as abordagens são essencialmente teóricas – a separação entre o mundo da cognição e o mundo da vida (BAKHTIN, 2010 [1924]), o que contribui para a pesquisa em nível acadêmico-formal. Mesmo as disciplinas oferecidas a bacharéis e licenciandos, após tais acadêmicos já terem feito sua escolha quanto à habilitação, parecem assim caracterizar-se, inclinando-se ao domínio de modelos teóricos. Não defendemos aqui uma constituição radicalmente ‘teleológica’ do currículo, tanto quanto não entendemos possível uma formação radicalmente ‘propedêutica’. Cada habilitação, porém, tem necessariamente um perfil de egresso que precisaria ser considerado no desenho curricular, o que não parece acontecer aqui. Essa caracterização, importa considerar, não apresenta grandes mudanças no currículo atualmente em vigor, como mostra documento do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada produzido no ano de 2012 (NELA/UFSC, 2012).

A partir do exposto, percebemos que a organização sob a qual se estruturam as disciplinas acaba por não promover uma articulação entre elas, o que seria de fundamental importância para que as ações futuras dos licenciandos tivessem respaldo nas teorizações com as quais tiveram contato em tais disciplinas durante a graduação. Do modo como se estruturavam tais programas, essa articulação não parece visibilizada, e a insegurança do licenciado quanto à prática empreendida em sala de aula tenderia, pois, a ser uma decorrência de certa forma esperada – o que tem respaldo em dados empíricos gerados para nosso estudo e que serão objeto de discussão nos próximos capítulos. As disciplinas parecem não promover a articulação entre os modelos teóricos e a ação do licenciado propriamente dita, sendo lacunares na explicitação dos programas discussões pautadas no *como* tais teorias podem ancorar a ação docente na condição de *saberes científicos* componentes da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]); ou seja, esse futuro profissional precisa compreender como as teorias de que se apropriou nas disciplinas – no caso de nossos participantes de pesquisa houve apropriação porque todos foram aprovados com nota igual ou superior a 7,0 – pode ser agenciada em sua prática de sala de aula.

Tendo, pois, empreendido tais reflexões acerca da análise das disciplinas cujo objetivo pautava-se na caracterização analítica da

formação universitária dos participantes de nosso estudo, passaremos agora à análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

5 O ENSINO DE *CONHECIMENTOS GRAMATICAIS*: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO DE BASES EPISTEMOLÓGICAS DEPREENSÍVEIS NOS PROCESSOS DE *ELABORAÇÃO DIDÁTICA*

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma educador na prática e na reflexão sobre a prática. (Paulo Freire)

Este capítulo tem como objetivo responder à seguinte questão-suporte, desdobramento da já anunciada questão geral de pesquisa: *b) Considerada essa configuração no que diz respeito ao contato com teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de língua – disciplinas com foco sistêmico ou subjetivista – e com teorizações derivadas de uma concepção de língua como objeto social – disciplinas com foco no texto, no enunciado ou no discurso –, como se eliciam tais concepções no processo de elaboração didática por eles empreendido e em suas percepções sobre esse mesmo processo?*. Assim, focalizamos tais concepções de *língua*, depreensíveis na materialização dos processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) de que participamos, tanto quanto depreensíveis nas interações que estabelecemos com o grupo de participantes; em nossa compreensão, tais concepções são fundamentos para que, no capítulo seguinte, possamos discutir bases teórico-metodológicas que constituem foco da última questão-suporte, da qual trataremos posteriormente.

Desse modo, no âmbito desta discussão, importa considerar que concepções de *língua* objeto de nossa atenção aqui emergiram com expressiva importância quando de nossa entrada em campo no momento em que começamos a interagir com os participantes de pesquisa e tematizar os processos de *elaboração didática* e as representações desses mesmos participantes sobre tais processos. Assim, para dar conta dessa emergência, ressignificamos uma de nossas questões-suporte de modo a lhe dar a configuração atual⁸⁶ e passamos a endereçar atenção

⁸⁶ Inicialmente, havíamos dividido as questões entre ‘abordagem teórico-epistemológica’ e ‘abordagem metodológica’. A entrada em campo nos fez ver que a saliência maior era entre ‘abordagem epistemológica’ – conteúdo deste capítulo – e ‘abordagem teórico-metodológica’ – conteúdo do próximo capítulo. Estamos cientes de que não se trata de desdobramentos que possam ser assim

mais efetiva ao que constitui conteúdo deste capítulo. Entendemos, então, possível depreender em boa medida essas concepções, mesmo correndo o risco de interpretações questionáveis, o que será objeto de discussão ao longo desta seção; afinal, como registra Halté (2008 [1998]), na *elaboração didática* são agenciados *saberes científicos, saberes especializados e práticas sociais de referência*, sincretismo em que se manifestam essas mesmas concepções de que nos ocupamos aqui, uma discussão exigida pelo enfoque do próximo capítulo.

A interpretação dos dados gerados nos leva à compreensão de que a concepção de ambas as professoras⁸⁷ quanto à *língua* relaciona-se intimamente a uma concepção de *língua* como *prática social*, de base histórico-cultural, considerando os sujeitos em sua singularidade e em sua historicidade (GERALDI, 2010), convergindo com proposições de Britto (1997), Faraco (2008) e Geraldi (1997), com enfoque nas práticas de uso da língua; enfim, o *encontro* entre sujeitos (PONZIO, 2010). Quando, porém, se trata especificamente do trabalho com *conhecimentos gramaticais*, parece-nos tratar de um *entrelugar* (com base em CORREIA, 2013), uma oscilação entre concepções lógico-gramaticais e concepções retóricas (FARACO, 2001) e nomeações afins, que será discutido à frente, como registra Silva (2009, p. 971) participantes de sua pesquisa: “[...] ora investiu-se na construção das regularidades por meio de reflexões epilinguísticas, ora foram apresentadas suas regras conforme a metalinguagem gramatical”.

Importa registrar, já neste início, a ciência de que, como componentes desse *entrelugar*, parecem estar as *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), já que, quando a tradição normativista se deixa entrever – como mostraremos à frente –, a força dessas *práticas* parece prevalecer. Isso poderia nos levar a entender não se tratar efetivamente de um *entrelugar*, mas de um mascaramento da tradição normativista. Como, porém, vemos esse movimento também em Correia (2012) e, em alguma medida, em Silva (2009), arriscaremos a proposta de que se trata potencialmente de um *entrelugar*, interpretação que recrudescer se considerarmos o percurso de tempo em que tais discussões têm tido espaço nas esferas acadêmica e escolar.

separados, uma vez que todos três estão em profundo imbricamento, mas arriscamos a divisão para operacionalizar a análise.

⁸⁷ Quando nomeamos *professoras*, estamos nos referindo a *BTPG*. e *OGLR*. Ainda que os demais participantes deste estudo também tenham essa titulação, temos optado desde o início por designá-los como *licenciados*, pelo fato de não terem atuado ainda ou terem desistido de experiências breves de docência.

Na apresentação dos dados que nos levaram a essa compreensão, vale mencionar que ambas as professoras atribuem ao ensino de Português a importância de tomar o uso da língua com propósitos interacionais, de modo a extrapolar fronteiras da disciplina, o que nos faz retomar Ponzio (2010, p. 81), para qual o que “[...] a palavra é por si mesma [o] é sempre na relação com a outra palavra”. É importante, enunciam essas professoras, considerar tais usos em quaisquer disciplinas escolares, além de extrapolar também a fronteira escolar propriamente dita. Compreendemos tal posicionamento a partir de excertos de fala⁸⁸ de *OGLR.*, como a seguir:

- (1) *A gente ensina o Português na escola por diversas razões, vejo muitas justificativas... Para desenvolver a leitura e escrita [...] Nós estávamos trabalhando coerência, e eu vejo que eles nem sabiam o significado dessa palavra. Agora eles já a usam para outras coisas. É muito interessante e conseguem até tirar [proveito] daquela disciplina e com certeza pro texto, porque eles estão mais críticos. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)*

Ao encontro de representações como essa, *BTPG.*, a outra professora de nosso estudo, também se posiciona em favor de um ensino de Português voltado para a língua em uso, como neste excerto: (2) “*Acho que [ensinamos Português] para talvez compreender a própria língua [que usamos]; assim, e [...] para conseguir circular nas diferentes esferas da sociedade.*” (*BTPG.*, entrevista realizada em 4 de julho de 2012, grifo nosso). Também *OGLR.*, embora se valha do termo ‘habilidades’, sugere posicionamento em favor do uso: (3) “*Eu acho que [ser professora de Português] é desenvolver, junto com o aluno, as habilidades da língua, oral, escrita, leitura. Acho que a principal função é essa.*” (*OGLR.*, entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)

⁸⁸ Nas transcrições de excertos das entrevistas, não manteremos marcadores da Análise de Conversa porque não nos parecem elementos relevantes de análise para o enfoque deste estudo. Limitar-nos-emos a marcar com reticências eventuais pausas. A transcrição não marcará, ainda, especificidades da oralidade – a exemplo de omissão de ‘r’ finais dos infinitivos – que não julgamos relevantes para o processo analítico, objetivando destacar o que efetivamente importa a este estudo e não chamar atenção do leitor para elementos que julgamos periféricos a ele.

Entendemos que o posicionamento das professoras, de modo geral, quando o enfoque não são os *conhecimentos gramaticais* especificamente – como discutiremos ao longo desta seção – suscita concepções de *língua* de base histórico-cultural, como vemos em Volóshinov (2009 [1929]), quando enuncia a concepção de *língua* como acontecimento social, fundamentada nas relações interpessoais e indissoluvelmente ligada às estruturas sociais, já que, para ele, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação. Compreensões como essa parecem visíveis ainda em:

- (4) *Ser professora de Português... Eu acho que... É tentar em alguma medida fazer com que os alunos reflitam sobre as suas práticas fora da escola, assim, na questão de serem críticos, de pensar a respeito das coisas, quando eles estão, talvez, ouvindo uma música ou lendo algum texto ou vendo televisão eles conseguem ter uma compreensão daquilo, saber de onde é que veio, eles circularem bem na sociedade. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*

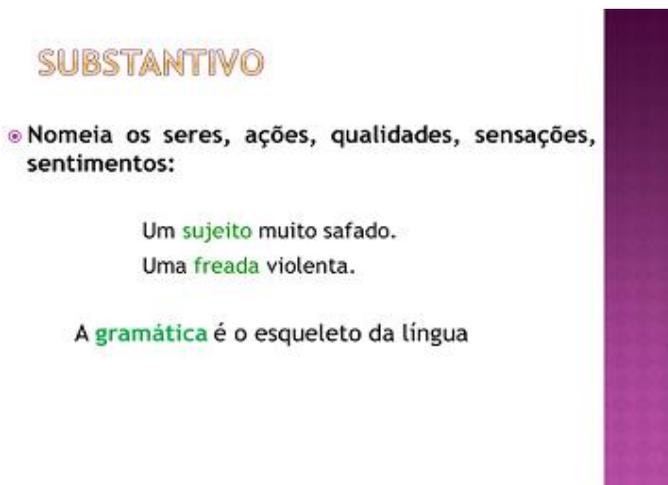
Compreendemos haver nessas representações um olhar para a *língua* como objeto social, mas, ao mesmo tempo em que tais professoras assumem o *sujeito* como usuário da língua, entendem não terem sido preparadas para considerar essa condição de *usuário historicizado* em sua ação pedagógica. Depreende-se, nas *elaborações* didáticas e nas representações docentes acerca delas, em se tratando dessas professoras, uma coexistência de duas posturas distintas: disposição para processos de *elaboração didática* fundados em uma concepção de *língua* como prática social de que participa um *sujeito* situado (GERALDI, 2010) e, ao mesmo tempo, admissão de sua não formação, em se tratando de *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) para tal, de modo a se sentirem seguras em trabalhar os *conhecimentos gramaticais* dessa forma, tal como gostariam de fazê-lo, em sala de aula.

Assim, quando o enfoque são os *conhecimentos gramaticais*, as professoras, como discutiremos ao longo deste capítulo, parecem denotar ‘vontade de’ – mas ausência ‘de preparo para’ – fazer esse trabalho voltado para a *língua em uso* e para o *sujeito* em interação, e disso emerge a prevalência de dois comportamentos docentes importantes para esta dissertação: 1) ora se dá o enfoque categorial

sistêmico ou a sistematização da *gramática normativa*⁸⁹; ou, em contrapartida, dá-se 2) uma total ausência do trabalho com os *conhecimentos gramaticais*, pontos que abordaremos de modo específico mais à frente em nosso estudo. O primeiro comportamento materializa-se nos exercícios com enfoque em *conhecimentos gramaticais* que foram trabalhados em sala de aula pelas professoras participantes da pesquisa, exemplificados a seguir. Do segundo comportamento trataremos no próximo capítulo.

Inicialmente, registramos dois *slides* em *power point* em figura, usados por *BTPG*. – os quais trazem explicações sistêmicas acerca de *substantivo*, *adjetivo* e *artigo*, partindo de frases para explicar os conceitos –, para, em seguida, apresentar vinheta narrativa base para a análise.

⁸⁹ Distinguimos aqui *enfoque categorial sistêmico* de *sistematização da gramática normativa*. Pelo primeiro, entendemos o sistema abstrato das formas linguísticas (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) – um enfoque categorial nas classes e nas funções gramaticais nos limites de uma abordagem estruturalista; pelo segundo, entendemos a chamada *norma-padrão*, como a define Faraco (2009), um enfoque em questões como concordância, regência e colocação pronominal. Estamos cientes de que a segunda implica a primeira, mas quer nos parecer que existem diferenças entre elas. Trata-se de uma distinção que exige aprofundamento nosso, mencionada sob um olhar que compreende não se tratar de uma mesma abordagem, mas sem ainda poder discutir com propriedade eventuais diferenças efetivas.



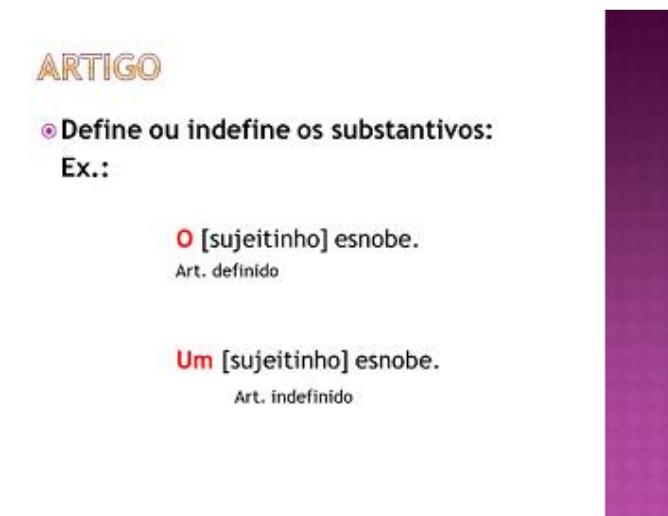
SUBSTANTIVO

- Nomeia os seres, ações, qualidades, sensações, sentimentos:

Um **sujeito** muito safado.
 Uma **freada** violenta.

A **gramática** é o esqueleto da língua

Figura 1: Um dos *slides* acerca do estudo do Substantivo – *BTPG*. Turma 60
 Fonte: geração de dados da autora



ARTIGO

- Define ou indefine os substantivos:

Ex.:

O [sujeitinho] esnobe.
 Art. definido

Um [sujeitinho] esnobe.
 Art. indefinido

Figura 2: Um dos *slides* acerca do estudo do Artigo – *BTPG*. Turma 60
 Fonte: geração de dados da autora

- (5) *Após a chamada e organização da turma, BTPG monta o retroprojektor para a aula do dia, que se baseará no power point “Pensando a gramática que usamos”*

Logo no primeiro slide constam as classes gramaticais, e a professora pergunta aos alunos quais dessas classes eles já haviam estudado e de quais se lembravam. Os alunos, então, começam a responder todos ao mesmo tempo, e a professora explica que começarão pelo substantivo. Ao fim da explicação acerca dos substantivos, BTPG. pergunta: “Por que menina é um substantivo?”; os alunos não parecem saber a resposta, e a sala fica em silêncio. Um aluno, ao tentar responder à pergunta, diz que tinha “a ver com pronome, né?”, confundindo as classes gramaticais. Os alunos, no início, mostram-se bastante entusiasmados com o retroprojeto, ansiosos em ver os slides, mas depois parecem disperso. (BTPG. Diário de Campo – 16 de maio de 2012. Nota n. 6. Turma 60)

Nesse caso em específico, entendemos que a sistematização de conhecimentos gramaticais em categorias – o olhar no sistema abstrato de formas linguísticas criticado por Volóshinov (2009 [1929]) – é o enfoque da aula, e a explicação consiste em detalhamento de conceitos gramaticais classificatórios, que parecem não significar para os alunos. Podemos, no entanto, observar que o título dado aos *slides* – ‘Pensando a gramática que usamos’ – sinaliza para essa ‘vontade de’ que mencionávamos anteriormente. Encaminhamentos como esse também surgem em:

- (6) *BTPG. inicia as atividades passando no quadro-negro um exercício, composto por algumas frases isoladas, referente à aula na qual tratou das classes gramaticais e pede para que os alunos o copiem e respondam a ele em seus cadernos. “Procure substantivos, artigos e adjetivos nas frases: Naqueles tempos, a vida em SP era tranquila. / Os mitos procuravam explicar a origem do universo e a criação do homem. / O mito é considerado verdadeiro e tem uma função religiosa”. A correção foi feita de forma oral: a professora aponta a palavra e os alunos dizem a classe à qual a palavra pertence. Quando, na*

terceira frase, um aluno questiona de que classe era o “do”, a professora adia, para outro momento, a explicação de que ali também havia um artigo, mas estava aglutinado à preposição, adiamento possivelmente justificado em razão da complexidade do todo em discussão. (BTPG. Diário de Campo – 23 de maio de 2012. Nota n. 7. Turma 60)

- (7) *Alguns dias depois das explicações acerca das classes gramaticais, BTPG. retoma o conteúdo, com mais alguns exercícios no quadro-negro, no mesmo esquema dos anteriores, com enfoque classificatório. Poucos alunos respondem e a professora os chama um a um pelo nome para darem suas respostas, mas, de modo geral, eles não sabem classificar as palavras das frases. Um dos alunos diz que na frase “Nas minhas lembranças de infância, meus primos estão presentes”, a palavra “primos” é um adjetivo, sugerindo não ter entendido os conceitos que BTPG. havia explicado há algumas aulas. Ao final da correção, a professora retoma a matéria, lendo em voz alta para os alunos as anotações/explicações que eles já têm registrada em seus cadernos. O enfoque é conceitual. . (BTPG. Diário de Campo – 25 de maio de 2012. Nota n. 8. Turma 60)*

Em comportamento próximo ao de *BTPG.*, mas agora sistematizando a *gramática normativa*, em atividade convergente com *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da ‘tradição escolar’, *OGLR.* também faz uso do projetor durante aula em que trata de *concordância nominal*, expondo regras básicas de concordância em outras línguas (inglês e espanhol) e diferenças entre a *concordância* na fala e na escrita, conforme expostos no *slide* e na vinheta a seguir.

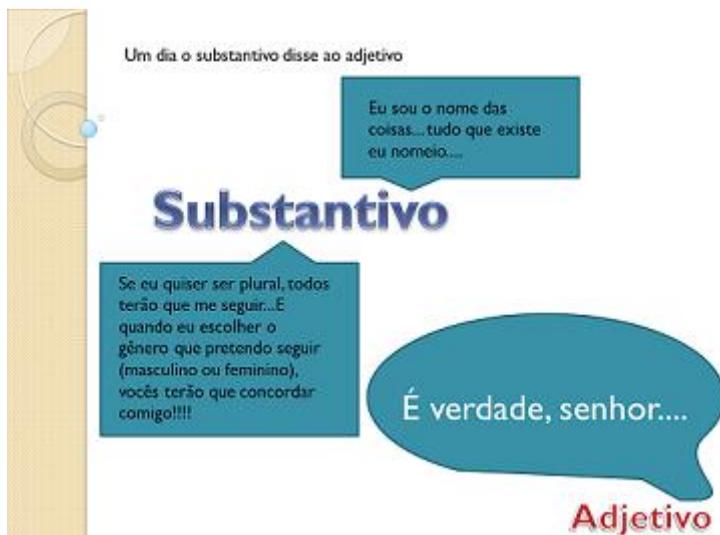


Figura 3: Slide exemplificando regras básicas de Concordância – OGLR, Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

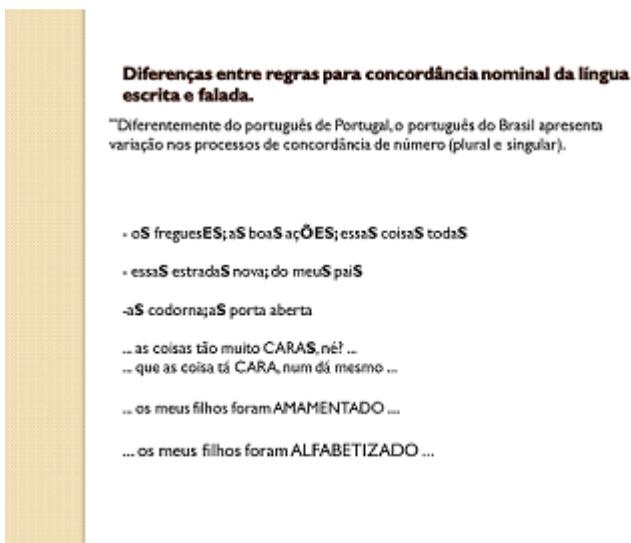


Figura 4: Slide acerca das diferenças entre as concordâncias na fala e escrita – OGLR, Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

- (8) *OGLR. inicia a aula com o uso do projetor para trabalhar concordância nominal com os alunos. Os slides [como na Figura 03] começam com imagens divertidas e um diálogo criativo que incita à explicação do conteúdo e chamam a atenção dos alunos para a matéria. Quando, porém, OGLR. mostra diferenças na concordância entre as línguas espanhola e inglesa, os alunos perdem o foco na aula. O slide [como na Figura 04] acerca das diferenças entre a concordância verbal oral e escrita é mostrado pela professora. A ideia dessa comparação entre as línguas parece interessante a nós, possivelmente porque lidamos com mais de uma língua e conheçamos sua configuração metalinguística; talvez não valha o mesmo para os alunos. No momento da explicação, a professora lê os exemplos que constam nos slides e procede assim até o final da apresentação em power point. Em seguida, pede para que os alunos copiem em seu caderno a “Regra básica para concordância nominal escrita do Português: A concordância nominal é o acordo entre o nome (substantivo) e seus modificadores (artigo, pronome, numeral, adjetivo) quanto ao gênero (masculino ou feminino) e o número (singular ou plural). Exemplo: As aulas de Português são divertidas”. Após os alunos terem copiado a regra e o exemplo, a professora os lê em voz alta e, em seguida, pede que copiem um exercício: “Coloque no plural a seguinte frase, circulando os substantivos e indicando os adjetivos com substantivos correspondentes: O cartaz da menina está na parede da escola”. (OGLR. Diário de Campo – 04 e 07 de setembro de 2012. Nota n. 16. Turma 6b)*

Em nossa compreensão, o processo de *elaboração didática* que tem parte materializada nessa atividade busca um foco em que regras e nomenclaturas não sejam tomadas apenas na abstração sistêmica. Os exemplos, porém, parecem não ter tido sentido aos alunos, que não souberam como fazer o exercício. Este pode ser também um episódio sinalizador da coexistência de uma ‘consciência’ acerca da necessidade

de trabalhar com a língua nas práticas sociais, como uma realidade axiologicamente saturada (FARACO, 2009), e, por outro lado, uma recorrência, em alternância, às regras tomadas quase em sua imanência; ou seja, a ‘vontade de’, mas o ‘despreparo para’. Segue mais uma vinheta sinalizadora dessa coexistência: (9) “*Após a aula de concordância nominal, OGLR. marca uma prova com os alunos cujo conteúdo é: substantivo, adjetivo, concordância nominal, coerência textual e interpretação de texto*”. (OGLR. Diário de Campo – 07 de setembro de 2012. Nota n. 17. Turma 6b) Essa posposição dos itens – os quais parecem tomados como correlatos entre si, apesar de suas diferenças de base teórica – mostra-se como exemplar dessa alternância entre enfoques distintos de que vimos tratando aqui. Classes gramaticais – enfoque sistêmico-categorial – ao lado de regras de concordância – enfoque normativista – e de coerência – transição para um olhar textual com base em uma Linguística Textual ainda em um estágio inicial (CHAROLLES, 1978).

Com base no estudo de Correia (2013) e, embora atentos ao possível mascaramento da tradição normativista a que fizemos menção no início deste capítulo, arriscamos reafirmar aqui a nossa interpretação: essas duas professoras estariam também no *entrelugar* que aquela pesquisadora atribui a suas participantes de pesquisa, havendo, de um lado, a ancoragem histórico-cultural sobre a qual se assentam documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa e boa parte da literatura da área contemporaneamente – do que emerge a ‘vontade de’ – e, de outro, a ‘tradição escolar’ do ensino imanentista de conhecimentos gramaticais – o que decorreria, em boa medida, do ‘despreparo para’, Seriam lugares em interpenetração como entendemos haver nesse movimento? Fica o risco da interpretação. Escreve Correia (2013, p. 211, grifos da autora):

Parece-nos, aqui, haver um *entrelugar*: um movimento rumo a um agir pedagógico pautado nos grandes eixos do ideário histórico-cultural, mas ainda não consolidado de fato. Temos inferido que a sincretização dos *saberes científicos* com os demais saberes que têm lugar na esfera escolar talvez insularize as ações pedagógicas nesse *entrelugar*; ou seja, possivelmente não chegaremos ao ‘final’ desse movimento, de modo a elidir a preposição *entre* e vislumbrar o novo lugar.

Essas professoras, como aquelas de Correia (2013) e também as de Silva (2009), parecem movimentar-se em um ir-e-vir, no que entendemos ser a mencionada vontade de ‘fazer o novo’ e uma dificuldade para isso, na busca de ‘pontos de apoio’ no que é ‘consagrado’ na esfera escolar. Nessa oscilação, acabam por aglutinar pressupostos de entendimento e trabalho com a linguagem completamente antagônicos. Aqui, no âmbito do risco em que nos movemos ao conceber *entrelugar*, vale problematizar com o olhar de Faraco e Castro (2000, p. 180, grifos do autor):

[...] o que fazem é a junção eclética de concepções de linguagem distintas: *quando se privilegia o trabalho com o texto, olham a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada, tal qual o faria um velho gramático.*

Nessa reflexão, retomemos a prova mencionada em (9), da qual *OGLR* selecionou alguns exemplares e disponibilizou-os como fonte de dados desta dissertação (um dos exemplares da prova pode ser visualizado no Anexo B). Segundo ela, as notas oscilaram bastante, variando entre os alunos. Na prova podemos ver uma mescla de exercícios de base sistêmica com outros de proposição reflexiva e que trazem, inclusive, a questão do ‘certo’ *versus* ‘errado’ e da *variação linguística*. Nos exercícios de abordagem reflexiva depreendemos a busca por agir a partir de um *ensino operacional e reflexivo da língua*, tal qual propõe Britto (1997); ensino o qual visa justamente substituir o foco que geralmente recai nas regras gramaticais para um processo de *elaboração didática* com base nos usos da linguagem. Vejamos, a seguir, a imagem da primeira questão.

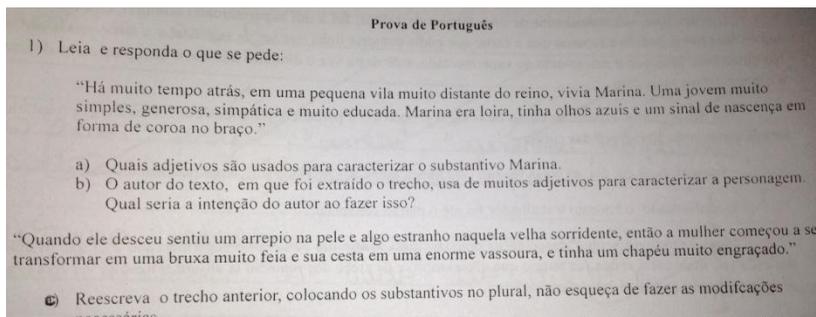


Figura 5: Questão em excerto da prova – *OGLR*. Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

Apesar de essa primeira questão deter-se não só na identificação da forma, mas em breve enfoque na função, parece-nos que ambas as alternativas são exemplares de exercícios sistêmicos consagrados em *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da ‘tradição escolar’, quer com preocupação categorial (como em *a* – identificar a classe – e *b* – identificar a função da classe), quer com preocupação normativista do uso (como em *c*).

Na última questão da prova, *OGLR*, focaliza o fenômeno da *variação linguística* e pede para que os alunos analisem alguns pontos de um trecho do texto, que pode ser visualizado a seguir:

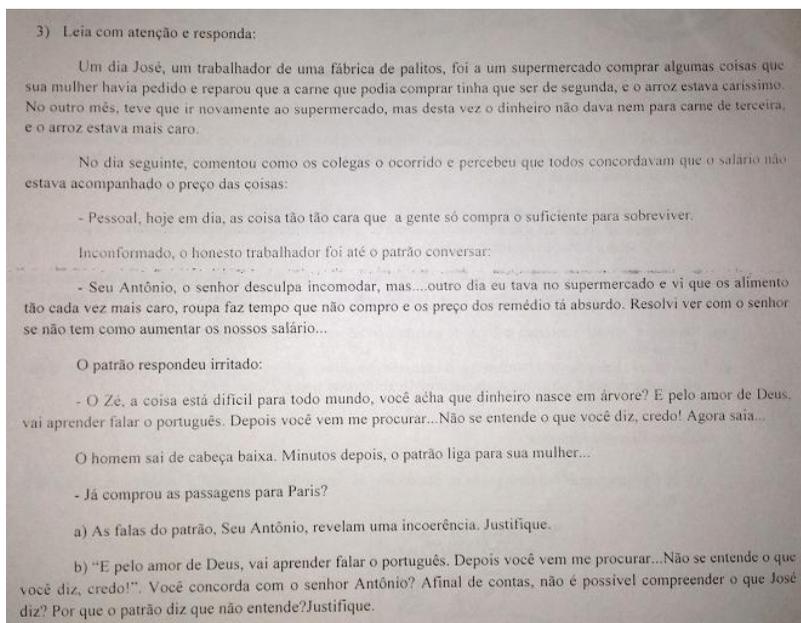


Figura 6: Texto em excerto da prova – OGLR. Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

Em se tratando do foco de nosso estudo, parece-nos haver, a partir do exposto na Figura 06, principalmente se atentarmos à alternativa *b* da questão, preocupação de OGLR, em instigar a reflexão sobre a *variedade padrão* de uso da língua nas discussões dos alunos, trazer à tona o ‘certo’ *versus* ‘errado’, propor aos alunos que reflitam acerca da *língua* como *objeto social*. Entendemos que tal abordagem se aproxima da proposta de Geraldi (1997) de substituir o ensino das categorias e regras gramaticais por um *ensino reflexivo e operacional da linguagem*, caracterizando-se como atividades epilinguísticas, as quais correspondem, para o autor, àquelas vinculadas à reflexão sobre a língua em uso, em especial pela utilização dos recursos expressivos.

Uma aluna esboçou de forma muito clara e coesa a sua resposta e mostrou entender o foco na *variação linguística* – embora confunda *registro* e *variedade* –, respondendo ser possível entender o que o empregado dizia por ele ser falante de português, e o motivo pelo qual o patrão afirmava não o ter entendido se dava pelo fato de este usar a linguagem ‘formal’, e aquele, a ‘informal’. Aqui, porém, o domínio de relações grafêmico-fonêmicas básicas, na seriação em questão, parece-nos mais relevante do que o conteúdo da discussão propriamente dito.

Em se tratando desse mesmo domínio, na resposta a seguir, a interpenetração entre modalidade oral e modalidade escrita – na dupla ocorrência de ‘entender’ grafado com ‘i’ – representa uma questão de importância capital em eventuais discussões metalinguísticas e sociolinguísticas sobre ‘certo’ e ‘errado’ / ‘adequado’ e ‘inadequado’ nesse nível de ensino.

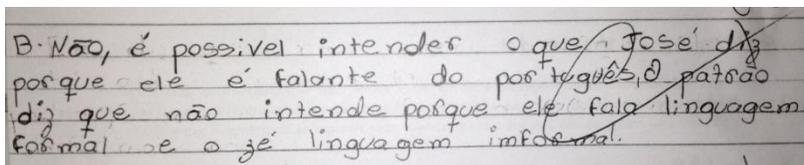


Figura 7: Resposta de um aluno a uma questão da prova – OGLR. Turma 6b
Fonte: geração de dados da autora

Já quanto à alternativa *a* da Figura 06, com foco na *coerência*, muitos estudantes em suas respostas afirmaram que não havia ‘incoerência’ na fala do empregado, pois era possível compreender o que ele falava. Parece-nos tratar-se de uma ‘confusão’ conceitual motivada pelo uso da palavra ‘incoerência’. Entendemos que OGLR está focalizando, na questão, a ‘coerência lógica’: o patrão diz que ‘os tempos são difíceis’, mas, em seguida, trata de ‘[comprar] passagens para ir a Paris’. Já os alunos, tendo discutido sobre *coerência* conceitualmente – como mostraremos à frente – e sabendo ser esse um dos temas da prova, possivelmente tenham agenciado o conceito de *coerência textual* no seu sentido genérico: ‘é coerente quando podemos entender’. OGLR., porém, parece-nos tratar, na questão, de um desdobramento mais complexo, a metarregra da *não contradição*, de Charolles (1978). Se essa inferência procede, teríamos, aqui, a vulgarização científica de que trata – sob outra epistemologia – Borges Neto (2004), ou seja, quando conceitos científicos se vulgarizam terminam por compor o senso comum.

Também em relação a BTPG., esse possível *entrelugar*, em se tratando de concepções de *língua* manifestadas nos processos de *elaboração didática*, parece-nos visível. Ao longo do período de observação, BTPG. trabalhou com os sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação e vírgula) e entendemos ter havido coexistência de uma ancoragem das ações de base histórico-cultural e, ao mesmo tempo, de base em uma visão normativista, considerando que propostas com base na *língua* tomada como *objeto social* alternavam-se com propostas baseadas em um olhar para a *língua* na perspectiva

normativa: quando o foco recaía em questões gramaticais, o enfoque normativista prevalecia. *BTPG.* reconhecia ela própria essa alternância, a qual atribuía a não estar segura para esse trabalho, pois a sua formação teria sido lacunar em relação a isso, o que a fazia agir desse modo, ou seja, os *saberes científicos de* que precisava para a síntese na *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) não estavam disponíveis porque não foram objeto de apropriação. O exercício sobre pontuação, aqui mencionado, consistia na inserção de sinais de pontuação em frases.

- (10) *BTPG. começa o conteúdo relativo aos sinais de pontuação, dizendo aos alunos que eram importantes também para a lógica das histórias, como no caso dos quadrinhos, pois mostram pausas, falas, entonações etc., e explica, de maneira interessante, aos alunos a importância desses sinais na escrita. Após essa breve conversa, BTPG. pede para que os alunos copiem em seus cadernos o conteúdo que passará no quadro-negro. “Sinais de pontuação: Os sinais de pontuação são recursos utilizados na escrita, dentre suas finalidades está a de reproduzir pausas, entonações de fala. Além de reproduzirem nossas emoções, intenções e anseios. Pontos: Ponto final (.) – é usado ao final das frases para indicar pausa total. Ex: a) não quero dizer nada. Ponto de interrogação (?) – é usado para formular perguntas diretas. Ex: Você também quer ir ao cinema? Também para indicar surpresa, expressar indignação ou atitude de expectativa diante de uma determinada situação. Ex: O quê? Não acredito! Ponto de exclamação (!) – depois de frases que expressem sentimentos distintos, tais como: entusiasmo, surpresa, súplica, ordem, horror, espanto. Ex: iremos viajar! Vírgula (,) – indica uma pausa pequena, esperando a continuação da frase. Como por exemplo nas datas, para separar o nome da localidade, após a saudação em correspondência, para destacar elementos intercalados. Ex: São Paulo, 25 de agosto de 2012. Com muito amor, Catarina”. Em seguida, partiu para os exercícios: “Coloque a pontuação adequada nas frases: 1) Oi como você está 2) Mônica dá um pedaço 3)*

Hum que delícia 4) Mas só uma mordida Magali 5) Meus amigos são legais 6) Cascão o que você está comendo 8) Agora vou para casa comer uma melancia”. A correção é feita em voz alta pela professora, e os alunos pouco se manifestam. (BTPG. Diário de Campo – 20 e 28 de agosto de 2012. Nota n. 21. Turma 60)

A introdução do tema por *BTPG*. nesta vinheta narrativa, a breve menção às histórias em quadrinhos, sinaliza para uma busca por situar a discussão na prática social, evocando um *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]) específico. Quando, porém, o enfoque incide sobre regramentos formais do sistema, a abordagem se caracteriza pela fixação da metalinguagem por meio de exercícios de base imanentista; as atividades caracterizam-se por um trabalho de classificação, localização e construção de frases com as estruturas em estudo. Nesses enfoques, como sugere a vinheta (10), as atividades estão centradas nas frases.

No estudo dos *porquês*, (11) [...] “*a professora entrega a cada aluno uma folha com as explicações dos diferentes tipos de porquê, cujo conteúdo é lido em voz alta para os alunos, propondo-se, em seguida, diversos exercícios*”. (BTPG. Diário de Campo – 05 de novembro de 2012. Nota n. 32. Turma 60) Como sugere a Figura 08 a seguir, o enfoque é também aqui categorial, tomado fora dos processos de textualização.

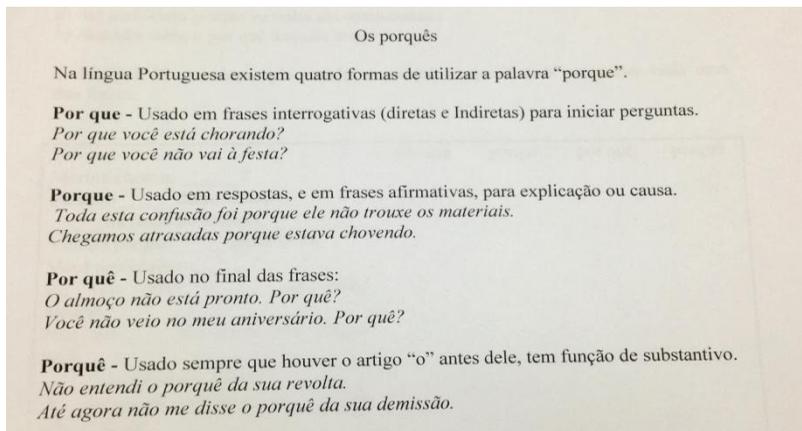


Figura 8: Explicação sobre os porquês – *BTPG*. Turma 60
 Fonte: geração de dados da autora

Os demais exercícios da folha (que pode ser visualizada na íntegra no Anexo C) seguem o esquema de preencher com a forma correta, assinalar a alternativa em cuja frase o *porquê* foi empregado correta ou incorretamente e completar as frases, em um processo de fixação de conhecimentos metalinguísticos.

- (12) *Os alunos evidenciam dificuldades na realização dos exercícios, o que depreendemos por ocasião da correção feita oralmente, momento em que foi possível perceber que eles ainda faziam confusões entre os porquês. Na aula seguinte, BTPG aplicou uma prova sobre o assunto, informando-nos de que costumeiramente não procede assim, preferindo avaliar os alunos em atividades durante as aulas. (BTPG. Diário de Campo – 05 de novembro de 2012. Nota n. 33. Turma 60)*

A seguir, expomos uma das questões da prova – que conta, ao todo, com exercícios organizados no mesmo padrão que os feitos em classe em aulas anteriores –, na qual o aluno deveria colocar os números das frases corretas, estando dispensado de justificar seu julgamento.

5. Leia as frases abaixo:

I. Afinal, chegou o momento porque tanto esperei.

II. Não sei o porquê de seu entusiasmo.

III. Você está feliz assim, por quê?

IV. Sou feliz, porque me ouves.

V. Então por quê não falas claramente.

Em quais delas o uso do porquê está correto?

Figura 9: Excerto do teste sobre os porquês – BTPG. Turma 60

Fonte: geração de dados da autora

As notas atribuídas a essa atividade foram computadas, em grande maioria, muito abaixo da média; então, na aula seguinte, BTPG corrigiu o exercício com os alunos, disponibilizando a folha novamente para aqueles que quisessem fazer as alterações; para estes ela adicionaria um ponto à nota⁹⁰ obtida.

(13) *Após a refacção da atividade, mais exercícios são entregues aos alunos: o primeiro consiste no texto “Os porquês dos porquinhos” [Anexo E], no qual a aluno deve preencher com os porquês corretos os espaços em branco. Após os alunos finalizarem, BTPG. propõe mais alguns exercícios no quadro-negro, os quais seguem o mesmo esquema de preencher com os porquês corretos frases lacunares. A correção de todos os exercícios ficou para a aula seguinte. (BTPG. Diário de Campo – 05 de novembro de 2012. Nota n. 34. Turma 60)*

O recurso ao texto ‘Os três porquinhos’ parece-nos, mais uma vez, a busca de conferir à atividade uma relação com os usos da língua no *entrelugar* de que temos tratado. Ainda quanto aos *porquês*, na aula seguinte deu-se a correção mencionada em (13). Durante esse processo, um aluno perguntou por qual motivo ele deveria usar o *porquê* em determinado espaço, e a professora respondeu que (14) “[...] *esse porquê*

⁹⁰ A professora escolheu três dessas provas corrigidas e disponibilizou para a geração de dados desta dissertação. Um exemplar encontra-se no Anexo D.

é assim pois tem o artigo 'o' antes" (BTPG. Diário de Campo – 07 de novembro de 2012. Nota n. 36. Turma 60), inferindo a compreensão do aluno de que se tratava de um substantivo (classe que os alunos haviam estudado há alguns meses).

Parece-nos importante, na perspectiva da *análise linguística* (GERALDI, 1997), o estabelecimento de relações na cadeia textual, quer se trate de formas nocionais, como os substantivos, ou de formas relacionais, como os *artigos* e os *porquês*, considerando que a escolha, pelo autor do texto, de, por exemplo, um *artigo definido* ou um *indefinido*, a opção pela substantivação do *porquê* ou pelo uso de sua forma como conjunção, não são escolhas gratuitas, isso tendo em vista que

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 291-292)

Nossa percepção acerca da mencionada coexistência de concepções de *língua* como *objeto social* e, ao mesmo tempo, como imanência que prioriza o *sistema categorial* e/ou *normativismo* ressurge na entrevista com BTPG. quando solicitamos a ela um exemplo de atividade com *gramática* ou *análise linguística*. Segundo ela, o ideal é partir das dúvidas dos alunos, dos textos deles, para, então, sistematizar conhecimentos sobre a forma. Diz ela:

- (15) *Acho que o que funciona é trazer partes dos textos deles ou copiar no quadro ou no power point, por exemplo; acho que funciona mais, tanto para identificar qualquer equívoco quanto para até mesmo elogiar. Eu acho que sim [funciona melhor com o uso do power point], porque como essa parte é a mais cansativa para eles, que eles acham mais difícil, talvez fazer diferente, chamar atenção com os recursos... (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*

Vemos em (15) uma busca pelo olhar *epilinguístico* (GERALDI, 1997), preocupação com o uso, o que possivelmente tenha levado *BTPG.* a, dentre outro enfoques, tematizar da *variação linguística*, que foi trabalhada em algumas aulas. O início foi um tanto abrupto, como se vê a partir da nota a seguir:

- (16) *Após a chamada e organização da turma, BTPG. pede para que os alunos copiem o texto que irá passar no quadro-negro: “Língua padrão: a variedade de prestígio social: Todas as variedades linguísticas são eficazes na comunicação em que são faladas. Apesar disso, existe entre as variedades uma que tem maior prestígio social, pois é utilizada em livros, documentos, cartas comerciais, jornais, revistas, programas de TV e por pessoas com maior grau de instrução: é a língua padrão, também conhecida como variedade padrão ou norma culta. Língua padrão, norma culta ou variedade padrão é a variedade de maior prestígio social. Língua não padrão é o conjunto de todas as variedades linguísticas diferentes da língua padrão”. [...] Na aula seguinte à inicial sobre variação linguística, a professora passa alguns exercícios no quadro e deixa o tempo livre para que os alunos terminem. As quatro questões são: 1) O PB é um só? Justifique. 2) Existe no Brasil uma língua melhor que a outra? 3) Por que o dialeto falado por uns é diferente do falado por outros? 4) O que é variedade linguística?” (BTPG. Diário de Campo – 21 e 26 de novembro de 2012. Notas n. 37 e 38. Turma 60)*

Na sequência desse trabalho, *BTPG.* conversou com os alunos acerca do tema, explicou o texto e debateu sobre ele. Os alunos se mostravam bastante interessados quando havia discussões sobre os diversos falares no Brasil, das formas diferentes e dos variados sotaques, mostravam-se atentos e alguns até surpresos com as conversas.

- (17) *BTPG. começa a aula conversando com os alunos acerca dos diferentes falares que encontramos em diversas localidades, perguntando sobre os sotaques, sobre o falar manezinho dos moradores de Florianópolis, o*

mineiro, o baiano, entre outros. Questiona se os alunos conhecem pessoas com sotaques diferentes. Os alunos ficam bastante entusiasmados e começam a imitar diversos sotaques e a participar e opinar bastante. Comenta com os alunos que não há uma forma certa ou melhor, apenas diferente, e que todas essas formas “são português”. (BTPG. Diário de Campo – 28 de novembro de 2012. Nota n. 39. Turma 60)

Nossas vivências em campo sinalizam para uma forte penetração das discussões sobre *variação linguística* na esfera escolar – tal qual vemos também na ação de *OGLR.*, no excerto de prova apresentado na Figura 06. Em se tratando do objeto de estudo desta dissertação, porém, não conseguimos participar de discussões nas quais o tema *variação linguística* fosse produtivamente associado à *análise linguística* – embora, na questão *b* da mencionada Figura 06, entendemos haver um ensaio para tal –, o que nos pareceu interessante considerada a formação dos participantes desta pesquisa pelo currículo apresentado em capítulo anterior: todos contam com uma sólida formação em Linguística Teórica, base das discussões sobre *variação linguística*. A ‘ciência linguística’ é a origem da discussão sobre *variação*, no entanto licenciados com essa formação parecem tender a ficar nos ‘mantras’ da sociolinguística variacionista, em um movimento que nos parece ser a já mencionada vulgarização do conhecimento científico tratada por Borges Neto (2004) – neste caso, quando da sua entrada na esfera escolar. Aqui, não entendemos haver *sincretismo de saberes*, como mostra Halté (2008 [1998]), porque, em os havendo, possivelmente as *elaborações didáticas* com foco na *variação linguística* não se caracterizariam por enfoques conceituais (o que é *variação*, se o PB é um só ou não um só) – como em (13) – mas por enfoques epilinguísticos, como quer Geraldi (1997). Esse comportamento de base conceitual remete à *transposição didática* criticada por Halté (2008 [1998]), porque são transpostos conceitos da sociolinguística variacionista para o trabalho em classe, não havendo o agenciamento dos *saberes científicos* dessa disciplina⁹¹ em um processo de *elaboração didática*, como prevê esse mesmo autor. Em remissão ao capítulo anterior, no entanto, parece-nos que o programa da disciplina de

⁹¹ Baseamo-nos, aqui, em Weedwod (2002), que trata de interfaces como Sociolinguística, Psicolinguística e afins como *disciplinas científicas*.

Sociolinguística não contempla efetivamente discussões que favoreçam um trabalho de *análise linguística* com base no conceito de *variação*, o que reverbera ainda na vinheta que segue.

- (18) *Após essa conversa, BTPG. escreve novamente no quadro as questões da aula anterior; lê para os alunos em voz alta as respostas que ela mesma escreveu para que os alunos copiem. As respostas da professora são: “1) A língua portuguesa que falamos no Brasil não é a mesma em todo lugar, porque ela sofre variações linguísticas. 2) No Brasil, não há uma língua melhor que a outra. Todas as variedades linguísticas são eficazes na comunicação, por isso devemos respeitar as variações. 3) Porque a língua pode sofrer variações resultantes da localização geográfica, também diferencia por faixa etária, pela profissão etc. 4) Variedades linguísticas são as variações que a língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada”.* (BTPG. Diário de Campo – 28 de novembro de 2012. Nota n. 40. Turma 60)

Mesmo nesse enfoque conceitual, entendemos haver emergência da concepção de *língua* como *objeto social* e de *sujeito* como sócio-historicamente situado, porque, em nossa compreensão, a chamada Sociolinguística Educacional (a exemplo de publicações como Bortoni-Ricardo (2004)) sustenta-se em um olhar sobre o sujeito corpóreo como usuário da língua, embora, a nosso ver, não tomado na historicidade do aporte teórico que assumimos nesta dissertação, conforme já mencionamos no primeiro capítulo.

Entendemos, mais uma vez aqui, a coexistência das duas diferentes concepções de *língua* a que vimos fazendo menção, o que tem contornos distintos. Parece-nos haver uma consciência formada acerca da importância de lidar com a *língua* como *objeto social*, mas, concomitantemente, uma dificuldade para fazer isso na *elaboração didática* sempre que o tema é *ensino de conhecimentos gramaticais*. Em nossas interações com BTPG., pareceu-nos evidente sua formação de base histórico-cultural, o que se revela sempre que o enfoque das aulas são *leitura e produção textual* – temas que não discutimos em razão do objeto de estudo desta dissertação. Quando, porém, lhe toca focalizar

conhecimentos gramaticais, essa ancoragem parece não encontrar suporte teórico-metodológico que lhe dê segurança para arriscar uma ação que fuja à tradição escolar, conforme ela própria afirma na vinheta a seguir. Tal insegurança já foi tematizada por Silva (2009) em pesquisa que referenciamos em capítulo anterior, confirmando que boa parte dos egressos dos cursos de Letras não sabe como nem o que fazer com os conhecimentos linguísticos acadêmicos quando na posição de professor. Segue a vinheta:

- (19) ***Quando parte para a gramática eu fico sempre assim pisando em ovos, “ai será que é isso, será que não é”. Porque, na verdade, quando eu saí do terceirão e logo vim fazer curso, eu estranhei que não tinha gramática normativa, e tem aquela cobrança nossa mesmo, quando a gente ingressou: “Mas não tem gramática, como vai ser depois quando eu for dar aula?” Parece que foi deixado o tempo todo isso de lado, só que a gente chega na escola e é uma outra realidade, mas a gente não tem essa segurança, não tem essa formação, falta.*** (BTPG., roda de conversa realizada em 11 de dezembro de 2012, grifos nossos.)

O olhar de *BTPG.* para a *língua* como objeto social e para o *sujeito* como ser social e histórico, tal qual afirmam Volóshinov (2009 [1929]) e Bakhtin (2000 [1952/53]), parece-nos claro em seu planejamento anual de ensino, no qual discute e embasa sua perspectiva teórica na tônica em questão, citando autores tais quais Geraldi (1997) e Britto (1997), além de citar os PCNs (BRASIL, 1998) como fundamento para sua prática pedagógica nos eixos de leitura, produção textual, oralidade e, inclusive, *análise linguística*, como exposto no excerto a seguir, cujo parágrafo final sinaliza também para o *entrelugar* já mencionado, o qual parece se justificar se considerada a forma dissociada como as disciplinas do campo da Linguística Teórica, de um lado, do campo da Linguística Aplicada e da Educação, de outro, organizam-se no currículo em que essas professoras se formaram.

Na escola tendem a ser ensinadas noções gramaticais já prontas e acabadas, sem levar em consideração que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já opera *sobre* a linguagem. Assim, há uma reprodução de conhecimentos e não uma construção de conhecimentos, que seria o ideal. O professor, assim, deveria conseguir unir aquilo que o aluno já sabe, com novas formas de aprendizagem, o que levará “[...] à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea” (GERALDI, 1997 [1991], p. 193).

Segundo Geraldi,

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando português, diz não saber português. (GERALDI, 1997 [1991], p. 191)

Não há como prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer em sala de aula, porém é importante partir da produção textual dos alunos, através dos problemas encontrados constantemente nessas mesmas produções. O que podemos encontrar nos textos são fundamentalmente problemas de ordem estrutural; problemas de ordem sintática; problemas de ordem morfológica; e problemas de ordem fonológica, os quais podem ocorrer pela falta de construção das *operações discursivas* que o locutor do texto deve propor ao seu interlocutor, para que este compreenda o que foi escrito. Essas “[...] operações discursivas são, então, *atividades de formulação textual*” (GERALDI, 1997 [1991], p. 195).

Figura 10: Excerto da seção *Análise Linguística* do planejamento anual de ensino – *BTPG*. Turma 60

Fonte: geração de dados da autora

Quanto à preocupação conceitual, *BTPG*. e *OGLR*. informam que a cobrança pelo que chamam ‘sistematização’ parte, muitas vezes, dos próprios alunos, os quais, apesar de não gostarem desse tipo de aula, questionam se o que estão aprendendo é Português sempre que elas partem para uma abordagem focada na textualização. Trata-se, a nosso ver, da reverberação do “normativismo e da gramatiquice” (FARACO, 2003), entranhada ainda no senso comum.

(20) *É que eles já estão habituados com aula de Português* [cujo foco recai na sistematização de regras e nomenclaturas gramaticais], *então às vezes tinha algumas aulas* [quando não havia essa sistematização] *que os alunos: “Ah, professora, isso é aula de Português?”* [...] *É que na verdade eles não gostam* [da sistematização das regras e nomenclaturas gramaticais], *mas eles acham que aula de Português é isso, estão habituados a isso*

de aulas anteriores; então, quando a gente foge disso eles acham estranho. (BTPG., roda de conversa realizada em 11 de dezembro de 2012.)

Entendemos haver prevalência do ideário da *língua* como *objeto social* nas representações de *BTPG.* e *OGLR.* quando refletem sobre o processo de *elaboração didática* em aulas de Língua Portuguesa, mas, na materialização dessas *elaborações*, reiteramos, esse ideário coexiste com concepções imanentistas quando o assunto são *conhecimentos gramaticais*. Essa coexistência, no entanto, parece decorrente, em boa medida, reiteramos, de um despreparo para o trabalho com tais *conhecimentos*, o que, se considerada a discussão sobre sua formação no capítulo anterior, não é motivo para estranhamento. Ainda que se trate de duas professoras que revelem aprofundamento em suas discussões sobre os fazeres pedagógicos e cuja trajetória acadêmica se mostra substantivamente rica, os titubeios no trabalho com *conhecimentos gramaticais* parecem objeto de sua própria insatisfação.

Quanto aos demais participantes da pesquisa, com os quais realizamos entrevista, reverbera também esse tom que as professoras enunciam ao visibilizarem do mesmo modo a importância da *língua* como *objeto social*, o que se infere a partir de trechos como o que segue:

- (21) [Ser professora de Português] *é apresentar aos alunos as diversas formas de se explorar a língua materna, descobrindo e experienciando seus usos com eles* [os alunos]. [Ensinamos Português na escola] *para explorar as diversas possibilidades da língua, auxiliar os alunos a adquirir competência nesse sentido.* (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.)

JLDZ. vê no papel do professor a oportunidade de: (22) “[...] proporcionar visões, opiniões e compartilhamentos com os alunos”. (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.) E, dentre os demais entrevistados, NVES. menciona um cenário amplamente conhecido e objeto de crítica: (23) “Os professores ainda hoje ensinam Português para que o aluno saiba falar e escrever o português ‘correto’”. (NVES., entrevista realizada em 12 de novembro de 2012.) NVES. persiste no tom de crítica ao que está instituído, sinalizando, embora não mencionado possível *entrelugar*, para uma percepção de *língua* como prática social:

(24) *Ensinamos [Português na escola] para manter o padrão, mas honestamente somente na aula de Português, e ainda isso precisa ser muito bem trabalhado com os alunos. O ideal seria levar tudo o que ensinamos (ortografia, pontuação etc.) para outros ensinamentos dos alunos, em outras esferas (como na elaboração de um currículo, por exemplo) mais voltadas para a realidade deles, que façam sentido para eles. (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifos nossos.)*

Já JLDZ. evoca a natureza aquisicional da língua materna na oralidade e registra o papel da escola no ensino da modalidade escrita. O enfoque, no excerto que segue, é a adequação formal ao padrão da escrita e não propriamente o uso. De todo modo, a menção à adequação ao padrão parece-nos indiciar um olhar para a *língua* na sua diversidade. Em (25) a seguir, aparenta estar o conflito entre *aquisição* e *aprendizagem*, caro para a Linguística Teórica (RAPOSO, 1992). No que diz respeito à *análise linguística* e às bases epistemológicas que sustentam esse conceito nos PCNs (BRASIL, 1998) e em Geraldí (1997), porém, mais relevante do que essa distinção é a consideração de que, conforme Bakhtin (2000 [1952/53], p. 285), “[...] ao falante não são dadas apenas as formas da língua [...] obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua”.

(25) *Já língua portuguesa é algo que os alunos já trazem de casa e certamente não aprenderiam a língua na escola, mas aprendem, ou melhor, são instrumentalizados para reconhecer o que leem e conseguem utilizar adequadamente a língua na modalidade escrita, pois a escrita, diferentemente da oralidade, tem seu padrão. (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.)*

O excerto a seguir de entrevista com NVES. sugere uma compreensão pouco clara do papel dos PCNs (BRASIL, 1998), parecendo concebê-los como contendo listagens de conteúdos. No segundo trecho grifado, percebemos a forte penetração das discussões da

Linguística Teórica na enunciação desta licenciada, mais um sinal da dissociação entre as disciplinas em seu processo de formação.

(26) *Acredito que ser professora englobe diversas características, mas a mais importante não é dar conta do conteúdo exigido pelo MEC, e sim compreender que possuímos um sistema de fala e escrita que os documentos oficiais (PCNs) não dão conta. (NVES., entrevista realizada em 12 de novembro de 2012, grifos nossos.)*

A entrevistada parte de uma visão bastante discutida, em nosso grupo de pesquisa, nas dissertações de Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012), que materializaram essa mesma percepção com seus dados, sugerindo que professores da rede estadual de ensino de Florianópolis, por exemplo, tendem a ter conhecimentos ainda pouco precisos sobre o ideário teórico que sustenta os PCNs de Língua Portuguesa. Isso porque, os PCNs, na verdade, objetivam propor um trabalho reflexivo acerca da língua, trabalho que deve ser feito partindo-se das práticas de leitura, produção de texto e *análise linguística*, como sugere Geraldí (2001 [1984]; 1997), o que deriva de uma concepção de *língua* como interação – cuja origem atribuímos, como já mencionado, ao alinhamento desse autor (DIAS et al, 2011⁹²) com o Círculo de Bakhtin –, além de discussões de Britto (1997) que vão ao encontro do exposto nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Ainda na seara dos documentos oficiais de ensino, contrariando o exposto no excerto (26), observamos que a maioria dos entrevistados tem contato com tais documentos e os evocam como base para uma eventual⁹³ *elaboração didática*, o que exigiria agir sob uma concepção de *língua* como *objeto social*. Além disso, tais entrevistados enunciam que grande parte desse contato se deu durante a época da graduação, devido a disciplinas que trouxeram a discussão desse material à tona. De todo modo, como registramos em capítulo anterior, o espaço que as

⁹² Nesse capítulo, os autores conversam com Geraldí, sob forma de entrevista, e, historiando sua trajetória acadêmica, ele lhes diz: “Fui abandonando a Análise do Discurso de Linha Francesa para uma grande paixão, que é Bakhtin. Comecei a ser um estudioso de Bakhtin. E eu diria que hoje sou muito mais próximo dos estudos bakhtinianos do que de qualquer outra coisa” (DIAS et al, 2011, p. 23).

⁹³ Ressaltamos que esse grupo de entrevistados não se encontrava, no momento, em atuação.

disciplinas parecem ter tido naquele currículo⁹⁴ para aprofundar essas questões parece ter sido significativamente limitado, do que talvez decorram apropriações superficiais acerca do conteúdo, dos propósitos e das bases epistemológicas desses documentos.

Questionados se ainda mantêm contato com esses documentos oficiais de ensino (tais como os PCNs) e se eles tiveram algum papel nas suas experiências pontuais de ação pedagógica até o momento, esse contato lacunar e uma apropriação pouco consolidada se fazem ver novamente:

(27) *Sim, inclusive comprei o meu PCN⁹⁵ num sebo, durante a Graduação. [Os documentos oficiais] auxiliam mais na parte teórica, apesar de darem uma ideia mais geral na preparação das aulas, já que é dividido em eixos. (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012.)*

(28) *Eu procuro ter [contato com os documentos oficiais]; nesta vida de ACT nós temos que estar sempre estudando. Com certeza [tem papel na ação pedagógica], eu já me defendi muito usando os Parâmetros. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)*

(29) *Sim, [os PCNs] foram apresentados à gente nas aulas de Metodologia do Ensino. Costumava sempre consultar [nos PCNs] as formas de se aplicar os conteúdos. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012, grifos nossos.)*

Reiterando resultados dos já mencionados estudos, em nosso grupo, de Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012), alguns participantes não compreendem ao certo as proposições trazidas pelos documentos oficiais de ensino e acabam por não os ter como possíveis bases para o processo de *elaboração didática*.

⁹⁴ Reiteramos que não parece ser diferente no currículo atual, como mostra documento do NELA/UFSC (2012).

⁹⁵ Parece haver aqui uma reificação tal que permite ao licenciado usar a sigla no singular. Isso seguramente mereceria uma discussão, mas abrimos mão dela em nome do foco da dissertação.

- (30) *Eu tenho a cópia em casa por causa das disciplinas; li durante a graduação, mas não [tenho mais contato com esses documentos]. [Quanto ao papel em sua ação pedagógica] Nenhum, acho que não. Eles criam um ideário, mas que está totalmente confuso, eles misturam algumas teorias. Acho que já esteve pior, teve melhoras, mas ainda não auxilia muito. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*
- (31) *Sim, eu tenho em casa; ‘roubei’ de uma escola onde eu trabalhava (se eu pedisse ninguém ia me dar, sem contar que ninguém os leria na escola...). Na minha ação pedagógica nenhuma [referindo-se ao papel de tais documentos na ação pedagógica], mas **é bom ler para passar nos concursos**. (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012, grifos nossos)*

Apesar de entendermos haver, de algum modo nas falas desse grupo de entrevistados, indícios de uma concepção de *língua* como atividade social, tal qual previsto nesses documentos oficiais e como postula Volóshinov (2009 [1929]), coexiste, também aqui, uma concepção de *língua* na perspectiva imanentista próxima da Linguística Teórica – *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) – e na perspectiva normativista típica da tradição escolar – *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) –, principalmente, mais uma vez, no tocante aos *conhecimentos gramaticais*. Tal coexistência ressoa nossa discussão do quarto capítulo, ou seja, sua formação favorece essa coexistência porque não parece facultar aos licenciandos uma apropriação efetiva de bases epistemológicas e teórico-metodológicas que ancoram um processo de *elaboração didática* pautado em uma concepção de *língua* como *objeto social*.

Essa coexistência se percebe logo na tentativa de conceituar *gramática*, que foi mencionada pela maioria dos participantes de pesquisa como um conjunto de regras e/ou normas, aludindo à *gramática* boa parte das vezes como a *normativa*, talvez pelas intrínsecas relações que historicamente parecem ter se estabelecido entre *escolarização* e *ensino de gramática normativa*. Os excertos a seguir decorrem de respostas dadas quando os entrevistados foram questionados sobre o que eles entendiam por *gramática*, o que compreendemos profundamente relacionado à concepção de *língua*: (32)

“Gramática é um conjunto de regras que rege sobretudo a escrita padrão”. (NVES., entrevista realizada em 12 de novembro de 2012.) – aqui, toda a base conceitual das chamadas ‘disciplinas do núcleo duro’ da Linguística Teórica parece ter sido esquecida, apesar do espaço dessas disciplinas nesse currículo: *gramática*, para NVES., vincula-se à normativismo. Mais uma vez Silva (2009) e a compreensão de que os egressos se esquecem das teorias linguísticas quando deixam a universidade, o que seguramente nos leva a questionar a relevância dessas teorias em sua atuação profissional.

Vale a mesma interpretação para: (33) “Gramática, para mim, é uma espécie de dicionário de norma-padrão: poucos fazem uso, ou não sabem usar [...]”. (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifos nossos.) Nos grifos que fizemos nesse último excerto chama-nos a atenção, novamente, que, apesar de uma expressiva formação em Linguística Teórica, como discutimos em capítulo anterior, especificidades de *léxico* e *gramática*, tão caras a essa área, sobreponham-se desse modo em um enunciado como esse.

Já no excerto (34), de novo o enfoque na escrita: (34) “Eu me apoio e penso que é uma forma de escrever a língua, como a língua se comporta.” (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.) Considerado o amplo espaço para a discussão do que seja *gramática* na formação prevista no currículo descrito anteriormente, parecem-nos ainda pouco claras concepções sobre esse conceito especificamente, havendo forte vínculo com o normativismo, ou seja, ênfase em uma das várias acepções do conceito (POSSENTI, 2000), justamente aquela das *práticas sociais de referência* da ‘tradição escolar’ e não aquela dos *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]), como sugerem também os excertos a seguir: (35) “Gramática é o que os alunos não querem aprender, e os professores não querem ensinar. [...] Gramática é uma reunião de convenções repletas de exceções que nos norteiam na lida com a língua escrita”. (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.); e ainda: (36) “Uma normatização, um padrão. Acho que seja necessária, mas ela puramente não deve ser o foco do ensino nas aulas de Língua Portuguesa.” (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.)

Em (37) a seguir, enunciação de BTPG., parece-nos mais nítida uma concepção de *gramática* como conhecimento internalizado (POSSENTI, 2000), ou como ‘acordo tácito’ (CLG, 2000 [1966]):

(37) Não sei, a normalização de algumas regras, no caso, para não... É que, talvez se não tivesse a

gramática determinada, então as pessoas não conseguiriam se entender porque seria tudo cada um na sua maneira. Acho que gramática é essa questão da normalização, de tentar, não uniformizar, mas tentar deixar o mais claro possível. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012, grifos nossos.)

Assim, quando questionados sobre como o professor de Português deve lidar com a *gramática* em sala de aula, alguns a relacionaram com o texto como o ponto de partida para o início do trabalho com *conhecimentos gramaticais*, no que parece ser um movimento *de...para*; ou seja, uma dissociação entre textualização e sistema.

(38) *Sempre que eu trabalho com gramática penso duas hipóteses: 1 – O aluno deve estar em contato com texto e relacioná-lo com o cotidiano para que se possa passar de interpretação textual para análise textual. 2 – Da mesma forma que, para entrar em um parque, um indivíduo necessite conhecer as regras antes de entrar, ele precisa conhecer a gramática, o funcionamento da língua para fazer a análise em texto. (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.)*

(39) *[Devemos trabalhar gramática] sempre aliada ao texto, partindo do texto para explorar, dentro dele, as muitas formas de se utilizar a norma-padrão, os contextos, para depois trazer as regras de funcionamento. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.)*

Já no excerto (40) a seguir, *OGLR.*, professora atuante, registra que considera interessante que esse *texto* – mencionado, não raro, como um dos muitos ‘mantras’ da vulgarização (BORGES NETO, 2004) dos *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) – seja o dos próprios alunos, e que se parta daí para que se trabalhe com os *conhecimentos gramaticais*; além disso, expõe que, partir do uso da própria língua é uma opção, não enfocando as regras decoradas, e sim a funcionalidade delas no texto. Na sequência, o excerto (41), *BTPG.* manifesta-se também em favor de partir das necessidades dos próprios alunos para, assim, pensar o trabalho com a *gramática*. Entendemos haver, aqui,

intenção de que o aluno desenvolva a reflexão acerca da língua, para que a textualização não se embase em regras aleatoriamente expostas aos alunos, que é o que ocorre não raras vezes no ensino de *conhecimentos gramaticais*.

(40) *O professor deve sempre partir do uso da língua. É interessante refletir alguns aspectos gramaticais com o próprio texto dos alunos; eu noto que eles veem mais sentido em aprender ou com textos mesmo. Por exemplo, vai estudar pronome, ver no texto como eles funcionam, qual a função deles. Mas não decoreba, tento não focar nisso, mais no uso. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)*

(41) *Mas eu acho que partir da necessidade mesmo dos alunos, ter esse olhar sensível para ver o que está faltando ali, o que tem de equívoco ou problema para daí pensar... (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*

Já NVES., cujo excerto transcrevemos a seguir, converge com representações amplamente consensuais hoje em vários autores – a exemplo, sob outra epistemologia, Perini (1998) –, que mencionam equívocos nas proposições da gramática normativa. (42) *“Ele [o professor] deve entender que muitas vezes a gramática [normativa] possui regras arbitrárias e não dá conta do sistema linguístico que possuímos, e, portanto, não pode ser encarada como verdade absoluta”.* (NVES., entrevista realizada em 12 de novembro de 2012.)

Em interação durante roda de conversa, uma das professoras participantes de pesquisa manifesta também sua percepção de que a graduação foi lacunar no preparo para a atuação do licenciado com esse tema, o que a deixa com dúvidas e insegura por não saber qual a melhor maneira de proceder nas aulas em relação ao ensino de *conhecimentos gramaticais*, tendo dúvidas quanto ao que deve ser ensinado e ao que deve ser apenas de conhecimento do professor, como concebem Franchi, Negrão e Müller (2006), ao enunciarem que deve haver diferença naquilo que é ensinado pelo professor em relação aos *conhecimentos gramaticais* e aquilo que ele precisa saber como conhecimento próprio quanto à *gramática*, pois o professor deve saber e conhecer a *gramática normativa* para dispor de uma boa base para ser capaz de discorrer acerca de tudo isso com seus alunos. Este excerto registra claramente a

dificuldade para lidar com *saberes científicos* na *elaboração didática* e inconsistências na formação epistemológica.

- (43) *Eu pessoalmente tenho dificuldade em perceber o que são regras que são importantes os alunos terem conhecimento e o que é nomenclatura perda de tempo, saber os nomes e tal, o que é perda de tempo e o que é interessante. [...] Para mim é muito difícil trabalhar com a questão da gramática, reconhecer o que pode levar o aluno a fazer um uso melhor da língua, principalmente as regras da variedade padrão, que são diferentes do uso coloquial, que são importantes na escrita e o que é perda de tempo. [...] daí eu já fico “ai, meu Deus, o que é interessante, futuro do subjuntivo, futuro do indicativo e tal? Será que eu tenho que focar nas nomenclaturas? Não, tenho que focar no uso, mas, poxa, o nome também não é importante?” Então eu fico nessa questão, assim... (OGLR., roda de conversa realizada em 11 de dezembro de 2012, grifos nossos)*

Ambas as professoras – *BTPG.* e *OGLR.* –, porém, concordam que as disciplinas da área da Linguística Teórica correspondentes ao chamado ‘núcleo duro’ são fundamentais como base e formação de um profissional de Letras, principalmente em se tratando do pesquisador em Linguística Teórica, para cuja formação o foco recai mais em tais disciplinas. Mas reconhecem que tais disciplinas deixam à margem as discussões voltadas à prática pedagógica ou à formação do licenciando na condição de futuro professor de Português, priorizando uma abordagem epistemológica que não contribui de fato para a docência.

- (44) *Eu acho que tive disciplinas maravilhosas que me ajudam muito hoje na parte da Linguística: Introdução de estudos gramaticais, História da língua, isso são coisas que fazem parte do meu, como posso dizer, da minha formação. Entender que existem variedades, na Sociolinguística, que uma não é melhor que a outra, que são apenas diferentes, mas é importante o aluno ter contato. Mas eu entrei na faculdade achando “nossa, nós vai, que coisa horrível, não sabe nem o português”, eu entrei bem assim na faculdade e*

achei que essa desconstrução foi muito importante para mim enquanto professora, e eu aprendi na faculdade, com certeza. Mas as muito específicas, gerativismo e tal, me ajudaram a perceber que a gramática é uma forma de analisar a língua, a gramática tradicional, mas, claro, a minoria é aplicável em sala de aula, verbos inacusativos, mas acho interessante o professor de Português saber isso [como conhecimento enciclopédico]... [...] como minha formação, não para dar aula. (OGLR., roda de conversa realizada em 11 de dezembro de 2012, grifos nossos)

OGLR. e BTPG. concordam que o foco de sua formação recaiu prioritariamente nos *não fazeres* quanto às aulas de gramática, havendo desconstrução do ideário trazido pelo aluno do que era *gramática*, sem existir, posteriormente, uma (co)construção de um novo ideário acerca do que sejam e de como trabalhar com os *conhecimentos gramaticais* na escola, conforme expõe Halté (2008 [1998]) ao entender que deve haver uma síncrese de *saberes*, dos quais o *saber científico* faz parte juntamente com o escolarizável, e não tomados numa perspectiva de transposição isolada. A dispersão epistemológica parece clara nos excertos a seguir, como sinalizam nossos grifos:

- (45) *É, você desconstrói e percebe que o conceito de língua é bem amplo, cada linha tem a sua, mas qual o melhor conceito para quem vai dar aula? Para quem vai ser cientista da língua, linguista, talvez possa escolher, mas para quem vai ser professor acho que talvez poderia ser melhor. [...] é como se alguém tivesse desconstruído e te abandonou. [...] Eu sinto falta de ter mais contato com concepções de língua que se aproximam do ensino de língua materna na escola. [...] Tinha que ser mais... ter mais a questão teórica sobre o ensino da língua. Tudo bem ter sintaxe gerativa, é interessante a gente ter esse leque, mas tinha que ter mais essa formação teórica sobre o ensino da língua. [...] Acho que [o curso de Letras] me preparou pouco. Porque eu tive coisas dessa desconstrução que foram importantes, mas falta na construção depois. Acho que deveria ter mais a questão do ensino da*

língua (OGLR., roda de conversa realizada em 11 de dezembro de 2012, grifos nossos.)

- (46) *É por isso que a gente fala dessa divisão do currículo, da licenciatura e bacharelado serem diferentes, porque parece que a gente passa a graduação inteira esperando o momento em que vai chegar a licenciatura, mas foi só lá nas últimas duas fases do estágio, né. Porque é bem isso: “a gramática que a gente viu até agora meio que apaguem, vai começar tudo de novo”, mas a gente começa tudo de novo e não chega parece que a algum lugar. O que a gente faz com tudo que aprendeu até aqui? Parece que fica meio deixado de lado, esquecido. [...] Eu acho que parece que [as disciplinas da graduação] são todas desconectadas, parecem caixinhas separadas, tanto aqui dentro da universidade quanto para levar isso para escola. Elas não ‘conversam’ aqui, parece, e não leva para fora.* (BTPG., roda de conversa realizada em 11 de dezembro de 2012, grifos nossos.)

A coexistência de concepções de *língua* muito distintas e as incertezas se fazem ainda mais presentes quando a *análise linguística* é trazida à tona, principalmente pela compreensão de, como já anteriormente mencionado, a graduação em Letras Português ter sido lacunar nesse ponto. Na verdade, o que se percebe é que tais professoras acabam por ter dificuldade em empreender uma *elaboração didática* visibilizando a *análise linguística* nos moldes que a concebem Geraldini (1997) e os PCNs (BRASIL, 1998), e focam de forma mais acentuada nos conceitos teóricos, evidenciando a dificuldade para tal a partir dos conhecimentos acadêmicos dos quais se apropriaram durante sua graduação.

Quando questionados se já ouviram falar da expressão *análise linguística* – para o que discussões acerca de bases epistemológicas da prática pedagógica, sobretudo a concepção de *língua*, nos parecem essenciais –, todos os participantes aquiesceram – com a exceção de NVES., que disse: (47) *Talvez eu tenha ouvido falar, mas sinceramente não me lembro.* (NVES., entrevista realizada em 12 de novembro de 2012.) –, no entanto não estavam seguros para responder a que exatamente tal expressão correspondia e quais as implicações que trazia na prática pedagógica; alguns, inclusive, confundiam os conceitos e

sinalizavam *análise linguística* como *produção textual* ou a própria *aula de gramática*, como também explicam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33), quando afirmam que os professores, quando o assunto é análise linguística, acabam “[...] remetendo a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de ‘conhecimentos gramaticais’, às vezes, como sinônimo de ‘conhecimentos linguísticos’ e, às vezes, de ‘norma’.”

- (48) *Sim, para mim significa dar aula de gramática de forma mais prática, isto é, de acordo com os problemas apresentados pelos alunos em suas produções textuais, principalmente. (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifos nossos)*
- (49) *Sim, lembro de Koch. Fulana⁹⁶ foi uma das professoras que me fez ler Koch na universidade, o que me proporcionou certo entendimento sobre coesão e coerência textual... e outros fatores colaborativos⁹⁷ relacionados à produção textual. (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.)*
- (50) *Acho que análise linguística vem para tu entenderes o que está acontecendo ali, não só decorar regra, saber o que é e por que é e como funciona, como isso pode ser modificado de acordo com o contexto. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*

Assim, ainda de acordo com o que enunciam Bezerra e Reinaldo (2012, p.84):

Enfim, percebemos que a análise linguística se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita. E os estudos sobre essa prática de análise nos fazem identificar que há uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual carece de pesquisas

⁹⁶ Menção a uma das professoras no Curso de Letras Português.

⁹⁷ Provável menção aos *princípios de textualização* de Beaugrande e Dressler (1981).

que explorem a desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino.

Já nos excertos seguintes, percebemos que, apesar de mostrarem maior familiaridade com o assunto e terem maior precisão em suas respostas, as participantes de pesquisa entrevistadas também se sentem inseguras quanto ao trabalho com *análise linguística* em classe, atribuindo tal insegurança, de certa forma, à falta de preparo durante a graduação, que deixou falhas em relação a este e a demais temas-suporte, como vemos na sequência:

(51) *Não sei se foi criada, mas eu diria que [a expressão análise linguística] partiu do Geraldí. É justamente a partir do texto, principalmente do texto dos alunos para refletir a língua, esses aspectos de escritas, gramaticais. [...] Eu sinto, pelo menos para mim, que era mais da parte da literatura, que é um desafio. Muitas vezes a gente escuta que a análise linguística é a gramática. Eu já discuti com professores de Português em outras escolas de eles passarem as classes gramaticais como análise linguística, mas, no meu ver não é isso, análise linguística é você estar analisando a língua, o texto, o que está funcionando o que não está e, a partir daquela necessidade, você trabalha com os alunos. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)*

(52) *Análise linguística para mim seria explorar os usos da língua a partir dos textos, levar os alunos à reflexão do funcionamento da língua e analisar, a partir disso, a morfologia, a sintaxe, a semântica... Bem o que os PCNs sugerem: uso – reflexão – uso. [...] Eu só me sinto um pouco [preparada para trabalhar com análise linguística] por conta das leituras que busquei, não pelo que nos foi passado no curso de Letras. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.)*

No excerto (53) a seguir, *BTPG*. reafirma essa ‘decantada’ fragilidade deixada pela graduação justamente pela abordagem epistemológica que não privilegia a formação de licenciados. Como tratamos em capítulo anterior, as disciplinas parecem não enfatizar a

ação do licenciado, e são escassas discussões que tratem das relações entre ancoragens epistemológicas, teóricas e metodológicas subjacentes à ação docente, principalmente no tocante ao que propõe Halté (2008 [1998]), ou seja, a graduação não facultou a esses licenciados a compreensão de como os *saberes científicos* dos quais se apropriaram ao longo do curso poderiam ser agenciados no processo de *elaboração didática*.

(53) *Acho que não [me sinto preparada para trabalhar com análise linguística], é o ponto mais frágil. A graduação deixa falhas nisso e, pra mim, particularmente é a área, a parte, que eu menos gosto e a que eu tenho mais dificuldade de estudar e de entender e é mais difícil durante as aulas conseguir parar para pensar e trazer os alunos para fazerem isso também, esse caminho ainda é um pouco complicado... eu prefiro leitura. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*

Enfim, como fecho desta seção, reafirmamos nossa interpretação de que os participantes deste estudo, como os de Correia (2013) e os de Silva (2009), parecem se encontrar em um *entrelugar* no que diz respeito a concepções de *língua*, mas estamos cientes de que essa proposta de *entrelugar* carece de novos estudos, com outros tantos participantes, para efetivamente se legitimar, desfazendo de todo – ou revigorando – a inquietação acerca de um possível mascaramento do normativismo, como inferimos indiciado em Faraco e Castro (2000). Em se tratando do *entrelugar*, estaria, em um dos polos, uma formação teórica contrária ao normativismo e favorável à *língua* como acontecimento social em uso por um *sujeito* historicizado; no outro polo, estaria a *língua* tomada na imanência sistêmica ou no normativismo da ‘tradição escolar’. Tais participantes de pesquisa, quanto ao *ensino de conhecimentos gramaticais*, sugerem um movimento de ir-e-vir por esses dois polos, o que entendemos ser justificável se considerada a configuração de sua habilitação profissional, da qual tratamos em capítulo anterior.

6 OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES E AUSCULTA DE PERCEPÇÕES ACERCA DA *ELABORAÇÃO DIDÁTICA*: DEPREENSÃO DE BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

[...] *não tem qualquer porto de chegada que não o próprio percurso da caminhada.* (Geraldi, 2010)

O presente capítulo tem como objetivo responder à seguinte questão-suporte de pesquisa: c) *Essa configuração [conteúdo do capítulo 4] de sua formação como licenciados é depreensível nos fazeres pedagógico atinentes ao ensino de conhecimentos gramaticais e nas percepções sobre eles – sob forma de análise linguística ou não? De que modo?*. Buscamos responder a essa questão com base nos dados gerados na imersão em campo bem como nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e na roda de conversa com as duas professoras com quem convivemos nesse período de estudo.

No processo de interpretação (MASON, 1996) de tais dados, compreendemos que a graduação, em se tratando das bases teórico-metodológicas, parece não ter efetivamente reverberado na prática pedagógica que os participantes empreendem (ou empreendiam, no caso dos que não mais lecionam) em seu dia a dia escolar e nas representações que eles mantêm acerca dessa mesma prática, o que nos remete a enunciações docentes já registradas no capítulo anterior desta dissertação, nas quais sobretudo as professoras participantes deste estudo explicitam a compreensão de que a formação em licenciatura deixou lacunas no que tange ao processo de *ensino de conhecimentos gramaticais*, objeto deste estudo. Ao serem questionados se agenciavam *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) dos quais se apropriaram na graduação em seus processo de *elaboração didática*, a negativa por parte dos participantes de pesquisa foi generalizada, reafirmando dissociações entre o percurso de apropriação de conhecimentos empreendido na graduação e suas experiências de ação pedagógica. Isso nos parece visível em várias enunciações, a exemplo de *QMFU*. a seguir.

(54) *Tive muita dificuldade [em agenciar saberes da graduação na elaboração didática] porque na UFSC não há um preparo de conteúdos para a escola, com exceção talvez durante a Prática de Ensino, nas últimas fases do curso. [...] Só aproveitei algum material durante o meu estágio*

de docência. (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012.)

Já de acordo com BTPG., uma das duas professoras cuja ação acompanhamos, os conhecimentos dos quais se apropriou na graduação servem como ancoragem teórica em estudos que ela realiza hoje, por conta própria, o que não ocorre na prática pedagógica: (55) “[...] *para usar* [refere-se a materiais da graduação] *nas aulas é bem difícil.*” (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.) Seguramente esse processo de *transposição* dos *saberes científicos* para a ação escolar – ‘usar materiais da graduação na sala de aula’ – não é o foco da formação de licenciados; o desafio parece estar na preparação para que tais *saberes* sejam agenciados no processo de *elaboração didática*, como propõe Halté (2008 [1998]).

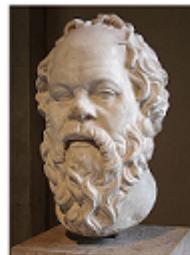
Enunciações como (54) e (55) sugerem mais que apenas a irrelevância dos *saberes* objeto de estudo para a ação cotidiana; parecem sinalizar para não ter havido a compreensão acerca da função de tais *saberes científicos* na formação de um licenciado, o que, em nosso entendimento, torna mais inquietadora a natureza desse processo de formação, porque, ao que parece, além de os participantes deste estudo não reconhecerem nesse mesmo processo a relevância dos *saberes científicos*, sinalizam para não compreensões sobre como agir em relação a esses *saberes*. Quando mencionam não conseguir ‘usar materiais da graduação em suas aulas’, apontam para uma expectativa de que deveriam ter sido preparados para um processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1998[1985]), o que é objeto da crítica de Halté (2008 [1998]) e agrava o quadro que traçamos aqui: os *saberes científicos* não são reconhecidos como relevantes, tanto quanto não parece ter havido a formação dos egressos para compreender que papel os *saberes científicos* – concebidos como relevantes ou não – desempenham na formação de um professor no que diz respeito ao processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Trata-se, em nosso entendimento, de problemas tanto na relevância da formação teórica como na consistência da formação metodológica desses egressos.

Quanto a essa questão, JLDZ. informa que agencia *saberes científicos* quando o foco da aula é a Literatura, porém, no *ensino de conhecimentos gramaticais*, tem dificuldades para tal: (56) “[...] *muito de Literatura consigo resgatar o que tive na graduação. De gramática, não.*” (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012) Corroborando o que enunciou JLDZ., ainda que o foco não sejam os *conhecimentos gramaticais*, essa maior facilidade para agenciar *saberes*

científicos na *elaboração didática* no campo da literatura pareceu-nos bastante evidente nas ações de *OGLR.*, razão pela qual entendemos necessária menção aqui, partindo das Figuras 11, 12 e 13 e das vinhetas (57) e (58) a seguir.

“Poesis”: palavra grega, significa “produzir, fazer, criar uma realidade diferente.”

A poesia na antiguidade era ritual, entretenimento, enigma, profecia, filosofia, competição. O poeta era concebido como um sábio e a função do poema era social, educar e guiar uma prática. Na Índia e Grécia antigas e no Império Romano, vários documentos, hinos, contratos e provérbios eram escritos em versos, em parte pela facilidade de memorização.



Poesia x Poema

Poesia: é algo que nos toca, nos comove, portanto, ela pode estar nos lugares, nos objetos e nas pessoas. Assim, não só os poemas, mas uma paisagem, uma pintura, uma foto, uma dança, um gesto, um conto, por exemplo, podem estar carregados de poesia.

Poema é uma palavra que vem do latim **poema**, que significava, composição em verso. Portanto, poema é poesia que se organiza com palavras.

Figura 11: Slide com características acerca de poema/poesia – *OGLR.* Turma

6b

Fonte: geração de dados da autora

Estrutura do poema

Verso é considerado cada linha de um poema.

Estrofe é o conjunto de vários versos.

As rimas são palavras que tem sons iguais ou semelhantes, que dão ritmo ao poema.

Lalau Lalau nasceu em 7 de janeiro de 1954 na mesma cidade onde mora, São Paulo. Tem formação em Comunicação Social e, além de escritor, atua como publicitário.

Seu primeiro livro foi *Bem-te-vi e outras poesias*, publicado em 1994, pela Companhia das Letrinhas.



Figura 12: Slide acerca do estudo de poema/poesia – OGLR. Turma 6B
Fonte: geração de dados da autora

- (57) OGLR. iniciou a aula sobre poesias explicando os slides (Figuras 11 e 12), que continham informações como de onde vem a palavra poesia, a diferença entre poema e poesia, a estrutura do poema etc. A professora apresentou-lhes o poeta Lalau, contextualizou-o, para, em seguida, exibir um poema dele intitulado Poema da minha infância (disponível no Anexo F) e propôs algumas questões: 1) Quantos versos e estrofes tem o poema? 2) Identifique rimas feitas no poema. 3) Do que trata o poema? 4) Como é o vocabulário empregado? 5) Entre os versos do poema, com qual você mais se identifica e por quê? Após os alunos finalizarem, a correção foi feita oralmente. [...] Algumas aulas depois, a professora foi à biblioteca com os alunos, que ficaram incumbidos de selecionar um livro de poemas. Os alunos ficaram livres na escolha e circularam pela biblioteca com auxílio de OGLR. Os alunos tiveram duas semanas para fazer a leitura do livro e escolher um poema para

apresentar à turma. (OGLR. Diário de Campo – 21 de setembro a 05 de outubro de 2012. Notas n. 19, 25 e 26. Turma 6b)

MAS, O QUE É UM SARAU?

Nosso Sarau terá como objetivo que os alunos desenvolvam sua oralidade em público, expondo de forma clara e criativo uma poesia.

Passos:

- 1) Apresentar-se para a plateia, comunicar que lerão uma poesia (falar nome do poema), mencionar o nome do autor (informar um pouco sobre a vida deste) e falar o nome do livro em que retirou sua poesia
- 2) Ler o poema em voz alta, com emoção que o poema exige.
- 3) Por último, breve explicação sobre possíveis sentidos figurados do poema.
- 4) Durante as apresentações, o público deverá se portar adequadamente, respeitando o orador. Isso também será avaliado.



Figura 13: Slide explicando sobre o sarau⁹⁸ – OGLR. Turma 6b
Fonte: geração de dados da autora

(58) *Após, a professora retomou os slides em que explicou do que se tratava um sarau (Figura 13), pois os alunos o fariam com os poemas que escolheram. [...] Durante quatro aulas o trabalho foi focado na apresentação do poema, com diversos ensaios, estudos acerca do poema escolhido e em como seria o sarau. [...] Para a apresentação do sarau os alunos foram a outro ambiente do colégio, chamado de Sala de Linguagens, caracterizaram-se de acordo com o tema do poema, levaram lanches e passaram a tarde na apresentação. (OGLR. Diário de Campo*

⁹⁸ Estamos cientes dos problemas de escrita que constam na figura, mas eles não serão objeto de análise aqui, porque o enfoque é diverso.

– 09 de outubro a 23 de novembro de 2012. Notas n. 27, 28, 29, 30 e 31. Turma 6b)

Compreendemos que *OGLR*. explorou diversos desdobramentos do foco de trabalho com os alunos em sala de aula quando o assunto era relacionado à literatura, trazendo referências de autores, livros, fazendo os alunos circularem em diferentes esferas, como nos momentos na biblioteca, entre outros. Pareceu-nos que a professora sentia-se mais confortável e mais familiarizada com o processo de ensino quando no campo dos estudos de base literária, além disso, o tipo de trabalho que empreendeu se aproxima daquilo que entendemos ser *análise linguística*, apesar de aqui tomar outros conteúdos de ensino em seu foco. Entendemos, porém, que essa maior familiaridade, maior segurança no agenciamento de *saberes científicos* na *elaboração didática*, resulte não apenas da menção que *OGLR*. faz à graduação, mas esteja profundamente relacionada à empatia dela com esse campo dos estudos da linguagem (conforme ela ratifica excerto (51)). Essa interpretação, porém, ratifica a compreensão de que o domínio de bases teóricas e do papel dessas bases na ação pedagógica são fundamentais para a atividade na docência.

Retomando a discussão foco deste estudo, é importante registrar que, quando solicitamos que os participantes de pesquisa especificassem algumas disciplinas de cujos conteúdos efetivamente recordavam, disciplinas que marcaram sua formação durante a graduação, várias foram mencionadas, mas tais participantes de pesquisa, nas menções feitas, reconheceram não estabelecer relações efetivas entre os *saberes científicos* objeto de estudo nessas disciplinas e suas vivências na prática docente no processo de *elaboração didática*, como explica *MDAC*.

(59) *Lembro de quase todas as disciplinas de Linguística, mas poucas delas pude considerar efetivas no objetivo de apresentar aos professores técnicas e informações que seriam utilizadas posteriormente em sala de aula. Entre as que foram importantes posso apontar Semântica e Texto e Enunciação. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012, grifos nossos)*

Em (59) aparece um novo comportamento, que tende a ser objeto de polêmicas na formação de professores: ‘apresentar técnicas e informações a serem utilizadas em sala de aula’. Segundo Antunes (2007), os professores precisam ter caminhos metodológicos para

ressignificar a abordagem gramatical. A autora, como registramos no primeiro capítulo desta dissertação, ensaia propostas, mas o faz colocando-se na tênue linha entre ‘caminhos’ e ‘receituários replicáveis’ e na artificialidade da divisão *palavra/frase/texto*, propostas que – se considerada a discussão de Bakhtin (2000 [1979]) sobre *enunciado* – terminam por estar também em xeque. Talvez essa seja uma das razões pelas quais entendemos – como apontamos naquele primeiro capítulo – não ter havido ainda discussões mais concretas sobre o que significa ‘fazer *análise linguística*’ de fato na escola.

Reiteramos nossa compreensão de que essa é uma discussão para abordagens paradidáticas – como as obras de Irandé Antunes –, mas que termina sendo feita nos livros didáticos e, ao fazê-lo, apaga o processo de *elaboração didática* que confere protagonismo ao professor, pois o livro didático, em nossa compreensão, explicita todo o caminho, enquanto as obras paradidáticas têm como função discutir formas de delinear esse caminho. Geraldi (2010, p. 86-87) entende que a adoção do livro didático desloca a

[...] atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão⁹⁹ do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático.

Bezerra e Reinaldo (2013), em seu estudo, analisando coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos finais do Ensino Fundamental, publicadas no período de 2000 a 2010, constataram três tendências quanto ao estudo da língua:

[...] a primeira conserva a perspectiva da gramática tradicional, tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração das atividades destinadas aos alunos; a segunda adota denominações relacionadas à análise linguística (influenciada pelas teorias da Linguística moderna), mas ora aborda

⁹⁹ Ainda que o autor use o termo ‘transmissão’, queremos crer que sua filiação a ideários de base histórico-cultural nos autorizem a ler como ‘apropriação discente mediada pelo professor’.

exclusivamente temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase), ora os explora acompanhados de tópicos da linguística de texto (critérios de textualidade) e/ou de estudos do sentido (envolvendo argumentação, interação, aspectos sociopragmáticos da língua, entre outros) e, conseqüentemente, elaboração de atividades correspondentes aos temas que foram abordados; e a terceira tendência também adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 52-53)

Convivemos com a presença do livro didático, mesmo que pontualmente, em nosso percurso de inserção em campo. O que vimos foram propostas que ensaiam bases do que chamamos de *ensino operacional e reflexivo da língua*, a exemplo das atividades com história em quadrinhos realizadas por *BTPG.*, como mostra a Figura 14 a seguir – que retoma a vinheta (10) explicitada no capítulo anterior, na qual a professora parte dos quadrinhos para o estudo dos sinais de pontuação.



Figura 14: Exercício de ordenação de quadrinhos – BTPG. Turma 60

Fonte: geração de dados da autora

Aqui, porém, é importante refletir sobre o ‘texto como pretexto’ (GERALDI, 2010), porque, ao que parece, o recurso à história em quadrinhos, na forma como o livro didático apresentou esse gênero do discurso, teve de fato como propósito o ensino da pontuação (discutido na vinheta (10) do capítulo anterior), recurso fundamental nesse gênero, no qual o discurso direto em balões envolve questões complexas de pontuação. Entendemos que, diante da não formação para agenciar *saberes científicos* na *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), o recurso às propostas dos livros didáticos possivelmente seja um caminho relativamente ‘seguro’ ao professor, uma segurança que, a nosso ver, lhe tira boa parte do protagonismo da aula.

Nesse caso específico, o agenciamento de *saberes científicos* poderia facultar a *BTPG*. organizar sua ação pedagógica com história em quadrinhos lançando mão de teorias enunciativistas sobre *discurso direto* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]), de teorias morfológicas implicadas nesse tipo de *discurso* (com base em CÂMARA JR., 1973), de teorias linguístico-textual sobre *continuidade e progressão* (CHAROLLES, 1978), de teorias semânticas sobre *pressupostos e subentendidos* (DUCROT, 1987 [1969]), de teorias psicolinguísticas sobre *esquemas cognitivos* (RUMELHART, 1981), implicações comuns em HQs, entre outras tantas possibilidades. Ao que parece, no entanto, nem *BTPG*. nem outros egressos desse mesmo currículo poderiam fazê-lo confortavelmente se considerarmos o modo como as disciplinas se organizaram ao longo de sua formação, do que tratamos em capítulo anterior. Assim, parece que tanto a forma como o livro didático trata da HQ como a escolha de *BTPG*. pela abordagem talvez se ancorem na vulgarização científica com que os *gêneros do discurso* são tomados contemporaneamente na escola (GERALDI, 2010); a força das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da ‘tradição escolar’. Assim, embora depreendamos uma disposição efetiva de *BTPG*. para realizar uma aula consequente, parece-nos que a conformação da aula não favorece de fato um trabalho com a *língua* como atividade social (VOLOSHINOV, 2009 [1929]), em convergência com a dispersão epistemológica a que fizemos menção em capítulo anterior

Na sequência de (59), *CSA*. registra, em (60) a seguir, sua insatisfação com o que já mencionamos ser uma discussão sobre *não fazeres*, mais do que uma discussão sobre *que fazeres* e se ressentido, ainda, da atualidade da abordagem de uma disciplina tida como fundamental na formação de professores.

(60) *Introdução aos estudos gramaticais foi pouco útil, não abordou o que de fato imaginei que seria o foco: os estudos gramaticais. Da mesma forma Fundamentos linguísticos. Os materiais utilizados pela professora eram ultrapassados, com slides que traziam data da década de 1980 ou 1990; as aulas quase sempre eram monótonas, sem discussões, com um monólogo de leitura dos slides, apenas. Texto e Enunciação e Semântica foram as que mais marcaram a minha formação. [Em relação às que ajudaram na prática docente] Metodologia do Ensino foi bem importante em relação ao planejamento de aulas e à elaboração de materiais. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012, grifos nossos)*

QMFU., por sua vez, cita Sociolinguística e Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português dentre as disciplinas das quais se recorda da graduação, e explica que a lembrança desta última se deu pelo fato de ter sido (61) “[...] a que me apresentou Geraldí” (*QMFU.*, entrevista realizada em 05 de novembro de 2012.), mas considera que Psicolinguística e Sociolinguística foram as que mais lhe ajudaram na prática docente. *NVES.*, da mesma forma que *QMFU.*, cita a disciplina de Sociolinguística como (62) “[...] a que mais marcou a minha formação” (*NVES.*, entrevista realizada em 12 de novembro de 2012.)

Ainda quanto às disciplinas, segundo *BTPG.* as que mais marcaram sua formação foram as do núcleo duro, aquelas em que as teorizações derivam de uma concepção imanente de *língua*, e que acabam, como a própria participante de pesquisa ressaltou, não auxiliando na prática docente, tendo em vista que tais teorizações privilegiam a formação do pesquisador em Linguística Teórica, como ela explica no excerto a seguir:

(63) *Na graduação não tive Linguística Aplicada. Então as que mais me marcaram foram do núcleo duro... Acho que foi Fonética e Fonologia, porque algumas questões que eu não compreendia, de perceber a diferença na fala, isso foi muito legal. E acho que sintaxe. É, essas duas que mais me marcaram... [...] Não, não me ajudaram na prática docente. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)*

Essa fala de *BTPG.* reitera considerações que fizemos anteriormente quanto à abordagem que ela realiza com história em quadrinhos. Reconhecemos em *BTPG.* um comprometimento no ato de planejar e pensar as aulas, mas parece-nos certo que ela não encontra, nas disciplinas que cursou, caminhos para agir pedagogicamente do modo como suas convicções, seus objetivos e seu planejamento mais amplo a levariam a fazê-lo, conforme vemos na Figura 10, registrada em capítulo anterior. Também a já mencionada participação de *BTPG.* no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID – não contribuiu para um trabalho focado na *análise linguística*, questão pouco tematizada nesse Programa, como mostram dados de nossa pesquisa documental – excerto de relatório disponibilizado pela Coordenação do PIBIB Português para nossa consulta.

Uma das insatisfações com os resultados do Programa ao longo desses dois anos e meio (julho de 2010 a março de 2013) foram discussões e estudos sobre análise linguística. Na Coordenação deste programa, estou segura de que esta é uma grande lacuna do trabalho realizado. Não consegui empreender com o grupo uma discussão consistente sobre esse tema e atribuo essa lacuna à necessidade de estudar mais efetivamente em que consiste a AL, em como realizá-la de fato na escola. Vale o registro no presente relatório, na ciência de que os bolsistas egressos desse Programa nesse tempo não estão preparados para um trabalho com AL na escola.

Figura 15: Excerto de relatório da Coordenação do PIBID Português (7/2010 a 3/2013)

Fonte: Cerutti-Rizzatti, 2013

Assim como em (63), *JLDZ.* também elencou Fonética e Fonologia como uma disciplina que marcou sua formação devido à compreensão de que (64) “[...] *entender o aparelho fonador me fez entender muitos problemas que se encontram em alunos em fase de alfabetização ou com problemas de alfabetização já nas séries finais do ensino fundamental.*” (*JLDZ.*, entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.); citando as disciplinas do Departamento de Metodologia e Ensino (Metodologia do Ensino e o próprio Estágio) como as que o ajudaram na prática docente.

Conforme já observado no quarto capítulo desta dissertação, a disciplina de Fonética e Fonologia traz justamente esse foco, lembrado por *JLDZ.* em seu comentário, tratando-se de uma disciplina que enfatiza teorizações formais da área e prepara o futuro pesquisador em Linguística Teórica. No caso de (64), parece-nos que *JLDZ.*, por si só, estabeleceu conexões entre o conteúdo aprendido e a atividade docente,

uma vez que não há, no programa da disciplina, discussões que estabeleçam relações com a educação para a oralidade e a escrita, seguramente relevantes ao futuro professor de Língua Portuguesa, incumbido historicamente dessa mesma educação (BRASIL, 1998).

OGLR., em contrapartida, reafirma dificuldades para agenciar conhecimentos dos quais se apropriou, mas entende que certas disciplinas da graduação poderiam de algum modo contribuir para suas aulas. Parece, porém, aqui, tratar-se de uma compreensão que oscila entre a *transposição didática* (CHEVALLARD, 1998 [1985]) – como se vê no excerto a seguir, no qual a própria *OGLR.* usa o verbo *transportar* – e o agenciamento dos *saberes científicos* na *elaboração didática* – como sugere a primeira frase do excerto.

(65) *Lembro muito de Introdução aos Estudos Gramaticais, me ajuda não de eu pegar aquele texto para usar na aula, mas às vezes eu me percebo fazendo reflexão com os alunos que eu tive naquele momento. Mas não só Introdução aos Estudos Gramaticais, História da Língua também. Tem exemplos que o professor cita que eu cito também às vezes. [...] Quanto às disciplinas do núcleo duro, eu não consigo no ensino básico fazer algumas reflexões que eu tive na Semântica, Morfologia, eu não consigo trazer assim na prática, não sei se é uma incapacidade, talvez a pessoa que conseguiu ter uma boa formação formal, gerativa, conseguiria transportar para a prática. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012, grifos nossos)*

Interessante ressaltar, como já enunciamos no quarto capítulo, que tais disciplinas mencionadas por *OGLR.* como aquelas em que ela consegue ancorar sua ação pedagógica (Introdução aos Estudos Gramaticais e História da Língua) são as que nomeamos como *disciplinas com interfaces* (com base em WEEDWOOD, 2000), justamente por estabelecerem uma *interface* entre áreas distintas, convergindo campos diferentes do saber; porém, em Semântica e Morfologia, disciplinas com foco nas teorizações formais que derivam de uma concepção imanente de *língua*, como já detalhado em supracitado capítulo, a abordagem volta-se para o futuro pesquisador em Linguística Teórica, privilegiando enfrentamentos teóricos que acabam

por favorecer a formação desse mesmo pesquisador, o que compreendemos ser o problema exposto pela participante de pesquisa.

Ainda nesse viés, mas enfocando especificamente o *ensino de conhecimentos gramaticais*, os participantes da pesquisa confirmaram que nesse aspecto, como já mencionado em capítulo anterior, seu percurso de formação parece lacunar, como elucidam MDAC. e QMFU.:

(66) [...] *a graduação pouco ajudou nessa competência. A abordagem gerativa utilizada no curso de graduação é interessante, mas pouco útil para a sala de aula. As matérias que ajudaram foram apenas as de licenciatura, que focavam a sala de aula mesmo.* (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.)

(67) *Essas [ocasiões em que estava em foco o ensino de conhecimentos gramaticais] foram as que mais me senti “um peixe fora d’água” em atuação na sala de aula, pois temos na Graduação da UFSC outra vertente da realidade na escola. É claro que para podermos passar um conteúdo para os nossos alunos temos que estudar, “fazer a lição de casa”, mas falta um preparo melhor para as aulas “além da UFSC”.* (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012.)

No conjunto de dados gerados ao longo deste estudo emergiu uma questão que nos parece especialmente importante: os participantes da pesquisa entendem como fundamental haver, na licenciatura em Letras Português, uma formação sólida no que diz respeito à *gramática normativa*. Interpretamos essa relevância com base em Franchi, Negrão e Müller (2006), como mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação, segundo os quais o professor deve conhecer a gramática da variedade culta tanto quanto da variedade de seus alunos para realizar uma ação pedagógica consequente. Temos, no entanto, cuidado nessa interpretação, porque, não raro, as enunciações sugerem uma valoração do ensino da *gramática normativa* em si mesma, como veremos a seguir.

OGLR. entende que a apropriação de conhecimentos relevantes para a ação pedagógica veio da fase complementar do currículo, quando cursou disciplinas cujo enfoque é a *gramática normativa*, tomada, como adverte Faraco (2008), no ‘eufemismo’ *norma-padrão*: (68) “Só

[aprendi gramática normativa] *porque eu fiz optativas, como Sintaxe Tradicional e Norma-Padrão P* (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.), que não eram oferecidas regularmente e não constituíam uma exigência para a habilitação profissional.

Sobre essa falta de estudo dentre as disciplinas obrigatórias acerca da *gramática normativa*, os participantes de pesquisa a referem em parte pelo fato de o contato com essa *gramática*, ao longo da graduação, ter se dado apenas em disciplinas optativas, e afirmam sentir necessidade de ter havido uma discussão mais consistente sobre isso durante o curso de Letras Português e, em se tratando dessa mesma *gramática normativa*, entendem que teria sido necessário um estudo aprofundado no âmbito das disciplinas obrigatórias, não apenas para a formação de licenciados, mas também para os que atualmente trabalham em outros setores, como revisão de texto.

MDAC. reitera, a seguir, a prevalência na formação de pesquisadores em Linguística Teórica, destacando que os conhecimentos gramaticais normativos relacionados a implicações de ensino precisavam ser vistos à parte pelos alunos que se interessassem, devendo buscá-los por si sós.

(69) *Apenas em uma disciplina optativa [tive contato com a gramática normativa durante a graduação], que era oferecida esporadicamente, chamada Norma-padrão. Nas disciplinas obrigatórias tivemos apenas a abordagem gerativa. No momento em que comecei a dar aulas senti necessidade do contato. Chegava a pensar que a graduação era apenas a busca por um diploma que me certificaria para exercer a profissão, já que o conteúdo da sala de aula eu precisava buscar por mim mesma, não havia abordagem dos assuntos do meu dia a dia de trabalho dentro do meu curso de graduação em Letras. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012, grifo nosso.)*

Interessante observar nessa reflexão – o que nos remete ao trecho grifado em (69) – a percepção de que a *gramática* que interessa ao ensino é a *normativa*. Na expressão ‘o conteúdo da sala de aula eu precisava buscar por mim mesma’, interpretamos estar subjacente: ‘a *gramática* que importa na sala de aula é a *normativa*’. Considerando discussões de Possenti (2000) já registradas anteriormente, quer nos

parecer que os participantes desta pesquisa, de modo geral, tomam *gramática* como sinônimo de *gramática normativa*, tanto que ao mencioná-la não usam adjetivo nenhum, como se *gramática* fosse apenas a *normativa*.

Essa questão nos parece especialmente importante porque o currículo em que se formaram esses egressos é um currículo com alta carga de discussões gramaticais teóricas, como descrevemos no quarto capítulo desta dissertação; nele, não há discussões sobre *gramática normativa*, relegada à periferia das disciplinas optativas. O que remanesce na percepção desses egressos, no entanto, é exatamente a vinculação de *gramática* com *normatização* e não com *descrição* ou como especificidades da faculdade da linguagem humana (POSSENTI, 2000), objetos de muitas disciplinas de estudo ao longo de sua graduação. A dissociação parece ser absoluta, e o mais intrigante, toda essa carga de disciplinas gramaticais teóricas aparenta ter como uma de suas importantes implicações exatamente desconstruir a *gramática normativa*. Acerca disso, enunciam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 16-17):

Esse conjunto de estudos da língua apoiado em diversas perspectivas teóricas faz eclodir uma lacuna na área de formação do professor da língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais. Nessa formação, os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos para análise e descrição: os exemplos estudados são os apresentados nos próprios textos teóricos, não havendo preocupação com o estudo da língua em sua dinâmica. Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez, não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem com os fatos da língua em uso. Esse procedimento dificulta o processo de elaboração didática do futuro professor no seu ambiente de ensino.

Isso nos soa claro também em enunciação de *BTPG.*, para quem o contato com a *gramática normativa* – a adjetivação é nossa – se deu nas disciplinas optativas e, portanto, não foi suficiente para auxiliá-la na

prática de sala de aula. Nossos grifos chamam atenção para a valoração da *normativa* na ação escolar.

(70) *Eu tive no último semestre uma disciplina optativa que era Norma-Padrão Escrita II, eu acho. Não necessariamente explicavam, mas como o professor trazia alguns textos para a gente revisar, os problemas que tinham naquele texto ele explicava, então foi o que mais se aproximou assim. Foi só nessa disciplina. Eu sentia muita necessidade* [de ter esse contato com a gramática] *para me ajudar em sala de aula.* (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012, grifo nosso.)

JLDZ., da mesma forma, entende que o professor precisa ter conhecimento da *gramática normativa* – de novo a adjetivação é nossa – para que possa estar preparado para atuar em sala de aula, mas, como sugere (71) a seguir, parece haver uma ambivalência nesse enunciado, sinalizando para o ensino de conhecimentos gramaticais normativos como *conteúdo* escolar. Em nossa compreensão, mais uma vez aqui, a possibilidade do *entrelugar* de que tratamos no capítulo anterior.

(71) *Tive pouco contato* [com a gramática normativa], *faz falta sim! Depois que eu me inseri na escola a falta de domínio chegou a ser um problema. Uma vez eu estava lendo o livro “A vírgula” que tinha uma passagem que dizia que não podia se considerar professor quem não ensinasse gramática em sala de aula. Isso foi no meu primeiro ano de trabalho como professor, foi uma “in-direta” pra mim e hoje eu me preparo mais pra poder dar conta do conteúdo dos meus alunos.* (JLDZ., entrevista realizada em 02 de novembro de 2012, grifos nossos.)

Excertos como esse corroboram a compreensão de que não se está a denegar o ensino de conhecimentos gramaticais, pelo contrário, e como explicam Faraco e Castro (2000, p. 184):

[...] é preciso, sim, reinstaurar o trabalho formal com a gramática tradicional dentro de nossas salas de aula, mas de uma maneira funcional, isto é,

fazendo com que o nosso aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas – embora arcaica em boa parte de suas observações empíricas – como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita.

Ainda, esses excertos parecem exemplares de como as *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) têm papel importante nas percepções docentes e como, por implicação, terminam sendo agenciadas nos processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). É parte da ‘tradição escolar’ a valoração do ensino da *gramática normativa* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997; FARACO, 2008). Assim, apesar de toda uma intensa carga curricular que desconstrói a normatização, falas como em (71) ainda se materializam. Atribuímos isso à impossibilidade de a forma como o currículo do qual *JLDZ.* e os demais participantes deste estudo são egressos facultar a eles outro modo de agir que não serem permeáveis à ‘tradição escolar’ naquilo exatamente que lhes competiria distinguir-se dela e, como consequência, ficar nesse *entrelugar*, movimento em que ora a ação pedagógica se fundamenta em uma concepção de *língua* como *objeto social*, o que nos remete ao ideário do Círculo de Bakhtin, ora se mostra muito convergente com a tradição escolar normativista (com base em FARACO, 2008). Tais egressos foram submetidos a inúmeras disciplinas cujo objeto de estudo são a *gramática* e o *léxico* que formam a língua portuguesa, mas se trata de conhecimentos que, do modo como se organizam, tendem a estar dissociados do profissional que esse mesmo currículo habilita em se tratando da formação de professores.

OGLR. explica que a prática foi fator essencial para servir como ancoragem quanto ao trabalho que vem desenvolvendo com os *conhecimentos gramaticais* normativos em suas aulas:

(72) [...] *na primeira escola em que dei aula fui contratada como professora de gramática [normativa], então essa prática me fez ter bastante base. O que sei até hoje foi porque tive que dar aula de gramática [normativa], foi prática mesmo, coisa que aprendi estudando sozinha. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)*

Com outro olhar, *NVES.*, que não mais leciona, traz o ponto de vista de fora da sala de aula, e mesmo assim sente a necessidade de ter havido um aprofundamento na questão dos conhecimentos gramaticais normativos durante a graduação: (73) “*Senti falta, porque acho importante, sabe? Ainda mais porque trabalho com revisão de texto, e a gramática [normativa] é bem presente no meu dia a dia, então tive que procurar estudar sozinha em [manuais de] gramáticas [normativas].*” (*NVES.*, entrevista realizada em 12 de novembro de 2012.) Aqui, nossa adjetivação nos colchetes é bem visível e, destacamos, *NVES.* parece tomar *gramática* como sinônimo de *manual de gramática normativa*, o que é inquietante porque se trata de profissional egresso de um currículo com essa intensa carga de teoria gramatical, mas seguramente esse olhar não deve ser resultado de mera empatia com a norma. Mais uma vez Silva (2009) e o apagamento da reverberação dos *saberes teóricos* fora da esfera acadêmica.

QMFU., por sua vez, quando questionada exatamente sobre *gramática normativa*, lembra que teve contato com essa *gramática* nas disciplinas de Sociolinguística e História da Língua, excerto em que, mais uma vez, *gramática* parece sinônimo de *gramática normativa*, como ressaltam nossos grifos.

(74) *Sim, em algumas matérias, como na Sociolinguística, para ver como algumas coisas ainda estão antiquadas no ensino, como a conjugação do verbo no pronome vós, por exemplo, e que alguns, como você, ainda não está totalmente formalizado. Também tive contato na aula de História da Língua, para verificar como alguns termos foram se modificando ao decorrer do tempo. Como mencionei, foram nas aulas de Sócio e de História da Língua que a gente mais **mexia com a gramática** [normativa], mas senti falta em todas as outras disciplinas. (*QMFU.*, entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifos nossos.)*

Por fim, quando questionados se a forma como se deu o estudo acerca da *gramática* durante a graduação os preparou para a docência em Língua Portuguesa, a negativa foi generalizada, e aqui nossa interpelação requereu dos participantes de pesquisa referenciarem *gramática* de modo mais amplo. Como resposta, *QMFU.*, *MDAC.* e

JLDZ. acreditam que a graduação não os tenha preparado efetivamente para a docência em relação ao estudo dos *conhecimentos gramaticais* pelo fato de a abordagem maior se dar na parte da *gramática gerativa* e em teorias que privilegiam pesquisadores em Linguística Teórica; no entanto, ressaltamos, não negligenciam essa abordagem teórica, apenas compreendem que deveria coexistir com outra, voltada ao futuro licenciado: (75) “*Não* [a forma como estudei gramática não me preparou para a docência], *pois a gramática estudada na graduação e, conseqüentemente, a sua abordagem, é diferente da ensinada na escola.*” (*QMFU.*, entrevista realizada em 05 de novembro de 2012.); (76) “*Não* [a forma como estudei gramática não me preparou para a docência], *porque a única abordagem que tivemos foi a gerativa. Apesar de ser muito importante, não é o foco da sala de aula.*” (*MDAC.*, entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.) – aqui, dado relevante: *MDAC.* parece não associar toda a carga de estudos gramaticais em outros níveis linguísticos além da *sintaxe* como estudo de *gramática*. Ainda nesse conjunto de respostas: (77) “*Não* [a forma como estudei gramática não me preparou para a docência], *pois havia pouco estudo. A vertente sociolinguística tomava conta do meu curso, o que não é negativo, mas me privou do que eu acredito ser possível aprender para ensinar.*” (*JLDZ.*, entrevista realizada em 02 de novembro de 2012.)

Já quando questionados sobre as disciplinas voltadas especificamente para a prática docente, cujo foco recai na ação metodológica, as quais são ofertadas pelo Departamento de Metodologia e Ensino, e não pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, as respostas permanecem as mesmas: apesar de recordarem de algumas dessas disciplinas, os participantes de pesquisa entendem que não foram efetivamente relevantes no processo de ensino em sua prática docente, como se compreende a partir dos excertos a seguir.

(78) *Metodologia, né, que é antes do estágio, já prepara para essa questão de plano de aula e tal, mas eu acho que é bem distante da prática realmente. [E Fundamentos Linguísticos? A didática? Ajudaram?] A Didática não, não sei, era tudo muito artificial. Tínhamos que dar aula para os colegas, daí uma tinha que ser a professora ‘assim’, a outra ‘assim’, então eram sempre aqueles estereótipos, senso comum, que todo mundo já conhece. Metodologia ajudou um pouco, mas na prática e no estágio, não... É que é*

uma posição diferente, porque lá a gente chega no meio do ano, no meio de um processo que já tá acontecendo, numa escola que a gente não conhece e também numa posição que não é a de professor titular, a turma não é tua, acho que ajuda para talvez tirar aquele certo medo, receio de estar na sala, mas acho que ainda é muito diferente de estar na sala de verdade. (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.)

(79) *Didática foi interessante apenas por nos apresentar os ambientes virtuais de ensino, mas as aulas eram pouco efetivas, em geral. Só Metodologia do Ensino e o Estágio supervisionado foram as que me ajudaram de certa forma na prática. (MDAC., entrevista realizada em 19 de novembro de 2012.)*

(80) *Na verdade eu tive a má sorte de fazer [as disciplinas com foco na ação metodológica] com professores que, não que fossem ruins, mas era complicado, todos eram substitutos. [...] É um momento para ver coisas que tenho estudado só agora, como Vigostky, mas na época passou batido. Didática também a professora só fez seminários. Se o grupo apresenta bem você até presta atenção, mas geralmente era feito tudo “nas coxas”. A que mais foi interessante acho que foi a própria prática, aí a gente vai, volta, busca textos, conversa, mas só no último semestre. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.)*

Em síntese, quando questionados se as teorizações aprendidas ao longo da graduação foram ou ainda são agenciadas como base para os trabalhos que desenvolvem em sala de aula, o consenso geral foi de que a graduação teve um papel importante na formação, apesar de esse papel não corresponder ao esperado por tais participantes de pesquisa, que avaliam sua própria habilitação como lacunar quando o assunto em questão é a formação de licenciados.

Convivemos com avaliações com esse conteúdo ao longo do percurso de estudo, e elas se visibilizam como no excerto a seguir, na qual *QMFU* corrobora conteúdo do quarto capítulo desta dissertação,

compreendendo que a graduação acaba por se voltar mais aos pesquisador em Linguística Teórica e privilegiar a teoria em detrimento à prática: (81) “*Em partes sim [as teorizações servem de base para o trabalho em sala de aula], pois ironicamente a UFSC prepara muito bem para a teoria, já a prática é outra história.*” (QMFU., entrevista realizada em 05 de novembro de 2012.) OGLR. reitera dificuldades em lidar com essa relação, mas lembra que a disciplina de Sociolinguística contribui às vezes com seu trabalho: (82) “*A Sociolinguística reitera a questão da variedade da língua, em que eu me apoio para dar aula.*” (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.) A abordagem feita por OGLR. ilustrada na Figura 06 no capítulo anterior – texto sobre o patrão e o empregado, com destaque à fala ‘errada’ do empregado – sinaliza para o que entendemos de fato ser um ensaio de tal agenciamento de *saberes científicos* da Sociolinguística na *elaboração didática*.

Já a nota (16) veiculada no capítulo anterior sobre atividades realizadas por BTPG., porém, parece constituir mais uma *transposição* (CHEVALLARD, 1998 [1985]) *conceitual* do que o agenciamento de *saberes científicos* para a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), uma vez que, naquelas atividades, questões de Sociolinguística são mencionadas com finalidades de apropriação de conceitos, como mostramos na mencionada nota (16) do capítulo anterior, de que é parte o fragmento que segue: “1) O PB é um só? Justifique. 2) Existe no Brasil uma língua melhor que a outra? 3) Por que o dialeto falado por uns é diferente do falado por outros? 4) O que é variedade linguística?” (BTPG. Diário de Campo – 21 e 26 de novembro de 2012. Notas n. 37 e 38. Turma 60)

A objetificação de conceitos da Sociolinguística na ação escolar parece-nos comportamento a merecer novos estudos, porque entendemos que tais conceitos só fazem sentido na esfera escolar como desencadeadores de atividades de ensino e de aprendizagem que tenham como objetivo a inclusão linguística, questão de expressiva complexidade. Quando tais conceitos são transpostos como objetos de aprendizagem, entendemos que não houve agenciamento de *saberes científicos* na *elaboração didática*, mas mero processo de *transposição* (CHEVALLARD, 1998 [1985]), de reificação do que é processual (com base em GERALDI, 2010).

Ainda quanto ao agenciamento de *saberes científicos* de que se apropriaram em seu processo de formação quando da ação pedagógica, retomamos aqui a prova elaborada e aplicada por OGLR. mencionada na vinheta (9) do capítulo anterior, considerando *saberes científicos* dos

quais se apropriaram em disciplinas com foco na língua como objeto social e que tematizam conceitos como *gêneros do discurso*, objeto de atenção especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Na segunda questão da prova em menção, o olhar, à primeira vista, volta-se para os *gêneros do discurso*, não tomados no *encontro* de fato – uma vez que as relações entre a *palavra outra* e a *outra palavra* (PONZIO, 2010) não são objeto de atenção, e o cartum (Figura 16) é tomado como ‘uma figura’ e nomeado como ‘piada’ –, mas subjacentes à materialidade do cartum; afinal, retomando Bakhtin (2000 [1952/53], p. 246), “[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos [...]”. Como vemos na Figura 16 a seguir, no entanto, parece-nos tratar-se aqui de uma ocorrência do conhecido comportamento ‘o texto como pretexto’ (GERALDI et al, 2001 [1984]), ou seja, o cartum parece atender ao estudo da *concordância*, invertendo-se, aqui, a hierarquia das relações: o texto serve ao ensino do sistema e não o ensino do sistema serve à qualificação da *performance* em textualização. Entendemos que essa é uma característica das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), nesse caso da esfera escolar, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, e a força dessas *práticas* contribui para o *entrelugar* que vemos na ação pedagógica de *OGLR*. e que já mencionamos de modo recorrente. Compreendemos que, se o processo de habilitação profissional tivesse outros contornos, *OGLR*. estaria mais efetivamente preparada para lidar com tais *práticas sociais de referência* de outro modo. Segue o cartum mencionado.

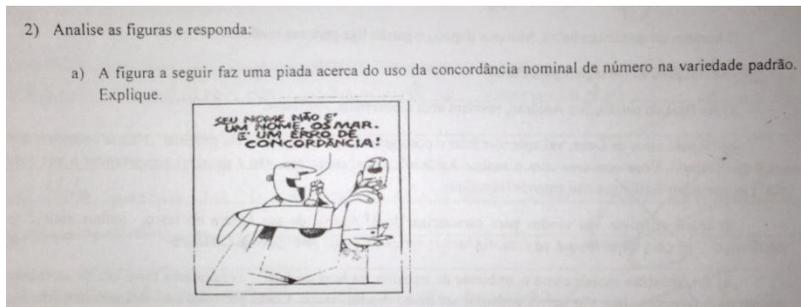


Figura 16: Questão sobre concordância em excerto da prova – OGLR. Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

Nas cinco provas feitas pelos alunos a que tivemos acesso, um deles respondeu à pergunta com mais propriedade, mostrando ter entendido o conteúdo na explicação do duplo sentido presente no cartum.

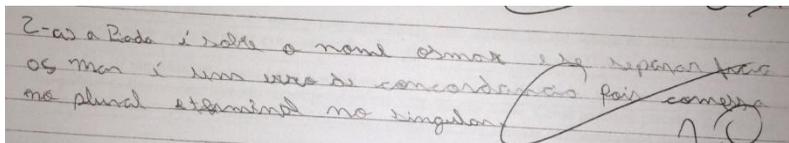


Figura 17: Resposta de um aluno à questão da prova relativa ao cartum – OGLR. Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

Já nas demais provas a que tivemos acesso, as respostas foram confusas, e os alunos demonstraram não ter clareza sobre o assunto (um deles não respondeu a essa questão); alguns confundiram a *concordância de número* com a de *gênero*, e outros explicaram que o humor estava na separação das sílabas do nome ‘Os/mar’, o que sugere uma compreensão parcial, não tendo havido justificativa para a resposta. Na sequência, trazemos um exemplo que materializa a impropriedade do aluno ao tentar explicar por que havia implicações de *concordância nominal* no cartum. Apesar de, no enunciado, a professora ter frisado que se tratava da *concordância de número*, o aluno confundiu-a com a de *gênero*. Aqui, parece-nos haver – independentemente de um raciocínio lógico do aluno sobre o fenômeno em análise no cartum – preocupação discente em dar conta de *concordância*, já que estava ciente de que se tratava do tema.

Entendemos que, mais relevante do que dificuldade para lidar metalinguisticamente com a questão, é a dificuldade de compreensão leitora do cartum que se manifesta na resposta que segue, dificuldade que talvez resulte de uma ausência de familiaridade com pensar a *língua* a partir de enunciados nos quais vozes se encontram para produção de sentidos (BAKHTIN, 2013 [1929]).

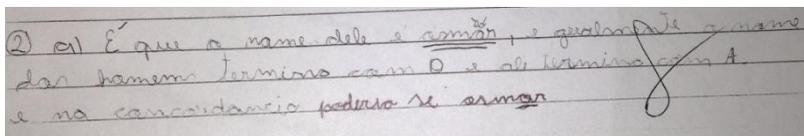


Figura 18: Outra resposta de um aluno à questão da prova relativa ao cartum – *OGLR*. Turma 6b

Fonte: geração de dados da autora

Um tópico trabalhado por *OGLR*, e que nos parece relevante aqui foi *coerência textual*, abordagem a que já fizemos menção anteriormente, e a professora o faz inicialmente a partir do exercício que se vê nas Figuras 20 e 21 a seguir.

Aula 2

Coerência em textos não verbais



Atividade 1

Observe o texto de imagens a seguir e procure estabelecer uma seqüência para as imagens embaralhadas. Ao definir a ordem das imagens, enumere-as de 1 a 7:

Conheça um pouco mais sobre a autora Eva Furnari...

A Bruxinha Atrapalhada é representativa da criação gráfico-visual da autora: suas histórias são mudas e breves, mas nunca deixam de significar; mostram seqüências ricas, intercaladas de espaços vazios para que o leitor complete o seu sentido. Mesmo sem o apoio da escrita, é constante a sugestão de movimento e sucessão entre os retângulos que compõem a estrutura narrativa. Os desenhos têm uma característica estilizada e tanto podem denotar como conotar. Isso enriquece as historinhas ainda mais. Três cores são exploradas nas histórias: o preto, o branco e o azul. Este último pode sugerir profundidade, quando colocado como pano de fundo da história; aplicado a um objeto, o azul suaviza as formas, abrindo-as e alterando-as. É o que acontece, por exemplo, com o chapéu, a torneira, o guarda-chuva, a tesoura, etc., onde o real é desmaterializado e se transforma em imaginário. Estes objetos, em princípio inanimados, recebem toda uma carga dinâmica e todo um movimento proporcionado pela magia da bruxinha. Isso enche de significação a narrativa e valoriza os efeitos estéticos das imagens.

42

()



()



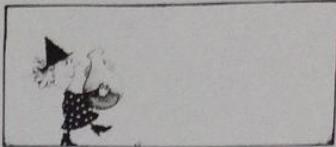
()



Figura 19: Exercício acerca de Coerência – OGLR. Turma 6b

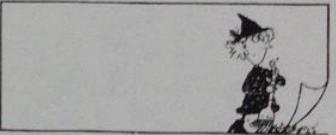
Fonte: geração de dados da autora

Coerência Textual









43

- 1) Quais foram as pistas que você encontrou nas imagens para ordenar os quadrinhos da história da Bruxinha Atrapalhada?

- 2) Imagine que, na ordenação dos quadros, um aluno da turma tenha trocado os dois últimos quadros da seqüência. Seria possível a seqüência? Por quê?

- 3) Reconte a história que você colocou em ordem. A cada seqüência de quadros, marque a união das partes da história com as palavras-chave a seguir, destacando-as. A seguir algumas sugestões:

Então, logo depois, assim que, mais tarde, depois disso, nesse momento, por isso, porque, pois, mas, entretanto, portanto.

Figura 20: Continuação do exercício acerca de Coerência – OGLR. Turma 6b
Fonte: geração de dados da autora

Aqui, vale mencionar que sequenciação de imagens nos lembra *elaborações didáticas* de base estrutural: colocar as figuras em ordem e

depois ‘contar’ a história, atividade que remete a abordagens focadas na estrutura do texto (CERUTTI-RIZZATTI, 2004). Ainda que se trate de um enfoque centrado na materialidade textual e não na interação historicizada, no *encontro* com que Ponzio (2010) concebe a *língua*, parece-nos de novo um encaminhamento situado no já mencionado *entrelugar*. Nesse movimento, *OGLR*. explica aos alunos que o texto precisa de conexão, ligação para que faça sentido, começando suas explicações como descreve a nota a seguir.

(83) *Nesse dia, OGLR. conversa com os alunos sobre a coerência textual, distribuindo uma folha com exercícios para todos e lendo em voz alta para a classe. O título do exercício é “Coerência em textos não verbais”, o qual não é o objeto de discussão. OGLR. pede para que os alunos façam os exercícios, e eles não têm dificuldades para isso. A última questão do exercício traz marcadores como preposições, advérbios, conjunções etc. para que os alunos transformem o texto não verbal em verbal. A esses marcadores a questão chama “palavras-chave”, e OGLR. e o enfoque não parece contemplar o papel daquelas palavras na ligação das partes da história. Os alunos tendem a encaixar tais palavras aos seus textos. Os exercícios são corrigidos oralmente. (OGLR. Diário de Campo – 31 de maio de 2012. Nota n. 6. Turma 6b)*

Já na vinheta a seguir, entendemos haver a *transposição* (CHEVALLARD, 1998 [1985]) de conceitos da Linguística Textual para a sala de aula – nesse caso, a metarregra da continuidade de Charolles (1974).

(84) *Em seguida, OGLR. transcreve no quadro-negro uma explicação do que seja coerência e pede para que os alunos copiem em seus cadernos: “O que é coerência? Possibilidade de atribuir uma **continuidade de sentido** a um texto, transformando trechos desconexos em verdadeiros textos com sentido. Se as partes de um texto **não estabelecem uma relação de continuidade**, há problemas na coerência*

textual.” (OGLR. Diário de Campo – 31 de maio de 2012. Nota n. 7. Turma 6b, grifos nossos)

Assim, em (84) e no exercício, mencionados anteriormente, parece-nos de novo a dificuldade de lidar com os *saberes científicos*, desta vez correspondente a disciplinas com enfoque enunciativista, na articulação com as *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), na já mencionada força da ‘tradição escolar’. De um lado, OGLR. faz menção a Eva Furnari e a busca por ‘situar’ a materialidade textual, o que evoca *saberes científicos* do campo de Fundamentos Linguísticos do Ensino de Português e de Linguística Textual; de outro, porém, há uma evidente preocupação com domínio de articuladores textuais tomados em sua lógica interna. Vemos em OGLR., ao longo de nosso processo de convivência com ela, o empenho em uma ação pedagógica consequente, de excelência, a busca ‘por acertar’, o ensaio de conciliação de convicções pedagógicas com as *práticas sociais de referência* escolares. As dificuldades que entendemos haver nesta abordagem, assim como em outras já mencionadas, em nossa compreensão parecem ser, em boa medida, decorrência de uma formação teórico-metodológica não articulada ao longo da graduação.

Em (84), por exemplo, o conjunto de *saberes científicos* da Linguística Textual (HALLIDAY; HASAN, 1975; CHAROLLES, 1978) e a perspectiva dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]), conhecimentos que constam nos programas das disciplinas mencionadas, seriam *saberes científicos* que poderiam potencializar a *elaboração didática* em uma atividade como essa, para além da abordagem materializada e na busca da *análise linguística*, mas, para isso, tais disciplinas precisariam ter sido ministradas em articulações relevantes entre si e com a formação do professor. Não nos parece possível, reiteramos, esperar que os egressos promovam, por si sós, essas mesmas articulações. Tratar-se-ia, em nossa compreensão, de um encaminhamento produtivo para a *análise linguística* no sentido que Geraldí (1997) dá ao conceito, uma vez que entendemos que a Linguística Textual se ocupa de estudar o texto, desvelando como as diferentes categorias e funções gramaticais atuam no processo de produção de sentidos (KOCH, 2003; 2004).

Agir assim, porém, exigiria conceber esse texto – para cuja produção de sentidos as categorias e funções gramaticais existem na língua – no âmbito dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]), no âmbito do *encontro* entre sujeitos historicizados (PONZIO, 2010); ou seja, sair de uma abordagem com limites nos

articuladores textuais para uma abordagem que tomasse esses articuladores sob a lógica de uma Linguística ‘do encontro’ (PONZIO, 2010) por meio do texto. Reiteramos, todavia, que uma ação docente dessa natureza exigiria uma formação compatível com ela, e não nos parece ser esse o caso.

Retomando o comportamento de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1998 [1985]), na sequência entendemos haver uma abordagem conceitual da *coerência*, secundarizando a compreensão acerca do modo como as categorias e funções gramaticais foram agenciadas nos projetos de dizer dos interlocutores e das implicações desse agenciamento no *encontro* entre eles. Assumir esses projetos de dizer como norteadores do trabalho exigiria lidar com o que Bakhtin (2000 [1979], p.280-281) chama de “inteireza acabada do enunciado”, ou seja, “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso [...]; 3) formas típicas, composicionais e de gênero do acabamento.”

Enfim, a falta do estudo acerca dos *conhecimentos gramaticais* ao longo da graduação, discussão esboçada em capítulo anterior, reverbera ainda em outros pontos, como nos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, que parecem, hoje, ser compreendidos como sendo *leitura* e *produção textual*. De acordo com os entrevistados, o grande foco acontece na *leitura* e na *produção textual escrita* por ser justamente nelas que se sentem seguros para trabalhar, possivelmente porque o façam à luz de sua condição de leitores e de produtores de texto mais do que à luz de *saberes científicos* sobre esses processos, *saberes* que implicariam considerar a dimensão verbal dos usos da língua, se considerada a “inteireza do enunciado” de que trata Bakhtin (2000 [1979]), e entendemos que sua habilitação profissional não lhes preparou de fato para isso.

Desse modo, percebemos que, quando questionados sobre os conteúdos-chave das aulas, a *leitura* e a *produção textual escrita* foram opções unânimes entre as repostas, nas quais constaram também a *oralidade* e o trabalho com os *gêneros do discurso*. Aqui, entendemos haver duas questões de importante discussão. A primeira delas e mais evidente é a dissociação entre *gêneros do discurso* e *oralidade, leitura* e *produção textual escrita*. Entendemos que essa dissociação sinaliza para a objetificação dos *gêneros do discurso*, como se, por si sós, fossem conteúdos de ensino (GERALDI, 2010). Concebemos, como quer Ponzio (2011), que os *gêneros do discurso* estão entre a *língua*, como realidade histórica, e o *uso da língua*, como fenômeno interlocutivo; ou seja, não podemos usar a *língua* fora dos *gêneros* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]). Desse modo, não nos parece possível tratar, na esfera

escolar, dos *gêneros do discurso* separadamente da *leitura*, da *oralidade*, da *produção textual escrita*.

Outra questão importante nessa discussão e que nos remete ao final deste capítulo é nossa compreensão de que *leitura*, *oralidade* e *produção textual escrita* não são conteúdos de ensino, exatamente porque não devem ter, na escola, tratamento conceitual como objetos ontológicos, mas tratamento processual, no âmbito do uso. Compreendemos ser este o eixo da discussão que empreendemos ao longo deste estudo: os conteúdos de ensino das aulas de Língua Portuguesa são os *conhecimentos gramaticais*, tomados sob forma de *análise linguística* (GERALDI, 1997), e não na imanência da constituição sistêmica. Essa nossa posição ancora-se na compreensão de que as aulas de Língua Portuguesa são espaços para tratamento epilinguístico (GERALDI, 1997), o que exige uma abordagem metodológica que, sim, tenha como foco prioritário a educação para a *leitura*, para a *oralidade* e para a *produção textual escrita*, porque, como mencionamos reiteradamente no primeiro capítulo, não vemos a *análise linguística* como ‘terceiro’ vértice de um tripé (GERALDI, 1997; BRASIL, 1998), mas como a serviço de dois vértices de um ‘bipé’: o uso da língua como ausculta – leitura e escuta – e o uso da língua como responsividade verbalizada – fala e escrita (com base em PONZIO, 2010). A abordagem epilinguística implicaria o foco nos recursos gramaticais e lexicais agenciados nos projetos de dizer. (BAKHTIN, 2000 [1952/53]).

Pensar assim causa-nos inquietações sobretudo se considerarmos que nenhum dos participantes desta pesquisa mencionou *conhecimentos gramaticais* ou *análise linguística* como tendo espaço substantivo em suas aulas, tendo em vista que tais assuntos, quando trazidos à tona, tendem a ser trabalhados como a *gramática normativa* prevê, além disso, como já mencionado anteriormente, os egressos não se sentem preparados para trabalhar esses temas com propriedade e de forma a fazer sentido aos alunos. Desse modo, o espaço destinado ao *ensino de conhecimentos gramaticais* em sala da aula fica significativamente reduzido, como explicitam as entrevistadas OGLR.: (85) “*Vai depender da situação, mas não é o meu foco [referindo-se ao espaço destinado ao ensino de conhecimentos gramaticais em suas aulas]*”. (OGLR., entrevista realizada em 11 de julho de 2012.) e BTPG.: (86) “*Deixa eu ver... acho que, sei lá, de 10 a 20%, se fosse colocar em porcentagem. [...]*” (BTPG., entrevista realizada em 4 de julho de 2012.). Assim, se nossa lógica persiste, o mencionado espaço privilegiado para *leitura*, *oralidade* e *produção textual escrita* possivelmente seja

ocupado por abordagens que não tocam em tais recursos gramaticais e lexicais agenciados em favor dos projetos de dizer (BAKHTIN, 2000 [1979]) de autores, de falantes e de leitores e auscultadores, em uma perspectiva epilingüística. E, se a aula de Língua Portuguesa tangencia tais recursos, que aula efetivamente é essa? Seria uma aula em que *leitura e produção textual* são estudadas com base apenas no senso comum?

Entendemos que o trabalho com *conhecimentos gramaticais* não deve ser denegado da sala de aula, como discorre Geraldi (1997); deve-se, todavia, fazer desse trabalho fonte de reflexões sobre a língua: assim haveria como refletir sobre a leitura, a oralidade e a produção textual escrita fora da língua? Para o autor, o conhecimento gramatical é necessário aos que enveredam pelo estudo e ensino da língua, já o conhecimento normativo explícito não o é para se aprender a ler e escrever com propriedade.

Em síntese, compreendemos que, apesar de lembrarem de muitas das disciplinas que lhes foram ‘ofertadas’ durante a graduação, tanto aquelas com foco na formação teórica como aquelas com foco na ação metodológica, essas últimas são as de maior recorrência quando o assunto é voltado à prática pedagógica, apesar de não focarem no *ensino de conhecimentos gramaticais*, deixando, como explicitam os participantes de pesquisa, uma lacuna no currículo de formação de licenciados. Nessa discussão, vale mencionar que, mesmo as disciplinas cujo foco se dá na ação metodológica, acabam por vezes recaindo nos *não fazeres*, como os participantes de pesquisa enunciaram, e são as críticas ao ensino que tomam o espaço da aula.

A questão, como já comentamos em capítulo anterior, parece-nos ser a falta de articulação entre as áreas dessas disciplinas; dessa forma, as teorizações acabam por não respaldar a ação docente empreendida por tais profissionais em sala de aula justamente por se sentirem inseguros quanto aos *que fazeres* devido à falta de embasamento teórico para respaldar a prática, ou seja, não há a condição de esses *saberes científicos* serem agenciados como componentes da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), o que seguramente tem profundo imbricamento com a dispersão epistemológica de que tratamos no capítulo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das discussões que buscam compreender a necessidade de uma mudança no ensino de língua materna nas escolas, questão arraigada ao processo de expansão da escolarização ao longo do século XX (BRITTO, 1997), principalmente no que tange ao *ensino de conhecimentos gramaticais*, tendo em vista que esse tópico vem sendo há tempo objeto de reflexões e críticas (FARACO, 2008; GERALDI, 1997), o tema que delineia este estudo tem por base **implicações da configuração da formação acadêmica no trabalho docente com o ensino de conhecimentos gramaticais no Ensino Fundamental e/ou nas representações sobre esse trabalho**. No escopo desse tema, o objetivo que move esta dissertação é identificar, em se tratando dos professores atuantes e dos licenciados que participaram do estudo, se a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Letras Português ancora o trabalho que desenvolvem com o *ensino de conhecimentos gramaticais* – e/ou as representações que têm sobre esse trabalho – nas aulas de Língua Portuguesa, bem como identificar que relações são depreensíveis entre a formação docente e a ação empreendida em classe e/ou essas mesmas representações sobre tais ações. Esse objetivo decorre da seguinte questão de pesquisa, que move esta dissertação, e com a qual está intrinsecamente imbricado: **Em se tratando dos professores atuantes e dos licenciados participantes deste estudo, a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Letras Português tem ancorado o trabalho que desenvolvem com o ensino de conhecimentos gramaticais – e/ou as representações que têm acerca desse trabalho – nas aulas de Língua Portuguesa? Que relações é possível depreender entre a configuração de tal formação e a ação pedagógica efetivada em classe e/ou representações sobre essa mesma ação?**

Para respondermos a essa questão de pesquisa e para que fosse possível interpretar os movimentos que tangem ao *ensino de conhecimentos gramaticais* no campo de estudo, esta dissertação se caracterizou como pesquisa qualitativa (MASON, 19996), um *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 1995), operacionalizado por meio de observações diretas, notas em diário de campo, entrevistas, pesquisa documental e roda de conversa, efetivadas ao longo de nossa vivência por um período de sete meses com duas professoras egressas da Universidade Federal de Santa Catarina e que lecionavam na rede pública – uma de âmbito federal e outra municipal – da cidade de

Florianópolis, em turmas do Ensino Fundamental, além de entrevistas com quatro licenciados egressos do curso em questão nessa mesma Universidade, para que fosse possível apreender relações entre os processos de *elaboração didática* empreendidos ou projetados por tais participantes em questão e a configuração de sua formação na licenciatura.

Desse modo, importa-nos retomar aqui, de forma sintetizada, os desdobramentos da supracitada questão de pesquisa que guiaram esta dissertação, desdobramentos que se materializaram em três questões-suporte. O primeiro desdobramento, condição para responder à questão geral, foi assim enunciado: **Como se caracterizou a configuração da formação universitária desses professores atuantes e licenciados [em Letras Português] no que respeita às disciplinas de Linguística e às disciplinas no campo da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa?** Para respondermos a essa questão-suporte, valemo-nos de pesquisa documental nos Programas de Ensino das disciplinas do currículo de 1998.1 a 2006.2¹⁰⁰, período que corresponde ao nosso recorte de pesquisa, documentos tais que julgamos terem sido fontes analíticas de expressiva importância para os desdobramentos da configuração da formação universitária dos participantes da pesquisa. Assim, para critérios de análise, optamos pela divisão em disciplinas com *foco na formação linguística* e disciplinas com *foco na ação metodológica*; aquelas primeiras foram ainda subdivididas em disciplinas com *foco em teorias formais derivadas de uma concepção imanente de língua* e disciplinas com *interfaces*.

Quanto às disciplinas com *foco na formação linguística*, assim as enquadrámos porque entendemos que compartilham a descrição de modelos teóricos, priorizando o domínio de conceitos linguísticos estudados no âmbito da *palavra* ou da *sentença*, no que tributamos ser uma concepção de *língua* imanentista e cuja abordagem, em nossa compreensão, não contempla efetivamente a formação de licenciados porque não estabelece relações entre os conteúdos estudados e a docência em Língua Portuguesa. Cursar tais disciplinas não parece ter facultado aos participantes deste estudo formação para empreender uma ação docente focada em atividades *epilinguísticas* (GERALDI, 1997) em suas aulas.

A interpretação (MASON, 1996) dos dados analisados ao longo dos três últimos capítulos desta dissertação sinaliza para a compreensão

¹⁰⁰ Não significa, porém, que todos inscritos neste currículo tenham se formado nesse breve período de tempo; houve, por exemplo, quem nele entrou em 2006.

de que, se tais egressos participantes da pesquisa não parecem compreender efetivamente como os modelos teóricos estudados nessas disciplinas podem constituir *saberes científicos* a serem agenciados em seus processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), a formação do licenciando é preterida em favor da formação do pesquisador em Linguística Teórica, para quem os modelos teóricos tomados na assepsia dos usos da língua são o eixo de formação para a pesquisa imanentista. E, ainda, quanto ao *ensino de conhecimentos gramaticais*, este grupo de disciplinas parece se ater à desconstrução da *gramática normativa* que tem lugar cativo na ‘tradição escolar’, eximindo-se de propor discussões sobre *que fazeres*, exatamente porque priorizam a *língua* como objeto de pesquisa – formação de pesquisadores em Linguística Teórica – e não a *língua* como objeto de ensino e aprendizagem – formação de licenciados –, isso em um curso em que mais de 80% dos egressos se habilitam na licenciatura e não no bacharelado. Insistimos na compreensão de que formar um ‘professor pesquisador’ continua a demandar a formação de um profissional para lidar com a *língua como objeto de ensino e aprendizagem*, uma vez que a lógica da ciência linguística não é a lógica da disciplina escolar; a duplicidade na proposição da habilitação referenda essa compreensão.

Já as disciplinas com *foco na ação metodológica* foram assim reunidas porque compreendemos que compartilham uma perspectiva praxiológica. Os problemas que depreendemos em se tratando dessas disciplinas parecem estar na percepção de que, apesar de referenciarem a escola, não tendem discutir de modo mais efetivo como o licenciando irá empreender um processo de *elaboração didática* tendo como base os *saberes científicos* de que se apropriou ao longo de sua formação, o que nos parece inviabilizado porque essas disciplinas organizam-se sobre bases teórico-epistemológicas muito distintas das bases do grupo de disciplinas anteriormente mencionado – em nossa interpretação, a mencionada dispersão epistemológica. Não havendo convergências dessa natureza, as disciplinas deste grupo terminam, novamente, por assumir um enfoque teórico, desta vez com base em epistemologias que concebem a *língua* como objeto social. Entendemos, por outro lado, que, se as disciplinas desse grupo se limitassem a estudar como os modelos teóricos dos quais os licenciandos se apropriaram nas disciplinas do outro grupo poderiam ser agenciados em suas aulas, estariam a serviço de um perigoso aplicacionismo científico (MOITA LOPES, 2006).

Desse modo, ao que parece, as discussões nessas disciplinas terminam por reiniciar o processo em sua origem, discutindo outras

teorias com base em outras epistemologias, sem possibilidades no número de horas para abordagens de fato metodológicas e, muitas vezes, alongando-se nas críticas aos modelos educacionais vigentes, do que se ressentem os participantes deste estudo. Nesse percurso, enfatizam, mais uma vez, os *não fazeres*, deixando de lado os *que fazeres*, comportamento que associamos ao motivo pelo qual os participantes desta pesquisa reiteram não estarem seguros de como devem empreender suas atividades como docentes, principalmente no que tange ao ensino de *conhecimentos gramaticais*.

Assim, entendemos que as disciplinas de modo geral são voltadas àqueles que optam pela pesquisa em Linguística Teórica por focarem abordagens teóricas tomadas em si mesmas; mesmo as disciplinas relacionadas à ação metodológica parecem assim caracterizar-se, focalizando a explicitação de novas bases teóricas; insistimos, agora sob outras epistemologias. A questão, a nosso ver, se dá na estruturação sob a qual estão organizadas tais disciplinas, tendo em vista que não há uma articulação entre elas para que a ação do licenciado pudesse ter respaldo nas teorizações com que teve contato durante sua graduação e para que, então, pudesse agenciar seus *saberes científicos* em seus processos de *elaboração didática*, como propõe Halté (2008 [1998]).

Quanto à segunda questão-suporte de pesquisa, assim a enunciamos: **Considerada essa configuração [na habilitação] no que diz respeito ao contato com teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de *língua* – disciplinas com foco sistêmico ou subjetivista – e com teorizações derivadas de uma concepção de *língua* como objeto social – disciplinas com foco no texto, no enunciado ou no discurso – como se eliciam tais concepções de *língua* no processo de *elaboração didática* por eles [participantes de pesquisa] empreendido e em suas percepções sobre esse mesmo processo?** Para que tal questão-suporte fosse respondida, buscamos focalizar concepções de *língua* para depreender as bases epistemológicas, tanto nos processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) como nas interações estabelecidas com os participantes de pesquisa. A partir da interpretação dos dados, compreendemos que tais participantes sinalizam, em suas enunciações e ações, uma percepção de *língua* no que chamamos aqui, com base em Correia (2013), de uma possibilidade de *entrelugar*: ora parece se manifestar uma concepção de *língua como prática social*, com ancoragem histórico-cultural, levando em consideração os sujeitos na sua singularidade e historicidade (GERALDI, 2010) e remetendo a bases epistemológicas de propostas

para fundamentos com *ensino de conhecimentos gramaticais* que vemos em estudiosos como Britto (1997), Faraco (2008) e Geraldi (1997); ora parece se manifestar uma concepção de *língua* sistêmica/imanentista ou uma concepção psicologista, objetos da crítica de Volóshinov (2009 [1929]), que as nomeia respectivamente como abordagens *objetivista* e *subjetivista*. Os participantes de pesquisa, em suma, denotam ‘entender a importância de’ e ‘manifestar vontade para’ fazer um trabalho voltado para a *língua* em uso e para o *sujeito* em interação, mas, em nossa compreensão e em boa medida, a ausência de preparo para tal trabalho durante a graduação os torna inseguros de incorrer em ‘erros’, rendendo-se à tradição das *práticas de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) *escolares*, nas quais o *normativismo* ainda parece ter lugar cativo. Assim, surgem tais dois comportamentos em oscilação: ora se dão enfoques – e/ou representações – categorial-sistêmicos, ora se manifestam ensaios de uma ação de base enunciativista, mas sem muitas consequências, na alternância entre uma concepção lógico-gramatical e uma concepção retórica (FARACO, 2001).

Se essa nossa interpretação procede, não há como estranharmos que, mesmo após mais de vinte anos de estudos nesse campo (GERALDI, 1997; BRASIL, 1998), não parece haver *análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa, do que este estudo de caso seguramente constitui apenas uma pequena mostra. Parece-nos que o que ocorre – quando ocorre – são focos nos conceitos teóricos dos quais os participantes de pesquisa se apropriaram durante a graduação, em objetificações ou reificações, como vimos com conceitos da Sociolinguística e da Linguística Textual, e não uma *elaboração didática* que visibilize a *análise linguística* tomada como a concebem Geraldi (1997) e os PCNs (BRASIL, 1998). Assim, convergimos com o exposto em Correia (2013) e, sob vários aspectos, em Silva (2009), concluindo que também os participantes desta pesquisa podem se encontrar num *entrelugar* quanto a concepções de *língua*, coexistindo, por um lado, a ancoragem histórico-cultural e, por outro, *práticas sociais de referência* fundadas na ‘tradição escolar’ do ensino normativista dos *conhecimentos gramaticais*. Para além do *entrelugar*, porém, parece haver, ainda, uma terceira e inquietante manifestação: a total ausência do foco nesses conhecimentos, movimento que nos parece, sob vários aspectos, justificável se levarmos em conta a configuração da graduação de tais participantes de pesquisa, questão à qual voltaremos à frente.

Por fim, em relação à última questão-suporte, a saber: **Essa configuração de sua formação como licenciados é apreensível nos**

fazeres pedagógicos atinentes ao ensino de conhecimentos gramaticais e nas percepções sobre eles – sob forma de análise linguística ou não? De que modo?, procuramos responder a ela com base nos dados gerados na imersão em campo, nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e na roda de conversa com as duas professoras com quem convivemos durante o período de estudo. Assim, foi possível compreender que a graduação, bem como as bases teórico-epistemológicas e metodológicas, parece não ter efetivamente reverberado na prática pedagógica empreendida por essas docentes participantes da pesquisa em suas aulas de Língua Portuguesa e nas representações que elas e os demais licenciados mantêm acerca dessa mesma prática, o que corrobora interpretação anterior, de que a graduação em licenciatura desses egressos deixou lacunas em relação ao processo de *ensino de conhecimentos gramaticais*.

Como resultado disso, retomamos inquietação já mencionada: fomos a campo na expectativa de encontrarmos ações e representações ainda muito focadas no *normativismo*, tendo em vista que já inferíamos as lacunas de formação para uma atuação docente de fato embasada em uma concepção de *língua como objeto social*, uma vez que vivenciamos este currículo na condição discente. O que encontramos, porém, foram manifestações pontuais desse *normativismo*, na oscilação do *entrelugar* já mencionado. Pareceu-nos, ainda, haver o movimento inquietante que registramos anteriormente – e haver de modo prevalecente: uma quase total ausência do trabalho com o *ensino de conhecimentos gramaticais*. Na absoluta maioria das aulas que vivenciamos e na maior parte das entrevistas que realizamos, os participantes desta pesquisa focam na *leitura* e na *produção textual*, mas o fazem em uma interessante dissociação com o *ensino de conhecimentos gramaticais*, como registramos em capítulo anterior.

Sob essa lógica, ainda que haja o trabalho com a oralidade, com questões de compreensão leitora e com atividades de produção textual escrita na maior parte das aulas de que participamos, ou na menção a elas nas entrevistas, tais abordagens parecem ser fundamentadas em experiências dos participantes de pesquisa como leitores e produtores de texto em sua história pessoal e não na sua condição de habilitados em Letras Português, certificados de terem se apropriado de um conjunto de *saberes científicos* sobre a língua; ou seja, embora terminem por estar subjacentes, nas atividades aqui mencionadas, questões como recuperação do referente, emergência de pressupostos, marcas morfológicas da progressão textual, deslocamentos sintagmáticos, implicações variacionistas das elocuições formais, marcas discursivas de

aposição de vozes, esquemas cognitivos agenciados na construção de sentidos e outros tantos desdobramentos (sócio/psico)linguísticos, tais participantes parecem fazer isso sem estabelecer nenhuma relação com as teorias estudadas.

Denegar o trabalho com *conhecimentos gramaticais* em sala de aula, conforme expõe Geraldi (1997), é questão superada; o importante é que esse trabalho seja uma ponte para reflexões sobre a língua.

Em outras palavras, a questão de como incluir o trabalho formal com a gramática tradicional em nossas salas de aula, sem transformar o nosso ensino num ensino puramente normativo, só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade lingüística multifacetada presente na sala de aula. (FARACO; CASTRO, 2000, p. 181)

Em síntese, os participantes de pesquisa trazem à tona muito do que estudaram durante a graduação, mencionando diversas disciplinas, tanto aquelas com *foco na formação lingüística* como as com *foco na ação metodológica*, mas reconhecem não haver articulação entre elas em sua ação pedagógica pregressa, atual ou projetada. As disciplinas do campo metodológico são as com maior ‘peso’ em sua formação quando a prática pedagógica é o tema em questão, mesmo que não adentrem ao tema de *ensino de conhecimentos gramaticais*, o que, conseqüentemente, e como elencam tais participantes de pesquisa, acaba por deixar uma lacuna no currículo de formação de licenciados. Ressaltamos que, mesmo nessas disciplinas cujo foco é ação metodológica, os *não fazeres* parecem tomar o maior espaço da aula, bem como as críticas gerais ao sistema de ensino, denegando discussões acerca dos *que fazeres*, que efetivamente os auxiliariam na prática como professores de Língua Portuguesa. Entendemos, enfim, haver, nesse quadro, três grandes fossos: a) das disciplinas lingüísticas entre si; b) das disciplinas lingüísticas na relação com as disciplinas metodológicas; c) das disciplinas como um todo na relação com a escola.

Em suma, compreendemos que a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Letras Português, para tais participantes, acaba não ancorando o trabalho que desenvolvem em suas aulas de Língua Portuguesa com o *ensino de conhecimentos gramaticais*, e não havendo o trabalho com a *análise lingüística* muito provavelmente, em boa medida, pela insegurança que a graduação deixou na formação de

tais participantes; ou seja, ocorre um esvaziamento dessas práticas. Esse quadro corrobora nossas diretrizes iniciais, de que os professores estudam teorias gramaticais diversas, mas, quando lhes é requerido explicitamente lidar com *gramática*, recorrem à *gramática normativa*, em aulas focadas na norma-padrão. E ainda: esse enfoque gramatical – normativo ou não – se mostrou muito pontual, quase ausente, neste estudo de caso.

Aqui entendemos estar outra questão fundamental desta dissertação: mesmo tendo cursado um amplo conjunto de disciplinas sobre teoria gramatical, sob diversas abordagens, mas especialmente com foco sistêmico imanentista, a maior parte dos participantes desta pesquisa parece associar *gramática* à *norma*, tanto que estes não adjetivam *gramática* quando fazem menção ao termo e, em alguns casos, como vimos, essa associação é diretamente estabelecida com *manual de gramática*. Sob uma perspectiva sistêmica, a língua se constitui de *léxico* mais *gramática*, e exatamente essa constituição é objeto de boa parte – talvez a maior – do currículo em questão. Quando egressos, porém, os participantes de nossa pesquisa parecem sentir-se liberados de adjetivar *gramática*, tomando-a como sinônimo de *norma*.

É muito importante que destaquemos, neste final, que os participantes desta pesquisa, especialmente as duas professoras, são egressos tidos como ‘muito bons alunos’, com bons índices de desempenho acadêmico. Nossa interação com eles consolidou também a impressão de se tratar, na absoluta maioria, de profissionais críticos, leitores, estudiosos e cientes de suas possibilidades e de suas limitações. Ter tido como critério Índice de Aproveitamento Acadêmico mínimo a média 7,0 objetivou lidar com um grupo como este: egressos que foram alunos comprometidos, capazes, dedicados, focados em sua formação, boa parte deles hoje em processos de pós-graduação, como as duas professoras com quem convivemos. Questão adicional, no caso dessas duas docentes, é a dedicação que testemunhamos em ambas no estudo, na preparação e na realização de suas aulas. Logo, não se trata de egressos negligentes, indisciplinados na função ou comportamentos afins. Trata-se de profissionais que, se em suas atividades e representações sobre o *ensino de conhecimentos gramaticais* parecem se mostrar em um *entrelugar* e levam a termo abordagens que foram objeto de nosso crivo crítico nesta análise ou simplesmente abrem mão do enfoque gramatical, mas seguramente realizam tais atividades e mantêm tais representações como decorrentes em boa medida de seu *perfil de egressos* do currículo em questão.

Assim, esperamos que este estudo volte as lentes para a Universidade, para o modo como os professores são formados, porque temos vivido por longos anos a crítica aos *fazeres* dos professores na escola, mas buscamos, neste estudo, desvelar relações desses fazeres com a formação acadêmica, porque entendemos que a Universidade, no que diz respeito à ciência Linguística, não pode mais se manter na ‘nobreza’ de suas ocupações de pesquisa no campo da *língua*, entendendo, em muitos casos, que formar professores é algo menor, sobretudo não em um curso de licenciatura.

Uma última questão exige nosso olhar neste final: como expusemos no capítulo anterior, *leitura, oralidade e produção textual* não nos parecem constituir objetos ontológicos; logo, não podem ser *conteúdos* de ensino na escola, são práticas de uso para cuja formação importa o *ensino de conhecimentos gramaticais* sob a forma de *análise linguística*, como expõe Geraldi (1997), com o agenciamento dos recursos lexicais e gramaticais nos projetos de dizer (BAKHTIN, 2000 [1979]). Logo, compreendemos que os *conteúdos* das aulas de Língua Portuguesa são tais recursos linguísticos agenciados nesses projetos de dizer – quer se trate do *dizer* na oralidade e suas implicações com a fala e com a escuta, quer se trate do *dizer* via modalidade escrita e suas implicações com a leitura e a produção textual escrita. Não é possível *dizer* fora da língua, sem o agenciamento de recursos lexicais e gramaticais, e entendemos que apenas uma abordagem *epilinguística* (GERALDI, 1997) pode representar caminho para tomar tais conhecimentos como *conteúdo* de Língua Portuguesa e, por fim, entendemos que tal proposta de abordagem *epilinguística* ancora-se no pensamento de Círculo de Bakhtin, ao qual é inequívoca a filiação de quem a propõe na gênese: João Wanderley Geraldi.

Assim, em nosso entendimento, esta dissertação coloca luz no desafio que constitui o trabalho com o *ensino de conhecimentos gramaticais* nas aulas de Língua Portuguesa com base em uma concepção de língua como *prática social*, ainda uma problemática em nosso sistema educacional, que atinge tanto escolas públicas como particulares. Resultados obtidos com esta pesquisa visibilizam quase que o desaparecimento – quando não o foco *normativista* – do *ensino de conhecimentos gramaticais* nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Interessante seria realizar pesquisa análoga não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio e em entornos de diferentes estratos sociais, incluindo as escolas particulares, para que se pudesse ter amplificação dos dados, buscando discutir mais amplamente implicações da construção do conhecimento acerca da linguagem em

detrimento de um ensino de reconhecimento de normas e regras de forma descontextualizadas ou mesmo de esvaziamentos de ambos. Assim sendo, com tal pesquisa não intentamos apontar erros ou acertos, objetivamos, na realidade, contribuir com estudos na área, principalmente voltados para a Linguística Aplicada, com a intenção de que se construam inteligibilidades que, em alguma medida, incidam sobre *problemas linguísticos socialmente relevantes*.

Enfim, importa que registremos que é nossa expectativa termos como interlocutores aqueles que compreendam a cientificidade de um *estudo de caso* (ANDRÉ, 1995; YIN, 2005) de base interpretativista (MASON, 1996), com geração de dados via instrumentos da pesquisa qualitativa (MASON, 1996; DURANTI, 2000 [1982]), e para os quais conviver durante sete meses com duas professoras em todas as aulas de Língua Portuguesa e interagir em longas entrevistas com quatro egressos do Curso objeto de estudo, triangulando dados de observação participante, notas de campo, pesquisa documental, roda de conversas e entrevistas, legitima as interpretações que constituem esta dissertação. Entendemos, como Geraldí (2010), que *ciência* não é sinônimo de *ciência positivista*, baseada na replicação e na verificabilidade, sobretudo em se tratando do universo da educação onde a história e as vivências dos sujeitos são as razões pelas quais existem o ensino e a aprendizagem – e não há verificabilidade e replicação nesse universo. Nesses espaços, a *interpretação do movimento da vida*, mais do que a *explicação do fenômeno asséptico*, é o mote do olhar científico de relevância, e aprendemos isso em boa medida com Paulo Freire. Em nome desse modo de fazer ciência, inserimo-nos em um grupo de pesquisa que interage muito proximamente a professores e alunos, em escolas da vida real, onde essas mesmas história e vivências se erigem a cada dia, na vida humana, nos *encontros* entre os sujeitos, lugares em que, em nossa compreensão, estão as razões para haver *língua* e *linguagem* e o estudo e a pesquisa sobre elas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/53], p. 261-306.

_____. [VOLOSHINOV, V. N.] **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

_____. **Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos: Pedro e João, 2012 [1996]

_____. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1927].

_____. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920/24].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, 2013 [1929]).

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Gramática de bolso do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Gramática pedagógica do Português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Gramática, pra que te quero?:** os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

_____. **Norma Linguística.** São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Preconceito linguístico:** o que é? Como se faz? São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, Maria Luiza Rosa. **Implicações das práticas de letramento familiar no processo escolar de alfabetização.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BASÍLIO, M. **Estruturas lexicais do português:** uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** Campinas: Pontes, 1988.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística –** afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORGES NETO, José. **Ensaio de Filosofia da Linguística.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras.** Brasília: MEC/CES, 2001.

SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical.** São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **História da Linguística.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

_____. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CASTRO, Gilberto. Enunciado e discurso: um diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Michel Foucault. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 114-124.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Descrição e análise de concepções docentes referentes à leitura de professores do Ensino Fundamental de escolas estaduais do município de Florianópolis/SC.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CECILIO, Sandra Regina. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2004.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações fonêmicas de uma orientação mais sintética ou mais global de alfabetização.** Tese (Doutorado em Linguística). 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Relatório final PIBID Português – 7/2010 a 3/2013.** Florianópolis, 2013.

CHAROLLES, Michel. (1978) Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI,

Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997, p. 33-90.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber al saber enseñado**. Trad. Claudia Gilman. 3ª. ed. Buenos Aires: Aique, 1998 [1985].

CHOMSKY, Noam. *Language and problems of knowledge*. Cambridge (MA), MIT Press, 1988.

COCCARO, Andrea Leme Sinohara. **A gramática normativa na formação intelectual do cidadão brasileiro: o ensino da Língua Portuguesa à altura dos desafios contemporâneos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição. Uma tentativa de Análise Linguística de um texto do gênero “relato histórico”. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

COSTA, João; SANTOS, Ana Lúcia. **A falar como os bebês. O desenvolvimento lingüístico das crianças**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2002.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DIAS, Ana B.F.; PAZ, Demétrio A.; KRUG, Marcelo J.; FROTA, Mariângela B.; HORTS, Cristiane. Uma palavra outra sobre os estudos da linguagem: uma conversa com João Wanderley Geraldi. In: GEGe. **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011. p.21-38.

DUCROT, Oswald. (1969) **O dizer e o dito**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

_____. **Pressupostos e Subentendidos:** a hipótese de uma Semântica Linguística. O Dizer e o Dito. Campinas: Pontes, 1987.

DURANTI, A. (Org.). **Antropología lingüística.** Trad. Pedro Tena. Prólogo a la edición española de Amparo Tuson. Cambridge. University Press: Cambridge, 2000 [1982].

FARACO, Carlos Alberto. (2003) **Ensinar X Não ensinar gramática:** ainda cabe essa questão? Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art02_faraco.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. **Linguagem e discurso:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **Revista Delta**, São Paulo, v. 17, n. especial, p. 1-9, 2001.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.

_____.; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000.

FIORIN, J.L. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FOUCAULT, Michel. 1970. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1988.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem** – Atividade constitutiva. São Paulo: Brasiliense, 1977.

_____; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe. In: Sírio Possenti. (Org.). **Mas o que é mesmo "gramática"?**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 126-151.

Frege, G. **Sobre o sentido e a referência**. Lógica e Filosofia da linguagem. São Paulo: Cultrix, 1978.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

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

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2005.

GONÇALVES, Fernanda Cargin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações e ações no ensino de língua escrita na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HALTÉ, Jean François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KATO, M. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: Grimm-Cabral, L. & J. Morais (Orgs.) **Investigando a linguagem**. Florianópolis, Editora Mulheres, 1999.

_____. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática. 1986.

_____. Sintaxe e aquisição na teoria de P&P. **Letras de Hoje**, 30: 57-73.1995.

KINTSCH, Walter. **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez 2007.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989a.

_____. **Leitura**: Ensino e Pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Edusp, 1979.

_____. **Semântica**. vol. 1. Porto: Editorial Presença, 1977.

MAIESKI, Márcio Norberto. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem**: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise linguística. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad. de Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Fontes, 1996.

_____. **L'Énonciation en Linguistique Française**. Paris: Hachette, 1988.

_____. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1987.

MALDIDIER, Denise. **L'inquietude du discours**. Paris: Editions des Cendres, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010, p. 19-38.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1996.

MAURO, Tulio de. **Notas ao Curso de Linguística geral**. Tradução de Francisco Settineri, mimeo., 2001.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. **O ensino de gramática e a formação docente:** a (ino)(conserv)ação influenciando a prática pedagógica. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

MELLO, Heliana Ribeiro de.; SOUZA, Ricardo Augusto de. Questões sobre a gramática e sobre seu lugar na Linguística Aplicada: apresentação do número temático sobre ensino e aprendizagem de gramática da Revista Brasileira de Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 32, p. 825-830, 2010.

MIÉVILLE, Denis. Description et représentation. **Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques**, n. 55, p. 147-164, 1988.

MIOTO, Carlos; Silva, Maria Cristina Figueiredo; Lopes, Ruth Elizabeth Vasconcellos. **Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Insular, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, J.L. **Morfologia portuguesa**. Campinas: Pontes, 1995.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2001 [1990].

Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada. **Discussão sobre a reforma do currículo do Curso de Letras Português da UFSC**. Florianópolis: UFSC, 2012. Mimeo.

OLIVEIRA, Maria do S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. São Paulo: Horizonte, 2010.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Pontes, 1992.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso Fundador**. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática del discurso**. Madrid: Gredos, 1977.

_____. Ler o arquivo hoje. Orlandi, Eni (ed.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1982.

_____. Rôle de la mémoire. P. Achard, M.P. Gresnais, (eds.). **Histoire et Linguistique**. Paris: Ed. du CNRS, 1981.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1983.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975. PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: Zilberman, R.; Silva, E. T. da. (Eds). **Leitura: Perspectiva interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIRES DE OLIVEIRA, R. . Formalismo na Linguística: uma reflexão crítica. In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 3, p. 219-250.

_____. Semântica. In: Lemos, F. (Org.). **Manual de introdução à lingüística**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

PONZIO, Augusto. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013.

_____. **La filosofia del linguaggio**. Bari: Laterza, 2011.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAPOSO, E. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

RUMELHART, David. Schemata: de building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W. F. (Orgs.). **Theoretical issues in reading and comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000 [1916].

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **Prática de Análise Linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa: Análise crítica das atividades**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Alexsandro da. **Entre “ensino de gramática” e “análise lingüística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, G.M.O; SCHERRE, M.M.P. **Padrões sociolingüísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SILVA, Kleber Aparecido da.; PILATI, Eloisa.; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

SILVA, Marcela Thaís Monteiro; SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas? **Estudos em Educação e Linguagem**, Pernambuco, v.1, n. 1, p. 91 – 107, jan/jun 2011.

SILVA, Noadia Iris da. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SIMÕES, L. J. . Sujeito Nulo na Aquisição do Português do Brasil. **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (UNICAMP), Campinas, v. 36, p. 105-130, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. (2006) **Que professores de Português queremos formar?** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 31/01/2012.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Falares crioulos** - línguas em contato. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Tempos linguísticos**: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1990.

TESSYER, P. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental da rede estadual em Santa Catarina. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

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

_____. Língua portuguesa: o ensino de gramática. In: BRASIL, SEED-MEC. **Salto para o futuro**. Um mundo de Letras: práticas de leitura e escrita. Boletim 3. Abr. 2007.

VAL, Maria da Graça. Como avaliar a textualidade. In: _____.
Redação e textualidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 17-28.

VENDRAME, César Lucas. **Gramática(s):** verdades e mitos. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2008.

VENTURI, I. V. G. **A história do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos:** a obra de Hermínio Sargentim (1974 a 1999). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor** – práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (Coleção Ideias sobre Linguagem): 2005, p. 41-64.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) em relação ao estudo cujo título é *O ensino de conhecimentos gramaticais e a prática de professores egressos da UFSC* por meio das informações que recebi. O motivo de realização dessa pesquisa se dá do desafio que constitui o trabalho com o *ensino de conhecimentos gramaticais* nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica com base em uma concepção de língua como *prática social*. Nosso objetivo é, também, contribuir com estudos na área escolar, principalmente voltados para a Linguística Aplicada, cuja intenção é a que se construam inteligibilidades que possam, em alguma medida, incidir sobre *problemas linguísticos socialmente relevantes*.

Para que o propósito seja alcançado, a metodologia será qualitativa do tipo etnográfico, ficaremos em campo apenas assistindo às aulas do(a) professor(a), sem interferências nas aulas ou no trabalho que o(a) professor(a) desenvolve. Assim sendo, não existem riscos de participação, e, como já citado, em momento algum haverá intromissões

no trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) que participará dessa pesquisa.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos desta pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento com a pesquisadora Letícia Melo Giacomini. Concordo, pois, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Caso necessário, entendo que poderei entrar em contato com a pesquisadora Letícia Melo Giacomini pelo *e-mail* leticia_giacomini@hotmail.com ou pelo telefone (48)99515449 para que dúvidas sejam esclarecidas e/ou meu nome seja retirado da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ Data ____/____/____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Diretrizes preliminares para a entrevista – *BTPG*. e *OGLR*.

- 1) Qual sua idade?
- 2) Em que ano você se graduou?
- 3) Qual sua formação profissional?
- 4) Há quantos anos leciona Língua Portuguesa para o ensino fundamental?
- 5) Atualmente, em quantas escolas você leciona?
- 6) Com quantas turmas você trabalha nesta(s) escola(s)?
- 7) Nesta(s) escola(s), seu contrato é de caráter efetivo ou temporário?
- 8) Você planeja suas aulas? Faz isso sozinho ou com a ajuda de outros colegas da área?
- 9) Quando vai planejar suas aulas, busca algum material com qual teve contato durante a época da graduação?
- 10) Você costuma participar de cursos de formação, atualização, palestras, seminários etc.? (Em caso de resposta afirmativa) Acredita que tais cursos tenham lhe ajudado na prática escolar? (Em caso de resposta negativa) Por que razão você não participa? (Falta de tempo, vontade, cursos não interessam, não ajudam na prática.)
- 11) O que é, para você, ser *professora de Português*?
- 12) De quais as disciplinas de Linguística você se lembra da graduação? E as disciplinas Introdução aos Estudos Gramaticais e Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português? Você se recorda destas? (Citar estas e outras disciplinas caso o entrevistado não o faça.)
- 13) Entre estas, quais as que mais marcaram sua formação?
- 14) E quais as disciplinas que você acha que te ajudaram na prática docente, no seu dia a dia escolar?
- 15) Para que, na sua opinião, ensinamos Português na escola?
- 16) Você considera, então, de modo geral, que sua graduação em Letras Português tenha servido de base para as aulas que você vem desenvolvendo?

- 17) E em relação às aulas de gramática? A graduação lhe ajudou? Se sim, por quê? Se não, o que você considera que tenha lhe ajudado nas aulas?
- 18) Quanto às disciplinas voltadas à prática, de quais você se recorda? E as disciplinas de Metodologia, Didática, Estrutura e Funcionamento e Prática de Ensino, você se recorda destas? (Citar as disciplinas caso o entrevistado não o faça.)
- 19) Entre estas, alguma lhe ajudou na prática de sala de aula?
- 20) A metodologia que você usa nas suas aulas tem ligação com a que aprendeu na graduação?
- 21) Você considera que as teorizações aprendidas ao longo da graduação servem de base para o trabalho que você desenvolve hoje em sala de aula? (Se sim, de que forma? Se não, de onde vem a base teórica para as aulas que prepara?)
- 22) O que você entende por *gramática*?
- 23) Na sua opinião, como o professor de Português deve lidar com a *gramática* em sala de aula?
- 24) Durante sua graduação em Letras você teve contato com a *gramática*?
- 25) (Se sim à resposta anterior) Em que disciplinas você teve esse contato? (Se não à resposta anterior) Você sentiu necessidade de haver esse contato? Como você lidou com essa falta?
- 26) (Em caso de resposta positiva às anteriores) A forma como você estudou *gramática* na graduação, em sua opinião, preparou você para a docência em LP? (Após o sim ou não:) Por quê?
- 27) Você já ouviu a expressão *análise linguística*? O que essa expressão significa para você?
- 28) (Em caso de saber o que é) Você se sente preparada para trabalhar com a *análise linguística* em suas aulas? (Sim ou não...) A que atribui isso?
- 29) Você tem contato com os documentos oficiais (como os PCNs)?
- 30) Que papel têm esses documentos em sua ação pedagógica?
- 31) Na sua opinião, quais são os conteúdos-chave nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental?

- 32) Qual o espaço que a gramática tem em suas aulas de língua portuguesa? (No caso de a pessoa ter deixado claro que sabe o que é AL): E a *análise linguística*?
- 33) Você poderia me dar um exemplo de uma atividade com gramática e/ou com AL que você costuma desenvolver com seus alunos?
- 34) Em geral, como os alunos reagem a aulas sobre conhecimentos gramaticais?
- 35) Como você costuma avaliar os trabalhos referentes à gramática/*análise linguística*?
- 36) Como os pais se posicionam em relação a suas aulas no que diz respeito à gramática? E qual o posicionamento da escola?

APÊNDICE C – Diretrizes preliminares para a entrevista – *MDAC.*, *NVES.*, *JLDZ.* e *QMFU.*

- 1) Qual sua idade?
- 2) Em que ano você se graduou?
- 3) Qual sua formação profissional?
- 4) Você já lecionou Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental?

Se sim à pergunta anterior:

- 5) Há quantos anos leciona (lecionou)?
- 6) Em quantas escolas você leciona (lecionou)?
- 7) Com quantas turmas você trabalha (trabalhou) nesta(s) escola(s)?
- 8) Nesta(s) escola(s), seu contrato é (era) de caráter efetivo ou temporário?
- 9) Você planeja (planejava) suas aulas? Faz (fazia) isso sozinho ou com a ajuda de outros colegas da área?
- 10) Quando planeja (planejava) suas aulas, busca (buscava) algum material com o qual teve contato durante a época da graduação?

Se não à pergunta 4:

- 11) Por que motivo você não quis seguir a carreira de professor? O que lhe fez mudar de profissão? Você chegou a exercer a profissão?
- 12) Qual sua ocupação atual?
- 13) Você costuma participar de cursos de formação, atualização, palestras, seminários etc.? (Em caso de resposta afirmativa) Acredita que tais cursos tenham lhe ajudado na prática escolar? (Em caso de resposta negativa) Por que razão você não participa? (Falta de tempo, vontade, cursos não interessam, não ajudam na prática.)
- 14) O que é, para você, ser *professora de Português*?
- 15) De quais disciplinas de Linguística você se lembra da graduação? E as disciplinas Introdução aos Estudos Gramaticais e Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português? Você se

recorda dessas? (Citar estas e outras disciplinas caso o entrevistado não o faça.)

- 16) Entre estas, quais as que mais marcaram sua formação?
- 17) E quais as disciplinas que você acha que te ajudaram na prática docente, no seu dia a dia escolar?
- 18) Para que, na sua opinião, ensinamos Português na escola?
- 19) Você considera, então, de modo geral, que sua graduação em Letras Português tenha servido de base para as aulas que você vem desenvolvendo (ou que desenvolveu)?
- 20) E em relação às aulas de gramática? A graduação lhe ajudou? Se sim, por quê? Se não, o que você considera que tenha lhe ajudado nas aulas?
- 21) Quanto às disciplinas voltadas à prática, de quais você se recorda? E as disciplinas de Metodologia, Didática, Estrutura e Funcionamento e Prática de Ensino, você se recorda destas? (Citar as disciplinas caso o entrevistado não o faça.)
- 22) Entre essas, alguma lhe ajudou na prática de sala de aula?
- 23) A metodologia que você usa (usava) nas suas aulas tem (tinha) ligação com a que aprendeu na graduação?
- 24) Você considera que as teorizações aprendidas ao longo da graduação servem (serviram) de base para o trabalho que você desenvolve (desenvolveu) em sala de aula? (Se sim, de que forma? Se não, de onde vem a base teórica para as aulas que prepara?)
- 25) O que você entende por *gramática*?
- 26) Na sua opinião, como o professor de Português deve lidar com a *gramática* em sala de aula?
- 27) Durante sua graduação em Letras você teve contato com a *gramática normativa*?
- 28) (Se sim à resposta anterior) Em que disciplinas você teve esse contato? (Se não à resposta anterior) Você sentiu necessidade de haver esse contato? Como você lidou com essa falta?
- 29) (Em caso de resposta positiva às anteriores) A forma como você estudou *gramática* na graduação, em sua opinião, preparou você para a docência em LP? (Após o sim ou não:) Por quê?

- 30) Você já ouviu a expressão *análise linguística*? O que essa expressão significa para você?
- 31) (Em caso de saber o que é) Você se sente (sentia) preparado para trabalhar com a *análise linguística* em suas aulas? (Sim ou não...) A que atribui isso?
- 32) Você tem contato com os documentos oficiais (como os PCNs)?
- 33) Que papel têm (tinham) esses documentos em sua ação pedagógica?
- 34) Na sua opinião, quais são os conteúdos-chave nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental?
- 35) Qual o espaço que a *gramática* tem (tinha) em suas aulas de Língua Portuguesa? A que *gramática* você se refere? (No caso de a pessoa ter deixado claro que sabe o que é Análise Linguística): E a *análise linguística*?
- 36) Você poderia me dar um exemplo de uma atividade com gramática e/ou com AL que você costuma (costumava) desenvolver com seus alunos?
- 37) Em geral, como os alunos reagem (reagiam) a aulas sobre conhecimentos gramaticais?
- 38) Como você costuma (costumava) avaliar os trabalhos referentes à gramática/*análise linguística*?
- 39) Como os pais se posicionam (posicionavam) em relação a suas aulas no que diz respeito à gramática? E qual o posicionamento da escola?

APÊNDICE D – Diretrizes preliminares para a Roda de Conversa

Apresentação, agradecimento, introdução.

- Gostaria de saber de vocês como foi que sentiram essa coisa, principalmente com enfoque nas questões de gramática. Porque o objeto é justamente como ensinamos gramática hoje. Já queria antecipar que nós não sabemos essas respostas, estamos em busca delas, e nem estamos aqui para julgar o que é certo e o que é errado; nós queremos entender isso. Para começar, queria saber como é que vocês veem a gramática durante a graduação e essa relação na sala de aula, gostaria que vocês falassem um pouco sobre isso, como vocês se sentem. Como é com os alunos, eles cobram as nomenclaturas? Vocês percebem que se não passarem a regras no quadro eles sentem falta, como se parecesse que vocês não estão dando aula de português? Ainda tem isso?

- Então vocês costumam fazer essa sistematização e depois partir para atividades, como funciona?

- Pensando na formação de vocês, que são egressas da UFSC, como é em relação ao curso? Como vocês se sentem em relação à teoria? Vocês se sentem seguras?

- E em relação ao núcleo duro, vocês acham que ajudou ou não ajudou; ajudou a ter mais dúvidas; ajudou a ter mais certezas? Como vocês veem isso, principalmente em relação à prática em sala de aula? Vocês conseguem agenciar essas teorias para dar aula?

- Agora em relação à desconstrução... nós temos falado muito do fato de que, quando a gente chega na universidade, tudo que sabemos sobre gramática é desconstruído, mas parece que, depois, não há uma construção do que é. Eles desconstroem e ficamos ao longo da graduação esperando, mas não há uma construção. Isso é importante, eu gostaria de ouvir a opinião de vocês... desconstruiu, eu saí da minha zona da conforto, eu entendi o que não é, mas então o que é? Como é? Como fazer?

- Então vamos falar um pouco dessas disciplinas que o MEN vem dar. A coisa vem no fim e é muito pontual, é isso?

- Uma percepção que temos é a de que as disciplinas não conversam entre si, área dura, área aplicada, MEN...

- E uma colocação... se eu perguntar para vocês o que é fazer análise linguística? O que vocês entenderiam por fazer análise linguística? Vocês acham que é possível isso? Conseguiram fazer isso em algum momento? E estando num lugar que tenha condições mais favoráveis, fazer análise linguística é mais fácil?

- Nós discutíamos que fazer análise linguística mesmo é uma coisa que exige da gente um agenciamento de muitos conhecimentos. Você tem que ter conhecimentos da área dura, tem que ter um bom conhecimento acerca dos pronomes, para saber, por exemplo, que você colocar lá na carta “Olá, como você está” não tem só um “você” ali que na normativa é um pronome de tratamento e que na verdade na morfologia é um pronome de primeira pessoa do singular etc.; então um conhecimento grande de morfologia, mas não só da morfologia estrutural, um conhecimento de sócio, de linguística textual para saber se aquilo é um dêitico etc.; tem que ter conhecimento de análise do discurso para saber que aquilo está numa carta, tem que ter conhecimento de ensino e aprendizagem para saber que como você vai ensinar, então nos parece que é um conjunto de conhecimentos muito grande para se agenciar, e sabemos que os conhecimentos estão postos na formação de vocês, mas eles não estão postos articuladamente. Gostaria que vocês falassem um pouco sobre isto, que a análise linguística parece alguma coisa para ser feita quando o aluno já está confortável na lenda, na fábula etc. E em entornos de vulnerabilidade social tem algo que precede você fazer análise linguística, que é apresentar a lenda, apresentar o conto, a fábula, então parece que o tempo que temos para fazer isso dá conta num primeiro momento de familiarizar o sujeito dessas coisas para depois se debruçar sobre elas.

- Nós comentamos do distanciamento da universidade para a escola e das disciplinas do MEN e eu queria saber o que vocês consideram que as disciplinas teóricas, como sintaxe, morfologia etc., se elas também se distanciam do nosso ensino aprendizagem de língua materna.

- Então, para finalizar, se vocês pudessem responder “o curso me preparou para ensinar conhecimentos gramaticais na escola”?

Agradecimentos e finalização.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP – Aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino de conhecimentos gramaticais e a prática docente de professores egressos da UFSC

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 19325213.7.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 423.995

Data da Relatoria: 23/09/2013

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Mestrado da aluna LETÍCIA MELO GIACOMIN, do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina sob a orientação de Prof. Dr. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que pretende focalizar a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa de sexto a nono anos de escolas públicas ou privadas da cidade de Florianópolis/SC, nas quais os professores participantes (n=6) são alunos egressos do curso de Letras - Português da UFSC. Os dados serão levantados por meio de entrevistas, observações e notas de diário de campo e pesquisa documental, cujos conteúdos serão analisados à luz da abordagem teórica.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: identificar se a formação teórica consolidada ao longo da habilitação em Licenciatura Letras Português tem ancorado o trabalho que desenvolvem com a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa e que relações é possível depreender entre tal formação e a ação pedagógica efetivada em classe.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: contribuir com estudos na área, principalmente voltados para a Linguística Aplicada, cuja intenção é a que se construam inteligibilidades que possam auxiliar em tal propósito. Quanto a riscos, informam que estes inexistem e confirmam que terão como conduta

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 423.995

não provocar qualquer intromissão na atividade docente observada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores, enviaram a carta de resposta a pendência reiterando inexistirem riscos quanto a forma de coleta de dados. Entretanto, é importante considerar que a Resolução 466/2012 considera como riscos não apenas na dimensão física quanto a integridade dos sujeitos envolvidos, mas diversas situações no âmbito psicossocial, espiritual, dentre outros que podem levar a qualquer tipo de constrangimento dos sujeitos de pesquisa. Com certeza a proposta de coleta de dados apresentado pelas pesquisadoras envolvem riscos mínimos, e um deles é o constrangimento de ser observado. Portanto, mesmo que mínimos os riscos, de ter o ser humano como sujeito do estudo existem. Como no TCLE houve a inclusão e o reforço a não intromissão nas atividades observadas, dentre outras garantias ao sujeito de pesquisado, considera-se como resolvido a presente pendências. Consideramos relevante assinalar a importância de discussão sobre a dimensão de "riscos" em pesquisa envolvendo seres humanos, mesmo que em sua dimensão mínima.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
readequação e inserção de aspecto solicitados.

Recomendações:
sem recomendações;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
aprovado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 14 de Outubro de 2013

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

ANEXO B – Exemplar da prova feita por OGLR.

Prova de Português

1) Leia e responda o que se pede:

“Há muito tempo atrás, em uma pequena vila muito distante do reino, vivia Marina. Uma jovem muito simples, generosa, simpática e muito educada. Marina era loira, tinha olhos azuis e um sinal de nascença em forma de coroa no braço.”

- Quais adjetivos são usados para caracterizar o substantivo Marina.
- O autor do texto, em que foi extraído o trecho, usa de muitos adjetivos para caracterizar a personagem. Qual seria a intenção do autor ao fazer isso?

“Quando ele desceu sentiu um arrepio na pele e algo estranho naquela velha sorridente, então a mulher começou a se transformar em uma bruxa muito feia e sua cesta em uma enorme vassoura, e tinha um chapéu muito engraçado.”

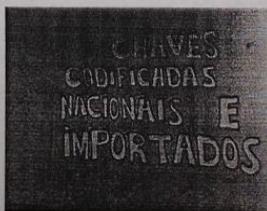
- Reescreva o trecho anterior, colocando os substantivos no plural, não esqueça de fazer as modificações necessárias.
- O autor do trecho constrói um cena mais sombria, tenebrosa, porém no final há um tom de humor. Quais expressões revelam um clima mais sinistro? Quais deixam o texto “mais leve”?

2) Analise as figuras e responda:

- A figura a seguir faz uma piada acerca do uso da concordância nominal de número na variedade padrão. Explique.



- É comum encontrarmos em placas e *outdoors* erros de concordância nominal na variedade padrão. Aponte qual seria o problema de concordância nominal da figura a seguir, identifique também de qual tipo (número ou gênero). Em seguida, reescreva a frase a fim de colocá-la na variedade padrão.



3) Leia com atenção e responda:

Um dia José, um trabalhador de uma fábrica de palitos, foi a um supermercado comprar algumas coisas que sua mulher havia pedido e reparou que a carne que podia comprar tinha que ser de segunda, e o arroz estava caríssimo. No outro mês, teve que ir novamente ao supermercado, mas desta vez o dinheiro não dava nem para carne de terceira, e o arroz estava mais caro.

No dia seguinte, comentou como os colegas o ocorrido e percebeu que todos concordavam que o salário não estava acompanhado o preço das coisas:

- Pessoal, hoje em dia, as coisa tão tão cara que a gente só compra o suficiente para sobreviver.

Inconformado, o honesto trabalhador foi até o patrão conversar:

- Seu Antônio, o senhor desculpa incomodar, mas...outro dia eu tava no supermercado e vi que os alimento tão cada vez mais caro, roupa faz tempo que não compro e os preço dos remédio tá absurdo. Resolvi ver com o senhor se não tem como aumentar os nossos salário...

O patrão respondeu irritado:

- O Zé, a coisa está difícil para todo mundo, você acha que dinheiro nasce em árvore? E pelo amor de Deus, vai aprender falar o português. Depois você vem me procurar...Não se entende o que você diz, credo! Agora saia...

O homem saiu de cabeça baixa. Minutos depois, o patrão liga para sua mulher...

- Já comprou as passagens para Paris?

a) As falas do patrão, Seu Antônio, revelam uma incoerência. Justifique.

b) "E pelo amor de Deus, vai aprender falar o português. Depois você vem me procurar...Não se entende o que você diz, credo!". Você concorda com o senhor Antônio? Afinal de contas, não é possível compreender o que José diz? Por que o patrão diz que não entende? Justifique.

c) Quais adjetivos são usados para caracterizar José? Apartir de sua leitura do texto, atribua mais dois adjetivos ou locuções adjetivas que você usaria para caracterizá-lo. *Justifique sua escolha.*

d) Em situações sociais como o ambiente de trabalho, na hora de falar, é importante fazer uso da variedade padrão da língua, caso isso não ocorra podemos ser muito discriminados. Como podemos perceber que José não faz uso da variedade padrão? Reescreva as falas deste personagem adequando-as à variedade mais padrão da língua.

Boa Prova!

ANEXO C – Explicação sobre os porquês de *BTPG*.

Os porquês

Na língua Portuguesa existem quatro formas de utilizar a palavra “porque”.

Por que - Usado em frases interrogativas (diretas e Indiretas) para iniciar perguntas.

Por que você está chorando?

Por que você não vai à festa?

Porque - Usado em respostas, e em frases afirmativas, para explicação ou causa.

Toda esta confusão foi porque ele não trouxe os materiais.

Chegamos atrasadas porque estava chovendo.

Porquê - Usado no final das frases:

O almoço não está pronto. Porquê?

Você não veio no meu aniversário. Porquê?

Porquê - Usado sempre que houver o artigo “o” antes dele, tem função de substantivo.

Não entendi o porquê da sua revolta.

Até agora não me disse o porquê da sua demissão.

1. Leia o texto abaixo e preencha os espaços com o porquê adequado:

Por que, porque, por quê ou porquê???

Gabriela tem quatro anos e está naquela fase dos porquês. Seu Otávio estava na sala lendo jornal quando...

- Papai, _____ você lê jornal?

- _____ preciso saber das notícias. Respondeu o pai

Gabi continuou:

- Saber das notícias _____?

- _____ preciso ficar bem informado. O pai respondeu, ainda paciente.

- _____ você quer ficar bem informado? Questionou novamente.

Já cansado, o pai retrucou:

- Ah, filha! Seus _____ estão me deixando enrolado...

2. Assinale a alternativa em que o emprego do porquê está correto:

- Porque você ficou tão chateado comigo?
- Não sei o porque do seu mau humor.
- Você não quer ir ao cinema, por quê?
- Você não quer ir ao cinema, por que?
- Não sei o por que do seu mau humor.

3. Assinale a alternativa em que o uso do porquê está incorreto:

- Gostaria de entender o porquê de sua ausência.
- Por que você saiu sem avisar?
- Você não estudou para prova, por quê?

- d) Sai mais cedo porque eu tinha um compromisso.
 e) Ana não sabia o por quê daquela briga.

4. Marque X na coluna que contém o porquê adequado para completar cada uma das frases:

	por que	porque	por quê	porquê
Marina chorou. _____?				
Eu sei o _____ dessa situação.				
_____ há fome no mundo?				
Vou ao parque _____ gosto de lá.				
Você nos chamou _____?				
Eu vou dizer o _____ da minha alegria.				
Não sei _____ ele ainda não chegou aqui.				
_____ eu preciso estudar?				
A professora explicou o _____ do eclipse lunar.				
_____ eles vivem brigando?				
Volte cedo, _____ é perigoso viajar a noite.				
Soube que não gostou do livro. _____?				
Deve ter chovido, _____ o chão está molhado.				

5. Assinale a opção que preenche corretamente as lacunas das frases abaixo:

- A maioria da população ainda não sabe _____ está sem TV.
- Não há _____ ser feliz, se não for por um grande amor.
- A falta de imagens nas TVs é um dos _____ de muitos habitantes de Pinhalzinho dormirem mais cedo.
- “_____ toda razão, toda palavra, vale nada quando chega o amor” (Caetano Veloso).

- a) por que – por que – por quê - porque
- b) por que – porque – por quê – por que
- c) porque – porque – por que – por quê
- d) por que – por quê – porquês – porque
- e) por que – por que – porquês – porque

6. Complete as lacunas utilizando por que, por quê, porque, porquê:

- a) Não sei o _____ de tanta euforia.
- b) Você não compareceu à reunião _____?
- c) _____ não desiste dessa aventura maluca?
- d) Voltamos _____ estávamos com muita saudade.

ANEXO D – Prova acerca dos porquês disponibilizada por BTPG.

5,25 + 1,0 correção

Nome: _____ Turma: 6b

Teste - Uso dos porquês

1. Assinale a alternativa que substitui adequadamente a palavra destacada na frase:
"A viagem foi demasiadamente cansativa, pois tivemos que passar por estradas esburacadas e poeirentas".

a) por que
 b) porque
 c) por quê
 d) porquê

X 0,0

2. Preencha corretamente as lacunas das frases apresentadas abaixo:

I. Ele não escreveu para você, por que L
 II. Ninguém me explicou o por que de sua indiferença L 1,5
 III. Quero saber por que não estuda mais. X
 IV. Por que sonhador, o jovem cultiva ideais. L

3. Assinale a frase gramaticalmente **correta**:

a) Não sei por que brigamos.
 b) Ele não o procurou por que estava doente.
 c) Porque não procura sua amiga?
 d) Por quê você está tão cansada?

X 0,0

4. Assinale a alternativa que completa **corretamente** as lacunas das frases apresentadas:

Por que me trata tão mal?
Por que não gosto de você.
 E não gostas de mim, por que?
 Nem eu sei o por que

a) Por que - Porque - por que - por quê
 b) Por que - Porque - por quê - porquê
 c) Porque - Por que - porque - por quê
 d) Por que - porque - por que - por quê

L 2,0

5. Leia as frases abaixo:

I. Afinal, chegou o momento porque tanto esperei.
 II. Não sei o porquê de seu entusiasmo.
 III. Você está feliz assim, por quê?
 IV. Sou feliz, porque me ouves.
 V. Então por quê não falas claramente.

L 1,75

Em quais delas o uso do porquê está correto?
II e III IV

ANEXO E – Texto/exercício *Os porquês do porquinho* disponibilizado por *BTPG*.

Os porquês do porquinho

Aconteceu na Grécia!

Era uma vez um jovem porquinho, belo e bom, muito pequenino, cuja vida foi dedicada à procura dos _____ da floresta. Tal porquinho, incansável em sua busca, passava o dia percorrendo matas, cavernas e savanas perguntando aos bichos e aos insetos que encontrava pelo caminho todos os tipos de _____ que lhes viessem à cabeça.

- _____ você tem listras pretas se os cavalos não as têm? – perguntava gentilmente o porquinho às zebras.

- Pernas compridas __ _____, se outros pássaros não as têm? indagava às siriemas, de forma perspicaz.

- _____ isso? Por que aquilo?

Era um festival de _____, dia após dia, ano após ano, sem que ele encontrasse respostas adequadas aos seus questionamentos de porquinho.

Por exemplo, sempre que se deparava com uma abelha trabalhando arduamente, ele perguntava _____. E a pergunta era sempre a mesma:

- Saberias, por acaso, _____ fazes o mel, oh querida abelhinha?

E a abelha, com seus conhecimentos de abelha, sempre respondia assim ao _____:

- Fabrico o mel porque tenho que alimentar a colméia.

Mas a resposta das abelhas não o satisfazia, _____ eram os ursos os maiores beneficiados com aquela atividade.

- Alguma coisa deve estar muito errada, _____ eram os ursos que ficavam com quase todo o mel, sem ter produzido um pingo de mel.- pensava o porquinho.

Então, valente como os porquinhos de sua época, seguia pela floresta à procura de ursos, fortes e poderosos, ansioso _____ eles soubessem a resposta. Quando encontrava um, perguntava:

- Senhor, grande e esperto urso, poderias me dizer a razão e solucionar o _____ da questão?

E alguns ursos, mais exibidos, até tentavam responder, _____ de mel eles entendiam muito, mas sobre trabalho... as respostas eram sempre do senso comum de urso e não resolviam a questão.

- Elas fabricam o mel _____ ele é muito gostoso. – diziam uns.

- Elas o fabricam _____ o mel é delicioso. – diziam outros.

Havia aqueles que se limitavam a olhar feio e, ainda, aqueles que até ameaçavam o pobre porquinho e iam embora, sem dizer _____ . Apesar disso, o porquinho seguia em frente.

Um dia - _____ toda história têm um dia especial - o porquinho encontrou um oráculo em seu caminho e resolveu elaborar o seu mais profundo _____. Afinal, oráculo é para essas coisas. E então, ele perguntou com sua voz fininha, mas de modo firme e sonoro - _____ existo?

Houve um profundo silêncio na floresta e o porquinho pensou que aquele _____ nunca seria respondido, afinal.

Mas de repente, o oráculo falou, estrondosamente, _____ era oráculo.

- Procure o Sr. Leão, rei da floresta, e pergunte a ele _____ você existe. Só ele lhe dará uma resposta adequada.

Então, feliz, animado e saltitante, lá se foi o porquinho à casa do grande e sábio rei da floresta, carregando o seu também grande e sábio _____ .

Ao chegar à ; casa do leão, o porquinho bateu à porta e, quando foi atendido por sua realza, tratou logo de lascar o seu _____ mais precioso:

- Sr. Leão, rei dos reis, sábio dos sábios, poderia Vossa Alteza me dizer _____ existo?

E o leão, _____ era leão, respondeu mais que depressa. Nhac.

_____ é o da história!

ANEXO F – *Poema da minha infância*, do escritor Lalau Lalau, disponibilizado por *OGLR*.

“Joguei pião na terra,
Fiz piquenique na serra,
Quebrei bolinha de gude,
Corri o mais que pude,
Tirei zero na prova,
Menti que tirei dez,
Ganhei uma bola nova,
Machuquei os dois pés,
Assustei um gato,
Um cachorro me assustou,
Capturei um rato,
Minha mãe não gostou,
Colecionei gibi,
Disco voador eu não vi,
Troquei figurinha,
Comi paçoquinha,
Me escondi no quintal,
Usei chapéu de jornal,
Tive amigo japonês,
Amigo pretinho,
Amigo alemão
Amigo baixinho,
Levei choque em tomada,
Fiquei com nariz entupido,
Arranjei namorada,
Namorei escondido,
Assisti um filme de terror,
No calor, senti frio,
No frio, senti calor,
Peguei balão no telhado,
Brinquei de caubói,
Brinquei de índio,
Brinque de soldado,
Fui um desenho animado...”