



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELANE NARDOTTO RIOS CABRAL

**DO GAVETEIRO À ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRÁTICAS
COLABORATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador
2015

ELANE NARDOTTO RIOS CABRAL

DO GAVETEIRO À ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como quesito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz

Salvador
2015

C118 Cabral, Elane Nardotto Rios.

Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa. / Elane Nardotto Rios Cabral. – Salvador, 2015.
260 f.; il.

Orientadora: Dinéa Maria Sobral Muniz

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
Pós-Graduação em Educação. 2015.

1. Gramática 2. Análise linguística 3. Prática pedagógica – colaboração 4.
Formação conceitual- docente I. Universidade Federal da Bahia II. Muniz, Dinéa
Maria Sobral III. Título IV. Subtítulo.

CDU 370

ELANE NARDOTTO RIOS CABRAL

**DO GAVETEIRO À ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRÁTICAS
COLABORATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 29 de maio de 2015.

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professora da Universidade Federal da Bahia

Adriana Maria de Abreu Barbosa

Doutora em Semiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia

Maria Afonsina Ferreira Matos

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e
Pós-Doutora pela FAGED/UFBA
Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Obdália Santana Ferraz Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Estadual da Bahia

Risonete Lima de Almeida

Doutora em pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Estadual da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia

Às professoras e aos professores da Educação Básica,
por não desistirem da luta, apesar de todas as intempéries!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde concedida para que eu pudesse levar, a contento, este estudo.

À professora Dinéia, por ter acreditado e desejado, comigo, este projeto de estudo e ter orientado com disposição, humildade, responsabilidade, competência e, sobretudo, com sabedoria e respeito aos nossos saberes, limitações e escolhas. Além disso, por ter contribuído na minha trajetória profissional, ao oportunizar momentos de reflexão e interlocução enriquecedores.

Aos meus pais, por terem sido colaboradores em potencial no processo da minha trajetória pessoal e intelectual. Minha mãe, por ter me mostrado, sempre, que o lugar da mulher é no mundo do trabalho e do estudo!

A Ronney, meu esposo, pela atenção, amor e paciência com as nossas filhas Tarsila e Anita, especialmente, nesses momentos de minha “ausência”.

Aos colaboradores do GELING, espaço fantástico de interlocução responsável, responsiva e ética! Como eu aprendi com as professoras e os colegas! Em especial, agradeço a mediação, sempre necessária, da professora Lícia Beltrão!

Às professoras e aos alunos, partícipes desta pesquisa, pelo “desprendimento” ao fazerem parte do nosso estudo.

Aos professores e aos colegas da FACED-UFBA, cujos ensinamentos marcarão para sempre minha trajetória tanto intelectual quanto profissional.

Ao IFBA, por ter me concedido a licença para que eu pudesse levar, no último ano, com mais tranquilidade e disposição esta pesquisa.

À UESB - Campus Jequié! Espaço essencial e favorável para a constituição do nosso objeto de pesquisa!

RESUMO

Este estudo objetiva compreender como docentes de Língua Portuguesa mobilizam os conceitos de gramática e análise linguística na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando o ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Ele parte da articulação entre os campos da Educação e da Linguística a fim de garantir os modos como esses campos estão se presentificando na formação e na prática pedagógica docente. Desse modo, é iniciado com uma busca bibliográfica sobre a temática em questão perpassando a história da gramática normativa tradicional, o estado da arte para, em seguida, apresentar os fundamentos teóricos mediados pelos estudos de Mikhail Bakhtin, Lev Semenovitch Vigotski, Aléxis Luria, Ingedore Koch, entre outros autores. Para o trabalho de campo, opta por uma abordagem de pesquisa qualitativa numa metodologia colaborativa levando em conta a produção de conhecimento e o diálogo formativo e conceitual com docentes nas sessões de reflexão e estudo. A coleta de dados ocorreu com 3 professoras de Língua Portuguesa e suas respectivas práticas pedagógicas em uma Instituição de Ensino do Município de Jequié, na Bahia, no período de 26/03/2013 a 16/04/2014. Mediante a organização dos dados, esta tese analisa, inicialmente, o funcionamento da prática pedagógica de Língua Portuguesa e a formação conceitual docente trazendo as seguintes inferências: a perpetuação do livro didático nas aulas; prática docente constituída, sobretudo, pela atividade metalinguística; necessidade de um aprofundamento formativo, com as docentes, acerca dos conceitos de gramática e análise linguística. Em seguida, analisa o desencadeamento de 9 sessões de reflexão e estudo estabelecendo um contraponto entre o que foi mobilizado em tais sessões e o funcionamento da prática pedagógica de uma das professoras participantes. Finalmente, entre as inferências finais, destaca-se que, no atual estado da arte concernente ao ensino gramatical, não dá mais para denunciar o docente e sua prática pedagógica como algo equivocado, mas sim, problematizar a relação teoria e prática mediante metodologias orientadas por ações formativas configuradas em um ambiente de discussão, de dialogia, de autonomia, de mobilização conceitual e de respeito mútuo.

Palavras-chave: Gramática e análise linguística. Colaboração. Prática pedagógica. Formação conceitual docente.

ABSTRACT

This study aims comprehending how Portuguese Language teachers mobilize grammar concepts and linguistic analysis in pedagogical practice and on the collaborative process in research, considering the teaching and learning of grammatical content by students of the final years of elementary school. It starts from the articulations between the education and linguistics fields in order of ensuring the ways these fields are making themselves present on the training and teaching pedagogical practice. Thus, it is started with a literature search about the theme in question, permeating the history of traditional grammar rules, state of the art to present, then, the theoretical foundations mediated by studies of Mikhail Bakhtin, Lev Semenovich Vygotsky, Alexis Luria, Ingedore Koch, among other authors. For the field work, it opts for a qualitative research approach in a collaborative methodology considering the production of knowledge and the training and conceptual dialogue with teachers in brainstorming sessions and study. Data collection occurred with 3 female teachers of Portuguese language and their pedagogical practices in a public education institution in the city of Jequié, Bahia, from March 26, 2013 to April 16, 2014. By the data organizing, this thesis examines initially the operation of the pedagogical practice of Portuguese Language and teacher training conceptual bringing the following inferences: the perpetuation of the textbook in class; teaching practice consisted mainly by the metalinguistic activity; need for training deepening, with the teachers, about the concepts of grammar and linguistic analysis. Afterwards, it analyzes the initialization of 9 (nine) brainstorming sessions and study establishing a contrast between what was mobilized in these sessions and the functioning of the pedagogical practice of one of the participating teachers. Finally, It is emphasized in the final inferences that, in the current state of the art concerning the grammar school, it's no more possible reporting the teacher and their practice as something wrong, but it requires methodologies oriented by training activities set in an environment of discussion, dialogism, autonomy, conceptual mobilization and mutual respect.

Keywords: Grammar and linguistic analysis. Collaboration. Pedagogical practice. Teaching conceptual training.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo los profesores de Lengua Portuguesa movilizan los conceptos de la gramática y el análisis lingüística en la práctica pedagógica y en el proceso colaborativo en la investigación, teniendo en cuenta la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos gramaticales de los estudiantes de los últimos años de la enseñanza fundamental. El parte de la articulación entre los campos de la educación y la lingüística con el fin de garantizar las formas como estos campos se establecen en la formación y en la práctica pedagógica del profesor. De este modo, se inicia con una búsqueda bibliográfica sobre el tema en cuestión englobando la historia de la gramática normativa tradicional, el estado de la arte para después presentar los fundamentos teóricos mediados por los estudios de Mikhail Bakhtin, Lev Semenovich Vigotski, Aléxis Luria, Ingedore Koch, entre otros autores. Para el trabajo de campo, opta por un enfoque de investigación cualitativa en una metodología colaborativa teniendo en cuenta la producción de conocimiento y el diálogo formativo y conceptual con los profesores en las sesiones de reflexión y estudio. La recolección de datos ocurrió con 3 profesoras de Lengua Portuguesa y sus respectivas prácticas pedagógicas en una Institución de Enseñanza Pública en la ciudad de Jequié, Bahia, en el periodo de 26/03/2013 a 16/04/2014. Mediante la organización de los datos, esta tesis analiza inicialmente el funcionamiento de la práctica pedagógica de la Lengua Portuguesa y la formación conceptual docente trayendo las siguientes inferencias: la perpetuación del libro didáctico en la clase; la práctica docente constituida, sobretudo, por la actividad metalingüística; necesidad de una profundización formativa, con los profesores, sobre los conceptos de la gramática y el análisis lingüística. A continuación, analiza el desarrollo de 9 sesiones de reflexión y estudio estableciendo un contrapunto entre lo que se movilizó en tales sesiones y el funcionamiento de la práctica pedagógica de una de las profesoras participantes. Finalmente, entre las inferencias finales, se destaca que en el actual estado de la arte concerniente a la enseñanza gramatical, no hay más que denunciar el profesor y su práctica pedagógica como algo equivocado, sino que requiere metodologías orientadas por acciones formativas configuradas en un ambiente de discusión, de dialogo, de autonomía, de movilización conceptual y de respeto mutuo.

Palabras clave: Gramática y análisis lingüística. Colaboración. Práctica pedagógica. Formación conceptual del profesor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1	Delineamento da pesquisa.....	95
Quadro 1	Demonstrativo percentual dos suportes das aulas.....	117
Quadro 2	Demonstrativo da circulação dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa.....	124
Quadro 3	Demonstrativo do cronograma das sessões de reflexão e estudo.....	151
Quadro 4	Demonstrativo de textos referências para as sessões de reflexão e estudo	156
Quadro 5	Demonstrativo de objetivos e concepções de linguagem/língua; gramática e ensino de Língua Portuguesa	257

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PAFOR	Plataforma Paulo Freire
PCNs-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Projeto NURC	Projeto da Norma Urbana Culta
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: DA NOSSA ITINERÂNCIA	11
2	CAPÍTULO I – GRAMÁTICA, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA: INTERLOCUÇÕES COM O CAMPO TEÓRICO	23
2.1	ENSINO DE LÍNGUA OU ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA TRADICIONAL?	23
2.2	LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA: DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DO ESTUDO	42
2.3	DO ALICERCE CONCEITUAL.....	56
2.3.1	Língua, enunciado e discurso: as contribuições de Bakhtin	57
2.3.2	Materialidade discursiva: gêneros textuais.....	59
2.3.3	Gramática, análise linguística e gêneros textuais.....	63
2.3.3.1	<i>Matizes para o conceito de gramática.....</i>	63
2.3.3.2	<i>Gramática discursivo-textual: análise linguística dos gêneros textuais</i>	72
2.4	SUJEITO, ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS GRAMÁTICAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DA VERTENTE HISTÓRICO-CULTURAL	80
3	CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA: ITINERÂNCIA METODOLÓGICA	85
3.1	FIOS CONDUTORES DA VERTENTE COLABORATIVA EM PESQUISA.....	85
3.2	PROCESSO FORMATIVO EM PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	90
3.3	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	94
3.4	CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA.....	96
3.5	PARTICIPANTES DO ESTUDO	98
3.5.1	Professoras de Língua Portuguesa e Pesquisadora	98
3.5.2	Alunos e Alunas.....	100
3.6	DO TRABALHO DE CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO	102
3.7	ATOS COLABORATIVOS: PRESSUPOSIÇÕES TEÓRICAS DAS SESSÕES DE REFLEXÃO E ESTUDO	107
3.8	ANCORAGEM POLIFÔNICA PARA LEITURA DOS ACONTECIMENTOS	110
4	CAPÍTULO III – DA PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS ATOS COLABORATIVOS: INTERLOCUÇÕES COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	113

4.1	FUNCIONAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	115
4.1.1	Livro didático e prática pedagógica: dilemas e possibilidades	116
4.1.2	Do gaveteiro: ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa.....	124
4.2	MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	134
4.2.1	Trama interpretativa do conceito de língua.....	136
4.2.2	Trama interpretativa do conceito de gramática.....	138
4.2.3	Trama interpretativa do conceito de análise linguística.....	143
4.2.4	Trama interpretativa do conceito de gêneros textuais.....	146
4.3	ATOS COLABORATIVOS: TESSITURA DIALÓGICA DAS SESSÕES DE REFLEXÃO E ESTUDO.....	149
4.3.1	Funcionamento das sessões de reflexão e estudo.....	157
4.4	SINGULARIDADE DE UMA FLOR: CAMINHADA CONCEITUAL DE ORQUÍDEA NAS SESSÕES DE REFLEXÃO E ESTUDO	190
4.4.1	Desabrochar da flor nos atos colaborativos	190
4.4.1.1	<i>Do conceito de língua: a teoria na-para a prática pedagógica reflexiva.</i>	191
4.4.1.2	<i>Do conceito de língua para o conceito de análise linguística.....</i>	197
4.4.1.3	<i>Possibilidades e contradições sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais.....</i>	206
4.4.1.4	<i>Afinal, há possibilidades além “do gaveteiro”?.....</i>	212
4.4.1.5	<i>O que é gramática?.....</i>	215
5	CAPÍTULO IV – OUTROS CAMINHOS... OUTRAS POSSIBILIDADES.....	224
	REFERÊNCIAS.....	230
	APÊNDICES.....	239
	ANEXOS.....	251

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: DA MINHA ITINERÂNCIA¹

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

O objeto desta investigação sempre esteve presente na minha itinerância, especialmente, a partir do momento em que ingressei no Curso de Letras, em 1993, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Cursar Letras e exercer a docência (em 1994 iniciamos a trajetória como professora de Língua Portuguesa) ao mesmo tempo foi importante porque eu podia, a todo o momento, levar as minhas demandas e dilemas para a Universidade e, assim, garantir sempre uma atitude de reflexão e estudo sobre a minha atuação. Isso exigia dedicação e responsabilidade e, nos pressupostos da didática, do planejamento pedagógico e das teorias da linguística, encontrei a chancela para tentar garantir um ensino qualificado para as crianças e os adolescentes da escola pública.

Além do saber acadêmico, nos planejamentos coletivos e em diálogo com os atores da área de língua, fui aprendendo, com a pluralidade de vozes e de saberes compartilhados, aspectos concernentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP)². No cenário da época, havia uma voz mais predominante: “a gramática precisa ser contextualizada”, ou seja, a ideia era conceber o texto como pretexto para o ensino de formas e regras gramaticais. Embora tenha atuado nessa perspectiva, fui me dando conta, por intermédio de leituras do campo da Pedagogia da Língua, que o texto deve ser concebido como unidade de ensino considerando as condições de produção discursiva dos gêneros textuais, o que requer uma prática pedagógica que ultrapasse a concepção de texto como pretexto para o ensino de conceitos e normas da gramática tradicional. Ademais, aprendi a considerar, na nossa prática pedagógica, que as formas gramaticais da língua podem e devem estar “a serviço” da produção de sentido objetivando levar o aluno a um conhecimento gramatical mais integrado às atividades de leitura e de produção. Tomar consciência desse

¹ Nesta primeira parte da tese, faremos uso da primeira pessoa do singular considerando que trata de questões referentes a minha trajetória profissional. A partir do capítulo 1, mudaremos para a primeira pessoa do plural tendo em vista o aspecto polifônico que este estudo se constitui.

² Ensino de Língua Portuguesa refere-se, nesta investigação, ao componente curricular legitimado na escola como “Português”.

dado, no fazer docente, exigiu estudo e reflexão sobre os modos de apropriação dos conceitos pelos alunos, pois constatava que eles não gostavam de memorizar regras e nomenclaturas e tinha sempre a impressão de que era uma perda de tempo transformar as aulas de LP, apenas, em aulas de teoria gramatical.

Essas descobertas ocorreram no período de 1999 a 2005 quando atuei como professora efetiva do Ensino Fundamental no Município de Vitória-ES. Vivenciei momentos de formação continuada e havia um projeto institucional cujo objetivo era integrar as disciplinas escolares mediante a Pedagogia de Projetos. Ao integrar as aulas de LP com disciplinas como Educação Artística, por exemplo, encontrei formas diferenciadas para suscitar nos alunos um maior interesse na leitura e na produção de textos orais e escritos, o que resultou no desenvolvimento dos seguintes projetos: “Construindo fantoches”; “Expressão oral: teatro”; “Produzindo com Tarsila do Amaral”, “Círculo do livro”. Nos momentos de reescrita dos textos, aproveitava para garantir orientações acerca da gramática da escrita materializada nas produções dos alunos, numa tentativa de relacionar conhecimentos do campo teórico como a coesão, a coerência e a adequação linguística, para a minha prática pedagógica.

Conforme dito, a Secretaria Municipal de Vitória garantia, quinzenalmente, formação continuada a todos os professores da rede de ensino nas áreas específicas e, em alguns momentos, com a integração de áreas afins ou não. Os encontros tinham o propósito de possibilitar estudos e reflexões sobre o fazer pedagógico e aproveitávamos para compartilhar leituras, projetos, ideias, angústias, demandas e, sobretudo, possibilidades para que o nosso aluno pudesse avançar na sua competência leitora, escritora e oral, bandeira da referida Secretaria. Foi nesse contexto que estudei os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs-LP) e me aproximei da obra “Os gêneros textuais orais e escritos na escola” de Joaquim Dolz e Bernad Scheneuwly. Com esse referencial conheci os pressupostos de Mikhail Bakhtin e aprendi mais sobre a perspectiva dos gêneros textuais ao passo que tentava mobilizar esse conhecimento teórico no meu fazer docente.

Por essa razão, em 2005, elaborei, na escola em que atuava, um projeto da área de LP objetivando implementar as Diretrizes Curriculares do Município de Vitória-ES que, à sua vez, concebia o conceito de gêneros textuais como unidade de ensino. A primeira constatação sobre tal implementação foi a de que teoria e prática caminham juntas e pode-se pensar numa prática reflexiva em que a teoria se

estabeleça como momento de reflexão atinente às demandas da prática. Para tanto, estudei textos teóricos e propostas para o ensino de LP na Educação Básica como “Gêneros orais e escritos na escola” de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, “A prática de linguagem na sala de aula” organizado por Roxane Rojo, “O texto na sala de aula” de João Wanderley Geraldi, “Gramática e interação” de Luiz Carlos Travaglia e “Por que (não) ensinar a gramática na escola?” de Sírio Possenti. Verifiquei que não era “muito fácil”, mas possível, contemplar o que os estudos estavam chamando de análise linguística. Estava ciente de que para o prático da escola, isso requeria leitura e um saber mais sofisticado dos estudos do campo da Linguística.

Embora a Secretaria Municipal de Vitória garantisse, diante da realidade brasileira, condições de espaço físico, material pedagógico, momentos de planejamento e de formação, queria aprofundar questões que se estabeleceram no momento em que passei a transpor o conceito de gêneros textuais para a prática pedagógica, a saber: o que muda no ensino de conhecimentos gramaticais quando se propõe a perspectiva dos gêneros do discurso? O ensino prescritivo de conhecimentos gramaticais é necessário para falantes que se comunicam e se relacionam por meio de gêneros discursivos em diferentes situações sociais de “Interação Verbal”, conforme aponta Bakhtin (1981)? Na perspectiva dos gêneros do discurso, é possível conceber os conhecimentos gramaticais articulados à atividade de leitura e de produção de textos?

Sob a égide dessas questões, em 2006, iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e levei uma ansiedade, natural entre os professores de língua, acerca de como tratar os conteúdos da gramática a partir das condições de produção dos gêneros textuais, algo caro para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs-LP) e para as pressuposições mais atuais do campo da Linguística. Desse modo, desejava propor uma pesquisa-ação que ensinasse projetar na sala de aula uma pedagogia da sequência didática em que os conteúdos gramaticais se constituíssem como produtores de sentido na perspectiva dos gêneros, algo que já tentava na prática pedagógica. Para este fim, tive que, primeiramente, investigar como andava o ensino-aprendizagem da gramática levando em conta a indicação dos gêneros como unidade básica para o ensino da língua. Ademais, precisava verificar as concepções dos docentes sobre linguagem, língua, gêneros e gramática considerando que, nos últimos 50 anos, o

campo da Linguística produziu um acervo de estudos, críticas e sugestões consolidados, cujo debate é re (pensar) a funcionalidade do ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais nas aulas de LP.

Nesse sentido, a pesquisa de mestrado levantou um diagnóstico sobre a prática pedagógica e os modos de apropriação dos conteúdos gramaticais pelos alunos uma vez que me inseri numa turma de oitava série do Ensino Fundamental num período de 5 meses. Realizei um estudo que sinalizou o dado de que nós, professores de LP, estamos num momento de, talvez, não saber, ainda, lidar com a perspectiva do campo da Linguística que, entre tantas proposições, apresenta propostas de reflexão sobre o funcionamento estrutural da língua em articulação com o domínio das práticas de leitura, de língua falada e de língua escrita (FARACO, 2008). Os dados ainda provocaram outras questões: qual o sentido e objetivo das aulas de Língua Portuguesa? Qual a função dos conteúdos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa? Qual a concepção de gramática que norteia a nossa prática pedagógica? O que compreendemos do conceito de análise linguística? O que significa articular leitura, escrita, oralidade e análise linguística?

Tais questões vêm ao encontro do que discuti na síntese do relatório³:

[...] apostamos que a *formação* se configure numa “ampliação” do modo como o ensino das formas gramaticais da língua foi articulado nas atividades de leitura e de produção escrita, pois “tentativas” ocorreram, logo não desconsideraremos tal fato. A possibilidade é que pesquisas posteriores, bem como projetos de formação, garantam a articulação entre as situações práticas de ensino/aprendizagem que já ocorrem no interior da sala de aula e a produção de conhecimento teórico (NARDOTTO, 2008, p. 230, grifo da autora).

Defendi a dissertação, pedi exoneração da Prefeitura Municipal de Vitória e por conta e risco apostei na minha inserção como professora do Curso de Letras e Pedagogia. Para isso, me mudei para o Estado da Bahia e atuei, até fevereiro de 2011, na área Metodologias e Práticas de Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié – BA. Nesse percurso ministrei as seguintes Disciplinas: Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado III; Temas Especiais; Seminário Temático; Tirocínio Docente - Curso de Letras; Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Metodologia da Alfabetização – Curso de Pedagogia.

³ Dissertação defendida no ano de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Ver referência: Nardotto (2008).

Entre as disciplinas, destaco “Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa” do Curso de Pedagogia. Foram momentos de reflexões e debates em torno de conteúdos como leitura, produção escrita e oral de diferentes gêneros textuais, o que resultou na problematização acerca da funcionalidade do conteúdo gramatical no Ensino Fundamental. Tal problematização gerou uma pesquisa publicada, em 2010, no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) intitulada “Como anda o ensino gramatical para as séries iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão da produção de conhecimento”, cujo objetivo foi revisar trabalhos de pesquisa, referências bibliográficas bem como os PCNs-LP. Constatei uma demanda para pesquisas posteriores, uma vez que nenhum trabalho tratou dos modos de apropriação dos conceitos gramaticais de maneira funcional e à luz de uma perspectiva da Psicologia da Aprendizagem. Inferi, ainda, que os conceitos de gramática e análise linguística se constituíam como “turvos” na prática pedagógica dos professores de LP.

Esse último dado vem ao encontro do que observei na minha atuação no ensino superior nos Cursos de Letras e Pedagogia. Vi o quanto as teorias do campo da Linguística estão distantes dos professores que atuam na Educação Básica. Por isso, concordo com Tardif (2012) quando defende uma integração entre os profissionais da escola e os pesquisadores da universidade de modo a superar a distinção de dois grupos: o corpo docente e a comunidade científica. A pressuposição do autor é de que vamos ao encontro desse professor e pensemos em pesquisas colaborativas e formativas que considerem o saber experiencial do docente, o qual se presentifica

[...] como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF, 2012, p. 54).

Com tais constatações, me inseri como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especificamente na Disciplina “O Texto e as Práticas Pedagógicas”, ministrada pela Professora Dinéa Maria Sobral Muniz. Com a referida professora, refletimos e debatemos sobre o texto como potencializador de uma prática pedagógica mais humana, mais dialógica e, sobretudo, coerente com os princípios teóricos de diferentes autoras – Ingedore Koch, Marisa Lajolo e Nelly Coelho –, norteadoras dos

debates nas aulas. Vislumbrei como aluna especial ser orientanda da professora Dinéia considerando que a sua formação em Letras e a sua atuação em pesquisa no campo da Educação vinham ao encontro da minha proposta de investigação: mobilizar a interface das teorias da Linguística com a Educação, contribuindo para a mobilização formativa de conceitos da Pedagogia da Língua Materna.

Em 2012, ingressei como aluna regular no Doutorado desejando compreender para além do diagnóstico, em colaboração com o professor da Educação Básica, o “nó górdio” ou como diria Marinho (1998), o calcanhar de Aquiles do ensino de LP: a gramática. Isso se constitui, para mim, o ponto nevrálgico já que a leitura, a escrita e a oralidade são competências defendidas por estudos (BRITO, 1997; NEVES, 2005; PERINI 2005, 2007; POSSENTI, 1996; NARDOTTO, 2008) e por políticas públicas (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) que, talvez, não suscitem tanta polêmica e dificuldade de didatização entre os professores, do mesmo modo que o conceito de gramática. Concordo com Faraco (2008) quando mostra que avançamos de forma razoável nos campos da Pedagogia da Leitura e da Escrita ao passo que estamos atrasados na construção de metodologias de variação linguística e, acima de tudo, no entendimento das variedades ditas “cultas” e as implicações para uma nova pedagogia do ensino da gramática.

E não é de hoje que há esse debate! Antes mesmo da publicação dos PCNs-LP, Muniz (2007), em 1986, na pesquisa “A expressão oral na Escola de 1º Grau: aspectos linguísticos e educacionais”, mostra o quanto a prática oral é suplantada por uma cultura grafocêntrica atrelada à determinação da gramática normativa tradicional. Como a pesquisa foi realizada na década de 1980, a autora traz a seguinte sugestão: “O que estará a escola, vinte anos depois deste estudo, fazendo em relação à expressão oral? A pergunta poderá ser respondida por novas pesquisas que, acredito, precisam continuar sendo realizadas” (MUNIZ, 2007, p. 46).

Embora não tenha, na nossa pesquisa de Mestrado, 20 anos após a pesquisa de Muniz (2007), focado na expressão oral na escola, verifiquei, no estudo que fiz, nessa ocasião, que, de 60 aulas de Língua Portuguesa observadas, em apenas 02 aulas ocorreu leitura oralizada, cuja ênfase dada pela professora partícipe da investigação estava o treino da oralidade pelos alunos. Com isso, compartilho das ideias de Muniz (2007) quando afirma que a expressão oral é subjugada pela cultura escrita tão cara para a tradição normativa gramatical. Na investigação de Mestrado, observei que 27 aulas, das 60 observadas, voltaram-se para uma prática

pedagógica pautada no hábito da “decoreba” de nomenclaturas e regras da gramática normativa por meio de frases e palavras descontextualizadas.

Posso, em resumo, dizer, que a minha itinerância e a produção de conhecimento contribuíram para que eu pudesse, hoje, investigar e compreender como os docentes estão mobilizando os conceitos de gramática e análise linguística na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa levando em conta a aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. E mais, que eu possa, com esta tese, dar uma contribuição na interface dos campos da Educação e da Linguística. Pergunto: o que vem, hoje, a ser o ensino de LP e de sua gramática na Escola Básica?

Partindo da articulação entre esses campos, problematizo, neste estudo, como os conceitos de gramática e análise linguística estão mobilizados no processo de ensino-aprendizagem de LP e como os estudos do campo da Linguística, mais atuais, estão se manifestando sobre a formação docente e, por conseguinte, a prática pedagógica. Verifiquei quão o ensino da gramática vem sendo tensionado, debatido e construído nas teorias linguísticas e como os professores de língua e os alunos têm se pronunciado com relação a essa fala que é exterior à escola e, ao mesmo tempo, está presente na atividade discursiva e, quiçá, na prática docente.

Implica compreender que a apresentação que segue abaixo é resultado de uma itinerância que, longe de chegar ao fim, ainda requer mais caminhada, mesmo porque acredito que mais importante que o produto é o processo e que sempre haverá um “caminho a percorrer”. Ciente disso, apresento a estrutura deste estudo, resultado do que construí no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, na Linha de Pesquisa “Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica”, sob orientação da Professora Dinéia Maria Sobral Muniz.

Dito isso, este estudo se configura numa abordagem qualitativa iniciado com uma busca bibliográfica acerca da temática em questão de modo a garantir uma organização de informações mediante a seleção de documentos (livros, teses, artigos etc.). Acredito que esse procedimento se constitui como primeiro passo para uma pesquisa científica e, também, porque “consiste numa espécie de varredura do que existe sobre o assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não reinvente a roda” (MACEDO, 1994, p. 13). Trata-se, afinal, de um diálogo com a produção de conhecimento sobre a temática da

investigação já estabelecida, a fim de que este trabalho de pesquisa colabore na referida produção, ao invés de repetir o que já foi dito e pesquisado.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, refleti o modo como a gramática normativa tradicional foi se sedimentando nas práticas pedagógicas ao passo que foi se tornando objeto, quase exclusivo, do ensino da língua. Por isso, ensaiei uma historiografia bibliográfica do conceito dessa gramática mediante estudos (KRISTEVA, 1974; CAMARA JR., 1975; BRITO, 1997; SILVA, R., 2002; NEVES, 2002, 2005; GNERRE, 2003; RUSSEFF, 2003; BAGNO, 2004, 2011; SOARES, 2004; GUIMARÃES, 2005; WEEWOOD, 2005; SILVA, M., 2006; FARACO, 2008; GERALDI, 2008; BASTOS; PALMA, 2004, 2006, 2008) os quais subsidiaram a seguinte problematização: será que há uma aprendizagem significativa quando se propõe uma educação bancária⁴ de conteúdos-conceitos e regras da gramática normativa tradicional por meio de frases, palavras descontextualizadas e retiradas dos gêneros de textos?

Alarguei a compreensão dessa problematização ao trazer os pressupostos da Linguística e sua relação com o ensino da gramática de modo a garantir a constituição do problema e dos objetivos desta investigação. Verifiquei como anda a produção de conhecimento acerca do nosso objeto de estudo para, a partir daí, defender uma contribuição que possa ser dada por esta pesquisa ao campo do ensino-aprendizagem da língua. Para isso, efetivei uma revisão bibliográfica iniciada com a pesquisa de Neves (1990) perpassando os PCNs-LP, entre outros trabalhos (MARINHO, 1998; MELLO et al., 2000; ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002; MILLER, 2003, 2004; RUSSEFF, 2003; SILVA, A., 2004, 2012; ALBUQUERQUE et al., 2005; CUNHA, 2005; GODINHO, 2006; GRACIANO; ALMEIDA, 2006; SILVA; MORAIS, 2009; SANTOS, 2009; SOARES, J., 2011; SILVA, D., 2011; SOUZA, D., 2011; ANTUNES, 2007; BAGNO, 2004, 2007, 2011; BRITO, 1997; FRANCHI, 2006; GERALDI, 1996, 1997, 1999; GONÇALVES et al., 2007; NEVES, 2002, 2004; PÉCORA, 1999; PERINI, 2005, 2007; POSSENTI, 1996; SILVA, R., 2002; TRAVAGLIA, 2002, 2004).

Com essa revisão, impôs-se como questão de pesquisa: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando a apropriação

⁴ Educação bancária sob o entendimento de Paulo Freire.

dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental? Para tanto, configurei os seguintes objetivos:

- Analisar a prática pedagógica de Língua Portuguesa, em especial, o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais.
- Estabelecer relações concernentes entre o praticado na sala de aula e o processo de formação conceitual do professor sobre concepção de gramática.
- Desencadear, mediante colaboração nas sessões de reflexão e estudo, a formação conceitual docente sobre gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos, considerando a prática pedagógica das professoras de Língua Portuguesa.
- Compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

Ainda no Capítulo 1, nos fundamentos conceituais, adotei a concepção de língua e o conceito de gênero textual, na perspectiva de Mikhail Bakhtin, em diálogo com autores como Brait (2000, 2005), Barros (2003), Machado (2005) e Marcuschi (2008). Em seguida, revisei diferentes concepções de gramática, sobretudo, elaboradas por autores brasileiros para, a partir daí, apresentar a concepção de gramática discursivo-textual em estreita relação com uma proposta de análise linguística das práticas leitora e escritora dos gêneros textuais e em consonância com estudos do campo da Pedagogia da Língua Materna (GERALDI, 1997, 1999; BAGNO, 2011; KOCH, 1996, 2004a). O conceito de sujeito e ensino-aprendizagem foi versado à luz das teorias de Lev Semenovitch Vigotski e Aléxis Luria que, por sua vez, ainda trazem uma concepção de gramática atrelada ao desenvolvimento dos conceitos no processo de aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, para o trabalho de campo, no Capítulo 2, versei sobre a pesquisa colaborativa, considerando a produção de conhecimento em pesquisa e, ao mesmo tempo, um caminho para o diálogo com as docentes mediante reflexões e estudos para, assim, compreender com elas os conceitos de gramática, análise linguística e a relação com a prática pedagógica. Acredito que a colaboração na pesquisa pressupõe rever o distanciamento entre o mundo da prática profissional e o mundo da investigação acadêmica, tendo o diálogo e a alteridade como princípios norteadores. Ibiapina (2008) e Macedo (2004) nos mostram que podemos estabelecer uma colaboração mútua entre pesquisadora e pesquisadas recaindo no

que o último autor denomina de “etnopesquisa-formação”. Para dar conta disso, fiz uso dos seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos: observação com registro em diário de campo; questionários; entrevistas; sessões de reflexão e estudo. Com a anuência dos partícipes, gravei em áudio bem como transcrevi tais gravações.

O campo de investigação foi uma Escola Municipal na cidade de Jequié, na Região do Médio Rio de Contas, no Estado da Bahia, que atende crianças e adolescentes. Dialoguei com 3 professoras de LP sobre suas respectivas práticas pedagógicas, e com alunos de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental.

Com esse diálogo, organizei, no Capítulo 3, por intermédio dos dados das observações das aulas, entrevistas, questionários e análise de material pedagógico, o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais tomando como base a relação de ensino-aprendizagem e a formação conceitual das docentes atinente aos conceitos de língua, gramática, análise linguística e gêneros textuais. Constatei, nesse contexto, que o livro didático se fez presente como organizador da prática pedagógica em 16 das 23 aulas observadas, o que, na minha análise, pode comprometer a autonomia docente no planejamento de suas aulas, se esse mesmo livro não for submetido a uma crítica por parte do professor. E, se o livro didático perpetuou-se na prática pedagógica, essa prática coaduna com a proposta do próprio livro. Sob esse prisma, observei que ocorreu uma ação docente voltada para uma dimensão discursiva para as formas gramaticais da língua e, por outro, observei uma prática constituída através da atividade metalinguística, associativa e repetitiva para que o aluno memorizasse nomenclaturas e definições para fins avaliativos.

Afirmo isso porque tomei o livro como documento e analisei a forma como os autores apresentaram os exercícios bem como as orientações para os docentes. Entre os dados, a perspectiva conceitual para a gramática abarca desde o aspecto prescritivo e descritivo perpassando também pelo que Travaglia (2002) denomina de gramática de uso. Esse fato corrobora estudos os quais apresentam que, no momento, há uma dificuldade em saber qual é a gramática (ou gramáticas) que deve ser objeto de estudo escolar. Noutras palavras, acredito estar num entre-lugar, pois ao mesmo tempo em que ocorrem práticas voltadas para o funcionamento das formas gramaticais, nas atividades de leitura e escrita dos gêneros textuais, há, também, práticas puramente descritivas e prescritivas mediadas pelo pressuposto do texto como pretexto para o ensino de conteúdos-conceitos gramaticais.

Analisei também a formação conceitual das professoras acerca dos conceitos de gramática, análise linguística, língua e gêneros textuais e compreendi como os saberes docentes, em especial o conceito de gramática, estão mobilizados na prática pedagógica; algo que também construí na dissertação de Mestrado (NARDOTTO, 2008). A possibilidade de ter avançado na produção de conhecimento, com esta tese, decorre do pressuposto de ter compreendido a mobilidade formativa desses conceitos mediante atos colaborativos cujo objetivo foi efetivar um contraponto entre a prática pedagógica e o saber teórico anunciado, atualmente, pelo campo da Linguística.

Circunscritos nesses atos, analisei o funcionamento das 9 sessões de reflexão e estudo mediadas pela pesquisadora e efetivadas com a colaboração de 3 professoras de LP. Sob a lente polifônica bakhtiniana, há uma panorâmica de como funcionou as sessões perpassando cronograma, tempo para estudo das docentes, a imprevisibilidade do espaço escolar, lista de textos teóricos para os encontros, entre outras questões. A discussão dessa parte do estudo teve como espinha dorsal a pressuposição de que as pesquisas podem se tornar produtoras de conhecimento não só para a comunidade científica como também para os pesquisados, considerando uma constante troca entre a prática profissional e a formação teórica reflexiva.

Em seguida, “encerrei” as possíveis respostas à questão desta pesquisa, as quais estão presentificadas na tessitura polifônica dos atos colaborativos, que subsidiaram uma compreensão acerca dos conceitos de gramática e análise linguística em inter-relação com a prática pedagógica. Imbuída da integração entre teoria e prática, tomei, no universo colaborativo e dialógico, a atuação de uma das colaboradoras com o propósito de efetivar um contraponto ao que foi delineado sobre a sua prática pedagógica. Desse modo, “Singularidade de uma flor: caminhada conceitual de Orquídea nas sessões de reflexão e estudo”, trouxe as seguintes categorias de análise: “Do conceito de língua: a teoria na/para a prática pedagógica”; “Do conceito de língua para o conceito de análise linguística”; “Possibilidades e contradições sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais”; “Afinal, há possibilidades além do gaveteiro”; e “O que é Gramática”. Tentei, nesse contexto, não perder de vista que a opção por uma abordagem colaborativa implica a produção de saberes de forma conjunta, embora eu tenha

focado nas necessidades formativas de uma das colaboradoras em articulação com os saberes das outras participantes.

Finalmente, no último capítulo, efetivei uma síntese com as principais inferências delineadas no decorrer da investigação, perpassando todos os capítulos. Mostrei, também, a contribuição que este estudo pode ter dado à produção de conhecimento no campo da Educação Linguística. Ao mesmo tempo, chamei a atenção para que os estudos continuem a investir nas questões que esta tese não objetivou responder, mas que foram anunciadas entre os dados analisados.

Dada essa apresentação, passemos para a leitura dos capítulos. Mas antes, atentemos para a poesia abaixo, que possibilita novas reflexões a serem feitas no ensino de gramática.

Sintaxe à vontade – Fernando Anitelli

Sem horas e sem dores,
Respeitável público pagão,
Bem-vindos ao teatro mágico.

A partir de sempre
Toda cura pertence a nós.
Toda resposta e dúvida.
Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser,
Todo verbo é livre para ser direto ou indireto.
Nenhum predicado será prejudicado,
Nem tampouco a frase, nem a crase, nem a vírgula e ponto final!
Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas,
E estar entre vírgulas pode ser apostrofo,
E eu apostrofo o oposto: que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples.
Um sujeito e sua oração,
Sua pressa, e sua verdade, sua fé,
Que a regência da paz sirva a todos nós.
Cegos ou não,
Que enxerguemos o fato
De termos acessórios para nossa oração.
Separados ou adjuntos, nominais ou não,
Façamos parte do contexto da crônica
E de todas as capas de edição especial.
Sejamos também o anúncio da contra-capas,
Pois ser a capa e ser contra a capa
É a beleza da contradição.
É negar a si mesmo.
E negar a si mesmo é muitas vezes
Encontrar-se com Deus.
Com o teu Deus.

Sem horas e sem dores,
Que nesse momento que cada um se encontra aqui e agora,
Um possa se encontrar no outro,
E o outro no um...
Até por que, tem horas que a gente se pergunta:
Por que é que não se junta
Tudo numa coisa só?"

2 CAPÍTULO I – GRAMÁTICA, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA: INTERLOCUÇÕES COM O CAMPO TEÓRICO

O centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Mikhail Bakhtin (Volochínov)

Numa tentativa de dialogar com a epígrafe e, sobremaneira, com os pressupostos de Mikhail Bakhtin, apresentamos neste capítulo uma retomada histórico-bibliográfica acerca do conceito de gramática normativa e sua relação com o ensino de LP. Em seguida, problematizamos tal conceito à luz das contribuições do campo da Linguística com o intuito de presentificar o estado da arte acerca da temática desta investigação.

Dessa feita, fomos nos aproximando da assertiva de que a língua “adquire [sua forma] no contexto”; na dinâmica discursiva dos gêneros textuais. Por isso, tomamos a concepção de língua e gêneros discursivos de Bakhtin para estabelecer o conceito de gramática discursivo-textual, cuja pressuposição parte da análise linguística das formas gramaticais na dinâmica discursiva e enunciativa dos gêneros de texto.

Ainda tratamos dos conceitos de sujeito e ensino-aprendizagem considerando que estamos versando sobre práticas pedagógicas de LP. Decorre daí, nosso alinhamento à esteira teórica de Lev Semenovitch Vigotski e Aléxis Luria atrelada ao processo de desenvolvimento dos conteúdos-conceitos gramaticais mediante a concepção de gramática defendida por esses autores.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA OU ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA TRADICIONAL?

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas...

Sylvain Auroux

Ao nos propormos efetivar uma pesquisa com professoras de Língua Portuguesa acerca do funcionamento do ensino gramatical nos anos finais do Ensino Fundamental, inicialmente, procuramos compreender a relação entre práticas

pedagógicas de LP e o conceito de gramática normativa. Admitimos, do mesmo modo que Neves (2004), que o conceito de gramática, como atividade escolar, deve ser permeado por uma compreensão do que seja gramática – seguindo sua trajetória histórica até os nossos dias – e, assim, temos a possibilidade de entender esse debate: ensinar língua ou ensinar gramática normativa?

Desse modo, a intenção é apresentar um histórico acerca da forma como a gramática tradicional normativa foi se sedimentando no decorrer dos séculos, ao passo que a concepção fundante de língua nessa gramática foi se tornando paradigma da nossa prática pedagógica. Ademais, defendemos que um debate investigativo em torno do ensino da língua, nos diferentes níveis de ensino, deve conduzir-se a partir das seguintes questões: qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa no espaço escolar? Qual a finalidade das aulas de Língua Portuguesa para os nossos alunos se não for para o desenvolvimento das competências oral, leitora e escritora e uma possível tomada de consciência do funcionamento de sua própria língua? Qual a diferença entre ensinar gramática normativa e ensinar língua? Qual o sentido do ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa?

A partir dessas questões e dos estudos que estamos efetivando na nossa trajetória investigativa, verificamos que, nas últimas décadas, no Brasil, temos um movimento consolidado de autores do campo da Linguística que, em linhas gerais, traz uma reflexão e uma crítica sobre as práticas de ensino-aprendizagem da língua, principalmente, àquelas voltadas para o hábito da “decoreba” das nomenclaturas gramaticais e das regras de exceção da gramática normativa. A partir da implantação da Linguística na década de 1960, nos Cursos de Letras, constatamos que o ensino de língua, seja nas universidades, seja no espaço escolar, passou a ser refletido e repensado por intermédio da seguinte questão: qual é o sentido do ensino da gramática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa?

Esse sentido está materializado nos diferentes estudos que passaram a circular no Brasil (KRISTEVA, 1974; CAMARA JR., 1975; BRITO, 1997; SILVA, R., 2002; NEVES, 2002; GNERRE, 2003; RUSSEFF, 2003; BAGNO, 2004, 2011; SOARES, M., 2004; GUIMARÃES, 2005; WEEWOOD, 2005; NEVES, 2005; SILVA, M., 2006; FARACO, 2008; GERALDI, 2008; BASTOS; PALMA, 2004, 2006, 2008), os quais apresentam dados sobre como essa gramática passou a ser concebida como objeto de ensino-aprendizagem, nos revelando que a Antiguidade Clássica constitui-se como berço inicial para a tradição gramatical. Ao mesmo tempo, nos

sinaliza um caminho acerca do propósito dos estudos linguísticos, em especial, no debate sobre a diferença e a relação entre ensinar língua e ensinar gramática normativa. Desse modo, objetivamos versar sobre a tradição normativa da gramática, pois acreditamos que conhecer a história da tradição gramatical é, acima de tudo, tomar consciência sobre como essa concepção de gramática veio se constituindo, no decorrer dos séculos, tornando-se padrão normativo para o ensino de LP. Além disso, estudar um conceito na sua dimensão histórica implica verificar o seu desenvolvimento e possibilita as condições indispensáveis para uma compreensão mais aprofundada de sua essência (FERREIRA, 2009).

Chamamos a atenção para o estudo empreendido na Disciplina “Gramática e Ensino”, ministrada pela Professora Dinéa Maria Sobral Muniz da UFBA. Constatamos, a partir de diferentes concepções de gramática (POSSENTI, 1996; FRANCHI, 2006; BAGNO, 2011) estudadas no semestre, que o professor de LP tem, na maioria das vezes, uma formação conceitual pautada apenas na concepção da gramática normativa e, por isso, concebe a língua a partir dessa gramática. Isso foi verificado nas entrevistas que realizamos nesta investigação, pois constatamos que as 3 docentes participantes, ao serem perguntadas sobre o que era gramática, responderam: “conjunto de normas e regras que regem uma língua”; “gramática é a norma”; “norma estabelecida pela língua que são realizadas por uma dada comunidade”.

Por essa razão, consideramos relevante conhecer historicamente o conceito de gramática normativa tradicional para que possamos diferenciar essa gramática enquanto objeto de pesquisa, no decorrer dos séculos e enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Silva, R. (2002), na obra “Tradição Gramatical e Gramática Tradicional”, afirma que o objetivo

[...] é antes a tentativa de tomarmos consciência do porquê e de como esse tipo de reflexão sobre a língua se constitui para avaliarmos criticamente esse “modelo” que é aquele a partir do qual – na escola – começamos a tomar consciência do que é a língua que usamos (SILVA, R., 2002, p. 11).

Isso expresso e justificado, temos o dado de que com a tradição gramatical ou a gramática tradicional há a legitimação, num percurso de dois milênios, de uma concepção de língua que estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua escrita considerado o melhor e, não por acaso, na sua etimologia,

a gramática significa “a arte de escrever”⁵. Já podemos verificar essa defesa entre os filólogos de Alexandria e há quem diga que na Grécia Clássica, nos pressupostos platônicos, já se percebia um embate político-ideológico e, sobretudo elitista, sobre os usos que podemos fazer da língua (NEVES, 2002, 2005; SILVA, R., 2002). Entre os filósofos da Antiguidade (os Sofistas, Platão, Aristóteles e os Estoicos) ocorriam estudos concernentes ao exame da relação entre a linguagem, a ontologia e a lógica com indícios para os aspectos gramaticais da língua, pois o interesse principal desses estudiosos era analisar a linguagem e não necessariamente a estrutura de uma língua.

Os Sofistas, por exemplo, desenvolveram estudos voltados para a eficiência linguística no uso correto da linguagem e conceberam-na como discurso e como arte de persuadir, o qual era emitido por um homem político. Partiam do princípio de que para convencer, a linguagem não podia ter defeitos e, nessa atividade retórica, renunciaram preocupações que se aproximaram de questões gramaticais já que o *logos* era considerado como algo uno; não era visto em partes.

Os aspectos mais estruturais do *logos* vão ser estudados por Platão (2001), o qual concebeu a linguagem como função de verdade para além de um instrumento de persuasão, como assim defendia os Sofistas. O filósofo ainda aprofundou questões sobre a unidade e a justeza do nome à ideia e à essência, o que resultou no desenvolvimento de estudos semânticos materializados na etimologia em que o intuito era resgatar a ideia original das palavras. No diálogo entre Sócrates e Hermógenes, constatamos a defesa da essencialidade dos nomes a partir de um plano idealista, e até mesmo, metafísico, tão ao gosto de Platão:

Sócrates – [...] parece-me mais provável que descubramos os nomes correctamente atribuídos naqueles seres aos quais pertence por natureza permanecerem sempre [...] e é possível que alguns deles tenham sido estabelecidos por uma potência mais divina do que a dos homens.
Hermógenes – Parece-me que falas bem, ó Sócrates (PLATÃO, 2001, p.62).

E, para dar conta disso, Platão adotou um caminho atinente ao estudo dos nomes simples e derivados, revelando, na análise, os elementos fônicos da linguagem que, à sua vez, passou a ser concebida como produto do trabalho do pensamento intermediado pelos sons simples e pelas sílabas. Inferimos que fundir a

⁵ Camara Jr. em seu “Dicionário de Linguística e Gramática” corrobora a ideia acima ao dizer que, a partir da ideia da tradicional gramática normativa, ouve-se dizer que alguém “fala ou escreve sem gramática”.

ideia (a coisa) ao nome, estudar a etimologia bem como os aspectos fônicos nos nomes simples e derivados foi algo caro a Platão, pois o filósofo se deu conta de que o nome não era a própria ideia e sim a imagem acústica da coisa (da ideia) e, nesse contexto, a linguagem se torna representação.

Ademais, Platão se debruçou sobre a função da linguagem, na distinção entre o dizer e o denominar e, ao aliar o nome ao verbo, prenunciou o estudo das frases em que supostamente deve haver uma organização gramatical materializada na combinação entre verbo e nome:

Sócrates – [...] E, se é assim, se se podem atribuir os nomes de forma não correcta, não impondo a cada coisa aquele que lhe pertence, mas por vezes aquele que não lhe pertence, o mesmo se pode fazer quanto aos verbos. E, se se podem estabelecer os nomes e os verbos desta maneira, o mesmo acontecerá necessariamente com as frases. *De facto, penso que as frases são, por assim dizer, uma combinação destes* (PLATÃO, 2001, p.111, grifos nossos).

Combinação que se converteu em discurso, ultrapassando a concepção de linguagem como representação imediata da coisa, pois a construção do discurso está entre a mimese (a representação) e a coisa. Assim, “a linguagem é como imagem no pensamento na palavra” (NEVES, 2005). Ao defender essa concepção para a análise do discurso, Platão dá o “pontapé” inicial para o que seria estudado por Aristóteles – os termos do discurso.

Aristóteles parte da ideia de que o homem é dotado de linguagem, o que resulta na sua vocação de animal político. Nessa compreensão, há um prenúncio para o estudo fonético, uma vez que o homem é capaz de articular sons e materializar uma linguagem com sentido. Pressuposto que corrobora o conceito de discurso, no qual o filósofo apresenta a tese de que as palavras isoladas significam no âmbito convencional, ao passo que, nas proposições, elas revelam uma função nas relações humanas: expressões dos juízos e de verdades.

A materialidade da concepção de discurso está na “Retórica” que, nas palavras de Aristóteles (2007), requer: sentido da persuasão produzida; o estilo ou a linguagem utilizada; a organização das diversas partes do discurso. O filósofo destaca a importância do estilo, o qual implica não apenas

[...] conhecer o que devemos dizer, [pois] também é preciso que nos expressemos de acordo com a ocasião, pois a melhor ajuda é ainda ter recursos no que diz respeito à produção da impressão correta de um discurso (ARISTÓTELES, 2007, p. 147).

Nesse âmbito, verificamos um prenúncio para o que consideramos mais caro na tradição da gramática normativa: o caráter prescritivo para o uso da língua. Isso, talvez, fique patente quando Aristóteles afirma que o “mau gosto” do estilo discursivo do falante ocorre mediante as seguintes características: o mau uso de palavras compostas; emprego de palavras estranhas; uso de uma sílaba longa; uso inapropriado de metáforas e ambiguidade. No entanto, não turvemos com as nossas inferências a relevância do texto aristotélico que, entre as contribuições, traz uma concepção de discurso aliada às condições de produção: o orador; o assunto e o ouvinte, a quem se dirige o discurso (ARISTÓTELES, 2007).

Observamos, ademais, que na “Retórica” há uma referência ao uso dos conectivos de modo a garantir o bom estilo defendido pelo filósofo: “o uso próprio de conjunções, e a organização delas na sequência na qual algumas exigem” (ARISTÓTELES, 2007, p. 156). Aspecto importante já que revela a ampliação do conceito de discurso anunciado por Platão e, ao mesmo tempo, uma fonte de estudo, na atualidade, para o campo da Linguística como “Argumentação e Linguagem” de Ingedore Koch (2004a).

Na “Poética”, também há uma configuração para os aspectos gramaticais, sobretudo, no modo como se analisa as “partes da elocução” perpassando desde fonema, sílaba, palavras (nome, verbo e conjunção) até chegar à proposição. Em síntese, Aristóteles não formulou uma gramática, mas seus estudos retóricos e poéticos apresentam uma análise mais detida com o intuito de garantir uma eficiência no modo de dizer vinculado ao processo de comunicação. Por tudo isso,

[...] numa sistematização de base nocional, assentada sobre o fundamento da lógica, que se vê a linguagem preparar-se para ser abstraída da filosofia, trabalho que levará à constituição da gramática, ciência que nascerá normativa, sobre o modelo da arte de bem-dizer, tanto na prosa como na poesia (NEVES, 2005, p. 84).

Os Estóicos, à sua vez, assistiram à formação da cultura helenística, cuja percepção política e ideológica estava o de preservar o mundo grego de outras civilizações consideradas inferiores. A língua grega, nesse momento, foi se erigindo como padrão de superioridade, mesmo porque, os estudos do estoicismo acerca da linguagem convergiram para isso. Esses filósofos concebiam a linguagem como natural, em que a palavra deveria expressar a natureza das coisas, o que resultou no dado de que se há conformidade entre forma linguística e natureza, deve haver

também uma conformidade entre forma usada e forma considerada padrão. Do mesmo modo que Platão, eles buscaram a justeza das palavras na etimologia, a qual serviu de base para revelar as verdades que os nomes guardavam. Nessa perspectiva, os Estóicos estavam em busca das analogias, ou seja, uma correspondência entre palavra e conceito. No entanto, eles se esbarraram nas não correspondências dos fatos linguísticos:

Os estóicos, agora, acreditando numa relação necessária entre formas lexicais e os conceitos, entendem que à regularidade universal deve corresponder uma regularidade linguística. Os desvios e as irregularidades são tidos por anomalias (NEVES, 2005, p. 103).

Anomalia para os Estóicos era considerada como perversão, o que coadunava com o momento político e ideológico helenístico que, na sua base, estava o de defender a clareza, a concisão e a conveniência da linguagem. Sob esse prisma, a língua grega se sedimenta como critério de valor e de preservação partindo de um ideal analógico em detrimento do anômalo, do variado, do dialeto e do ocasional.

Estabelecer os fatos dessa língua ideal constituiu os primeiros passos do que chamamos de gramática normativa tradicional, mesmo porque, somente entre os filólogos de Alexandria, a análise das formas gramaticais se firmou visto que “assiste-se ao surgimento de um exame de fatos de linguagem, em que já se envolvem estruturas linguísticas” (NEVES, 2005, p. 265). Como os gramáticos alexandrinos iniciaram um estudo sobre a produção literária de seus autores consagrados, resultou numa análise dos fatos da língua que ali se encontravam: “aspectos de métrica, ortografia e pronúncia; a distribuição das palavras por classes [...] dos períodos (coordenação e subordinação) e o uso das figuras de linguagem” (FARACO, 2008, p. 133).

Esses gramáticos, diferentemente dos filósofos, esmiuçaram as partes do discurso em classes de palavras e defenderam a língua escrita dos grandes escritores como norma a ser seguida e, nesse contexto histórico, iniciou-se um processo de atitude normativo-purista relacionado ao uso linguístico, garantindo e codificando uma norma gramatical tradicional. Temos, nesse cenário, a primeira descrição sistematizada da gramática no mundo ocidental, elaborada por Dionísio da Trácia. A contribuição desse gramático está efetivada em 20 parágrafos conforme indicação de uma edição de 1883:

1. Da gramática; 2. Da leitura; 3. Do acento; 4. Da pontuação; 5. Da rapsódia; 6. Do elemento; 7. Da sílaba; 8. Da sílaba longa; 9. Da sílaba breve; 10. Da sílaba comum; 11. Da palavra; 12. Do nome; 13. Do verbo; 14. Da conjunção; 15. Do particípio; 16. Do artigo; 17. Do pronome; 18. Da preposição; 19. Do advérbio; 20. Da conjunção (NEVES, 2005, p. 126-127).

Ressalte-se que a obra de Dionísio não desenvolveu um estudo sintático e foi Apolônio Díscolo quem tratou, especificamente da sintaxe, conforme organização apresentada por Neves:

I- Dos elementos; II- Da divisão das partes do discurso; III- 1. Dos nomes; 2. Dos verbos; 3. Dos particípios; 4. Do artigo; 5. Do pronome; 6. Da preposição; 7. Dos advérbios; 8. Das conjunções; IV- Da sílaba das partes do discurso; V- Da composição; VI- Dos acidentes; VII- Das figuras; VIII- Das figuras homéricas; IX- Da ortografia; X- Da prosódia; XI- Dos dialetos [...] (NEVES, 2005, p. 129-130).

As duas gramáticas propostas pelos gramáticos-filólogos de Alexandria objetivavam descrever regras gramaticais usadas por grandes escritores do passado e o que não estivesse em consonância com essas regras, era considerado como ruína, decadência ou “erro clássico”, algo central para a concepção de gramática normativa tradicional até os nossos dias.

Do mesmo modo que os gregos, os romanos, além de terem recebido influência daqueles, configuraram a gramática do latim padrão em oposição ao latim vulgar e o destaque são os gramáticos Donato e Prisciano. Donato, autor da obra *De partibus orationibus ars minor*, descreve minuciosamente as letras por intermédio da pronúncia, resultando num estudo sobre a fonética. Ademais, destaca os erros correntes de seus alunos e estabelece as diferenças das línguas grega e latina. Já Prisciano instaura a sintaxe do latim através da lógica e afirma uma “disposição que visa à obtenção da oração perfeita”, o que reflete uma compreensão acerca da transitividade verbal e noções de palavras regentes e regidas (SILVA, R., 2002).

Temos ainda a informação de que o estoico Crates de Malos quebrou a perna durante uma missão diplomática em Roma e aproveitou seu tempo de convalescença para ministrar palestras sobre a gramática. Varrão (século I A.C.), na condição de discípulo do gramático Crates, traçou para o latim as contribuições da gramática grega e, para ele, a língua literária clássica foi a eleita como o modelo do latim padrão, propondo que escrever e falar corretamente significava seguir o modelo da escrita literária dos poetas. Na sua obra “De língua latina”, há uma divisão entre etimologia, morfologia e sintaxe e, na constituição morfológica,

constata-se distinções – palavras variáveis e invariáveis; voz e tempo para o verbo – que perduram até a atualidade.

Na Idade Média, havia uma persistência para o estudo do latim como a língua da cultura e, para tanto, estabeleceu-se uma metodologia de estudo diferente da metodologia dos gregos e dos romanos. Esses últimos subordinavam o estudo das formas gramaticais às habilidades de certos tipos de fala e de escrita: “não se tratava de estudar a gramática pela gramática, mas de refletir sobre a estrutura da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita” (FARACO, 2008, p. 146). Já a metodologia, na Idade Média, partia da gramática do latim correto para se chegar à leitura de textos e à prática da fala e da escrita. Isso acabou por impregnar, até os dias de hoje, a prática pedagógica de “normativismo e gramatiquice”, em que o estudo da língua materna se perfaz como uma língua estrangeira⁶.

Naquele momento se configurou também as especulações medievais, as quais foram buscadas nos pressupostos platônicos com o intuito de fundamentar o princípio de que a “língua espelha o mundo”, logo é mediadora entre o pensamento e a realidade. Por essa razão, algumas questões sobre a gramática foram se impondo: “a gramática é uma ciência? São os modos de significar, de compreender e ser, idênticos? Nascem dos modos de significar das propriedades dos objetos?” (CAMARA JR., 1975, p. 23). Em meio a isso, emerge a concepção de que existia uma estrutura gramatical a todas as línguas, ou seja, o conceito de gramática geral.

Ademais, na Idade Média, constata-se um prenúncio de observação e análise para as línguas românicas, abrindo um espaço para outras realidades linguísticas além do grego e do latim, o que garantiu a entrada do Renascimento como um momento de constituição dos idiomas nacionais e modernos. Desse modo, surgiram gramáticas das línguas modernas, as quais combinavam a orientação lógica e a noção de certo e errado com a observação para os fenômenos linguísticos (CAMARA JR., 1975). Com isso, a concepção de língua de cunho prescritivo da tradição gramatical continuou a perpetuar-se, já que, o interesse pelas línguas românicas modernas também se informaram através das concepções gramaticais romanas e gregas. Há uma crítica a esse fato quando se verifica que a gramática tradicional, em sua origem, foi elaborada a partir das obras literárias de grandes

⁶ Consideramos pertinente socializar que Vigotski (2001) discute com muita lucidez a relação entre a aprendizagem das línguas estrangeira e materna em estreita articulação com os conceitos científicos e cotidianos.

escritores do passado e acabou sendo utilizada, também, como um código para qualquer outro uso – língua escrita e oral –, além do literário, para “que as línguas se encaixassem no modelo gramatical pronto, herdado da antiguidade clássica” (BAGNO, 2004, p. 19).

É ainda no Renascimento que a língua vai se tornando objeto de ensino e, por conta disso, os conteúdos-conceitos gramaticais passaram a ser sistematizados de modo a garantir aplicações pedagógicas. Silva, R. (2002) mostra que, devido à necessidade dessa aplicação, os estudos gramaticais passaram a ser feitos por meio de uma sistematização que refreava as especulações linguísticas medievais, materializando assim, as gramáticas empíricas. Scaliger, por exemplo, concebe a gramática como ciência, diferenciando-a da lógica, da retórica e da interpretação dos autores literários. O gramático Ramus, por sua vez, introduz “princípios formais e não semânticos ou lógicos para distinguir as partes do discurso [...] ‘nome é uma palavra com número e gênero’ e não “o que designa alguma coisa” (SILVA, R., 2002, p. 24, grifos da autora).

Nessa perspectiva, as gramáticas renascentistas se baseiam por intermédio da análise empírica e da observação do uso linguístico sem, no entanto, desconsiderar a relação pensamento-linguagem, tão cara à tradição gramatical greco-latina. Não é sem razão que as gramáticas construídas nesse momento histórico agregam, ao mesmo tempo, a descrição – observação empírica dos usos – e a prescrição como herança do erro clássico.

Temos ainda o dado de que, no século XVII, inicia-se um modelo de gramática que retoma a especulação medieval através de uma concepção de língua lógica, racional e geral. Os gramáticos de *Port Royal*, em especial Arnaud e Lancelot, propõem estudos sobre “o bem falar” articulado à “arte do bem pensar” em que a lógica era o tom do poder de persuadir, pressupostos que se encontram, segundo Silva, R. (2002), na análise sintática das gramáticas da atualidade.

Acreditamos que o debate entre os defensores das gramáticas racionalistas e das empiristas refletem o que assistimos na primeira metade do século XX: o estruturalismo de Saussure e o gerativismo de Chomski. O primeiro, imbuído nos pressupostos de uma concepção de gramática como descrição de um estado da língua, isto é, um estudo mais empírico; o segundo, em oposição aos empiristas, resgata as conjecturas dos gramáticos de *Port Royal* e defende uma gramática geral atrelada ao domínio conceitual da biologia.

No âmbito da tradição gramatical de Língua Portuguesa, destaca-se João de Barros, primeiro gramático da Península Ibérica, que legitima a tradição greco-latina ao definir a gramática como um modo certo de falar e escrever próprio de autoridades; legitimação no âmbito filosófico e nos aspectos formais como a classificação dos nomes e suas declinações, além da inclusão, do mesmo modo que os romanos, das interjeições considerando-as como a décima e última parte do discurso, conforme a seguinte ordem: artigo, substantivo, adjetivo, pronome, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Tem-se, também, o gramático Jerônimo Soares Barbosa que, à sua vez, defendeu uma gramática como objeto de estudo e de ensino, imbricando essas duas finalidades mantidas até hoje na Gramática Tradicional. A não concordância com os preceitos gramaticais de João de Barros, o qual modela a língua portuguesa à luz da latina, Jerônimo perpetua, na sua “Gramática Philosophica da Língua Portuguesa”, os pressupostos da “Grammaire Générale et Raisonnée” de *Port Royal* desenvolvida pelos enciclopedistas franceses. Em decorrência dessa importação, concebe a língua como “instrumento do pensamento”, logo, a gramática é definida como “a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar corretamente qualquer língua” (BARBOSA, apud SILVA, R., 2002, p. 39).

E são esses moldes de conceber a língua de uma nação que estão presentes no processo de colonização da América. No século XVI, além do exercício intelectual de analisar e construir os aspectos formais nas gramáticas, Portugal, Espanha e, por conseguinte, os gramáticos, tinham com muita lucidez a ideia de que colonizar “povos bárbaros” implicava a elaboração de gramáticas como forma de difusão de uma cultura:

Fernão de Oliveira, na introdução da sua gramática de 1536, mencionava a expansão da língua portuguesa entre os povos das terras descobertas e conquistadas. Foi João de Barros, porém, que realmente considerou o papel da língua portuguesa na expansão colonial [...] João de Barros, apresentava uma visão mais articulada: “as armas e padrões portugueses [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram” (GNERRE, 2003, p. 14).

Com esse espírito de colonização, nasce uma valoração mais efetiva, por meio do exercício de poder, ao vernáculo português na América colonizada, embora tenhamos o dado de que, no início do processo de exploração das colônias americanas, a interação entre os índios e os colonizadores forçou a constituição de

uma língua geral, a qual seria desconsiderada, proibida e esquecida devido às reformas pombalinas dois séculos mais tarde. Marquês de Pombal, entre as suas medidas, oficializou a Língua Portuguesa como língua para se ensinar as disciplinas escolares e, por consequência, a proibição da língua geral falada pelos brasileiros; medida que se sedimentou com a chegada da família real e sua comitiva, ao Brasil, em 1808.

No que toca às gramáticas de Língua Portuguesa construídas entre os séculos XVI ao XIX, a obra “Histórias Entrelaçadas” de Bastos e Palmas (2004) nos dá uma visão concernente ao modo como ocorreu o processo de construção e materialidade dessas gramáticas no ensino da língua em Portugal e no Brasil. A partir de uma análise de 5 gramáticos (Fernão Lopes, Amaro de Roboredo, Reis Lobato, Frei Caneca e Ernesto Carneiro Ribeiro) concluímos que a concepção gramatical nessas obras, do mesmo modo que a gramática de João de Barros, estava atrelada à ideia da descrição da norma-padrão com submissão aos moldes da gramática latina. Convém ressaltar que, nesse contexto, Frei Caneca, na primeira metade do século XIX, timidamente, propôs uma gramática vernaculista e pedagógica com exemplos retirados do cotidiano brasileiro consolidando um “olhar” sobre as variações. Ainda assim, os pressupostos de Caneca retomam os gregos e os latinos.

Naquele momento histórico, século XIX, efetiva-se no Brasil, através da “Grammatica Portugueza” de Júlio Ribeiro, entre outros professores-gramáticos, uma concepção de língua como um conjunto de regras que deve ser seguido. Nesse percurso, a gramática adquire uma legitimidade institucional associada à inclusão da disciplina Língua Portuguesa ou Português no currículo escolar. Ressalte-se que, quando falamos em organização curricular em espaços de ensino no Brasil, partimos do fato de que o processo de alfabetização, para os poucos que tinham acesso, era feito por meio do português, embora a língua portuguesa tivesse se legitimado como disciplina curricular somente no fim do século XIX. Isso porque, a gramática da língua latina sempre esteve presente na sistematização do ensino jesuítico e, embora houvesse, na época de Pombal, um ensino fundado na comparação entre as gramáticas das línguas latina e portuguesa, esta última não tinha uma tradição mais consolidada (SOARES, M., 2004).

No que concerne às gramáticas produzidas, aqui no Brasil, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a obra de Bastos e Palmas (2006) dá um

panorama bem fundamentado sobre o processo de constituição desses compêndios. Mediante análises das produções de 7 gramáticos (Julio Ribeiro, Maximino Maciel, Eduardo Carlos Pereira, Felipe de Benício de Oliveira Condurú, Rocha Lima, Mário Pereira de Sousa Lima e Napoleão Mendes de Almeida) dessa época, as pesquisas mostram que o Brasil estava passando por um processo histórico de referendar um ideal nacionalista iniciado com a Proclamação da República, o que refletiu nas concepções de língua presentes nesses compêndios. Tratava-se de produzir gramáticas levando em conta uma política linguística “por meio de valores europeus, assentados nos ideais de liberdade, ordem e progresso, na instituição escola” (FACCINA; CASAGRANDE, 2006, p. 93).

Visto desse ângulo, as referidas produções gramaticais se tornaram objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de LP e algumas, entre elas, publicaram mais de 30 edições. Além disso, materializaram uma concepção gramatical com valores da Antiguidade Clássica em cuja percepção estava um ideal de língua prescritivista associado ao princípio de que para “escrever e falar corretamente” bastava seguir um determinado modelo. O gramático Napoleão Mendes de Almeida, cuja gramática é publicada até hoje, assim se posiciona:

[...] mas é a gramática cujas páginas constituem outras tantas prateleiras de vitrina, que expõem mercadorias de toda procedência, dando ao espectador o trabalho de escolha do melhor amigo... se outra for a orientação de ensino, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e falso patriotismo (ALMEIDA, 1941 apud DI IDÓRIO; FRANCO, 2006, p. 14).

Paralelo a esses dados do final do século XIX e início do século XX apresentados acima, Geraldi (2008) mostra a língua literária de José de Alencar e, mais tarde, a de Mário de Andrade como exemplos de resistência à institucionalização da unidade linguística no Brasil. Não por acaso, a “Gramatiquinha da Fala Brasileira” de Andrade deu o que falar até mesmo entre os gramáticos, como é o caso de Celso Cunha que, em suas críticas, afirma que o literato não conseguiu encontrar na sua obra elementos essenciais para solidificar a existência de um sistema linguístico diferente do português de Portugal. Isso parece conduzir à conclusão de que, Mario de Andrade, talvez, quisesse elevar a fala brasileira à condição de prestígio social ao propor um deslocamento do poder da norma vinda de Portugal. Ao resgatar a cultura brasileira como fez na sua trajetória, estava em

busca também de uma identidade linguística para um povo marcado pela colonização.

Na literatura dos séculos XIX e XX não nos faltam exemplos de literatos que resgataram a expressão linguística com o intuito de garantir uma identidade nacional que se iniciasse com a apresentação do uso de variedades da língua falada pelo povo brasileiro. Nesse contexto de valorização de registro da língua falada, temos, a partir da segunda metade do século XX, a voz do linguista Matoso Câmara que, numa tentativa de se distanciar de uma visão filológica da língua, referenda os estudos linguísticos de modo a garantir uma divulgação, em solo brasileiro, de perspectivas de linguistas como Ferdinand Saussure, Roman Jakobson, Bloomfield, entre outros. Embora Matoso faça uma crítica à gramática tradicional, há quem diga (BRITO, 1997) que esse linguista mesmo reconhecendo que as variedades coloquiais merecem ser estudadas e que o ensino da língua se dá através de uma gramática desinteressada de preocupações normativas, acaba reforçando, nas suas teorias, a diferença qualitativa que se estabelece entre variedade culta e outras variedades.

De todo modo, não podemos deixar de dar voz ao próprio Camara Jr. (2000) quando se insurge contra o gramático que impõe regras praxistas como sendo linguísticas. A solução dada por Matoso, então, é a apresentação de uma gramática descritiva. Inferimos que ele, em nenhum momento, se opõe à variação, mas escolhe o registro formal e culto para a sua descrição.

Ainda, a partir da leitura de Brito (1997), constatamos que gramáticos da atualidade como Evanildo Bechara e Domingos Paschoal Cegalla, perpetuaram uma visão estreita e até mesmo preconceituosa da língua ao conceber um purismo normativo em detrimento das variedades linguísticas que circulam em nosso país. O autor de “A Sombra do Caos” imprime uma crítica a esses gramáticos com o intuito de mostrar quão presente está a tradição dos filólogos da antiguidade nos compêndios desses defensores da pureza linguística.

Por outro lado, Bastos e Palmas (2008) ao apresentar análises de gramáticas construídas na segunda metade do século XX (Said Ali, Artur de Almeida Torres, Gladstone Chaves de Melo, Celso Pedro Luft, Celso Cunha e Evanildo Bechara), nos induz a concluir que desses 6 gramáticos, 4 construíram suas gramáticas a partir das contribuições do campo da Linguística, embora não tenham rompido de

todo com a descrição da norma-padrão⁷. De acordo com Faccina, Casagrande e Hanna (2008), a “Moderna Gramática Portuguesa” de Evanildo Bechara sinaliza essa tendência, haja vista buscar uma

[...] aproximação entre a gramática normativa e a descritiva, dando, a nosso ver, mais ênfase à segunda, mas também por considerar a mudança linguística como aspecto constitutivo da língua, dada a relevância da sincronia em seu trabalho [...] por valorizar a língua em uso e, conseqüentemente, a sua funcionalidade (FACCINA; CASAGRANDE; HANNA, 2008, p. 176).

Por tudo que foi dito, a síntese dessa trajetória histórica é evidenciar que a tradição gramatical

[...] base da gramática escolar até hoje, traz em si a soma de vinte e três séculos de tradição e contradição, à qual se acumulam as contradições da atualidade, decorrentes de tentar adaptar à tradição secular as construções da Linguística Moderna (SILVA, R., 2002, p. 31).

Portanto, lançamos a seguinte questão: quais as implicações dessa retomada histórica para o ensino de LP nas últimas décadas, conforme acenamos no início deste capítulo? Estamos partindo do pressuposto de que não podemos confundir o ensino de língua com o ensino da gramática tradicional e perpetuar nas nossas salas de aula o uso abusivo do hábito da “decoreba” de definições e nomenclaturas de conteúdos, conceitos e regras gramaticais em detrimento das práticas de leitura, escrita e oralidade. Compartilhamos das ideias de Bagno (2011, p. 31) quando afirma que na escola deve ocorrer uma educação linguística praticada por meio da leitura, da escrita e da reflexão sobre a língua e, nesse propósito, estudar gramática “é reconhecer e apoderar-se dos efeitos de sentido obtidos pelo emprego consciente dos recursos que a língua oferece”.

Isso, talvez, explique a questão posta por Gnerre: “Por que nas últimas décadas, a discussão e o questionamento da natureza e da própria existência de uma norma linguística veio a ser tema tão frequente para os linguistas e os educadores?” (2003, p. 24)

Essa questão traz no bojo quase 50 anos de estudos e pesquisas sobre como o ensino de LP, a partir das contribuições do campo da Linguística, pode ser

⁷ De acordo com Faraco (2008) norma-padrão refere-se ao conjunto de regras prescritivas a partir de um modelo de escrita lusitano artificial e ideal pautado no uso literário dos escritores do passado.

concebido para além de uma tradição gramatical⁸. Além disso, há uma tradição no âmbito social e histórico, já que, a sociedade brasileira tinha uma escola que favorecia uma classe social que tinha acesso aos livros e, sobretudo, a concepção de língua defendida na gramática tradicional e, a partir da década de 1960, a sociedade brasileira, alijada de seus direitos, reclama o seu acesso à escolarização. Não por coincidência, em 1977, em simpósio na Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Ataliba de Castilho discutia a necessidade de rever o conceito de norma preconizado no ensino de gramática, tendo em vista as contribuições da Sociolinguística, já que o autor apontava a diversidade linguística do alunado como resultado da estratificação de classes sociais da sociedade brasileira.

Muniz (1986), do mesmo modo, mostra que, a partir de 1950, as camadas mais populares das cidades começam a ser atendidas pelas escolas. No entanto, o aumento da oferta de vagas não foi garantia da qualidade, uma vez que o conteúdo do ensino não mudou em função das peculiaridades da nova clientela. De acordo com a autora, embora tenha ocorrido esse acesso, não ocorreram mudanças significativas pois, até aquele momento, perdurava uma prática pedagógica baseada quase que prioritariamente na gramática normativa tradicional, de inspiração greco-latina.

Em razão disso, verificamos que, nos últimos anos, há esforços efetivados pela Linguística para configurar um “novo” paradigma para o ensino de LP nos ensinos fundamental e médio. Em âmbito nacional, isso se presentifica em trabalhos (BAGNO, 2004, 2007 e 2011; BRITO, 1997; COELHO, 2009; FARACO, 2008; FRANCHI, 2006; GERALDI, 1996, 1997, 1999; GNERRE, 2003; NEVES, 2002, 2004; PÉCORA, 1999; PERINI, 2005, 2007; POSSENTI, 1996; NARDOTTO, 2008; SILVA, R., 2002; TRAVAGLIA, 2002, 2004; UCHÔA, 2007, entre outros) de circulação nacional que se detiveram para discussões relacionadas ao ensino gramatical no espaço da sala de aula. De um modo geral, as ideias desses autores apontam para o redimensionamento, por meio de sugestões, da utilização da gramática nas aulas de LP. Desse modo, inferimos que eles não romperam com a ideia da necessidade do ensino gramatical, contudo apontaram para a

⁸ Estamos nos referindo aos estudos do campo da linguística numa dimensão mais pragmática e discursiva. Não devemos desconsiderar, todavia, que outros linguistas desde o final do século XIX criticaram a Gramática Tradicional. Como exemplo, Ferdinand de Saussure em “Curso de Linguística Geral” apresentou essa gramática como algo desprovido de uma visão científica da língua.

ressignificação da gramática em sala de aula por meio de uma concepção mais funcional e discursiva para esse ensino. Podemos ainda afirmar que o avanço dessas propostas foi significativo, pois delas emergiram, se não mudanças imediatas na realidade da escola, pelo menos reflexões em torno dos problemas com o ensino de LP.

Quais problemas são esses? Na visão dos referidos estudos, afirmamos que o primeiro problema está na forma como os preceitos da gramática tradicional se materializam nas aulas de língua: extrema valorização das regras de exceção da gramática normativa em detrimento de outras variedades que não estão em conformidade com a norma gramatical, atrelado a um ensino de nomenclaturas e classificações (ensino metalinguístico) mediante exercícios de identificação de conteúdos gramaticais em frases e palavras descontextualizadas. O segundo problema refere-se ao pressuposto de que conceber um ensino pautado, apenas, nos pressupostos da tradição gramatical – nos seus aspectos metalinguístico e normativo –, pode suplantar as práticas de leitura e de produção escrita e oral. Nardotto (2008), em sua pesquisa de mestrado, constatou que das sessenta aulas de LP observadas, apenas em 4 aulas – 6,67% ocorreram três produções escritas e o ensino, por meio do hábito da “decoreba”, das nomenclaturas e definições gramaticais ocorreu em 27 aulas – 45%. Por trás dessa percentagem está o dado de que a produção escrita não ocupou um espaço significativo nas aulas de língua, ao passo que a reprodução de definições e nomenclaturas gramaticais teve um espaço mais efetivo. Nesse contexto, nos posicionamos quanto ao “roubo” do tempo do aluno com exercícios – na sua maioria, preenchimento de lacunas e identificação de categorias da gramática – que, a nosso ver, não exigem uma reflexão nem mesmo uma atitude produtiva diante das práticas sociais de escrita com a nossa língua.

Diante desses dados, podemos contrapor ao discurso oficial dos PCNs-LP quando, em 1997, advogaram um trabalho pedagógico em torno da diversidade de gêneros textuais orais e escritos para que os alunos participassem das diversas situações comunicativas. Nesse âmbito, Uchôa (2007, p. 12) traz as seguintes questões: “quantos docentes, por este Brasil afora, leram os Parâmetros Curriculares Nacionais, da área de Língua Portuguesa. E dentre os que leram, qual o proveito prático que alcançaram em sua práxis pedagógica?”

Isso mostra quanto as discussões do campo da Linguística ainda estão distantes das práticas pedagógicas dos professores de LP, materializando a ideia de que seria ingênuo acreditar que os estudos linguísticos pudessem impactar a gramática tradicional com os seus vinte e três séculos de existência. Com essa percepção, tornam-se necessárias, ainda, investigações que elucidem e tenham uma visão para o princípio de que ensinar língua não pode se resumir, apenas, a ensinar a teoria normativa gramatical por meio de um ensino metalinguístico.

No que toca à metalinguagem, ressaltamos que o vocábulo “apenas”, no parágrafo anterior, traduz o princípio de que o ensino teórico dos conceitos gramaticais pode ser proveitoso se atrelado às práticas textuais-discursivas nas diferentes situações de interação. Ou seja, o ensino metalinguístico só tem sentido, a nosso ver, se for para explicitar o funcionamento, a estrutura e a constituição da língua como atividade reflexiva. Dessa forma, quando tecemos crítica à metalinguagem é no momento em que ela se materializa como algo mnemônico sem uma devida análise do mecanismo de como as formas gramaticais podem se presentificar nas atividades leitoras, escritoras e orais. Cumpre salientar que as partícipes desta investigação não desconsideram o ensino metalinguístico desde que atrelado à atividade discursiva. Observemos um trecho de uma das nossas sessões de reflexão e estudo em que abordamos essa temática:

[...] T226 Rosa: você acha Elane que essa essa metalin/quando eu vi essa colocação que a metalinguagem é tarefa básica...

T227 Jardineira: é a metalinguagem é o estudo teórico da gramática...ela tem que fazer parte porque toda gramática tem uma organização sintática morfológica...

T228 Rosa: ela tem que permanecer...

T229 Jardineira: agora::...ela não pode ser a função do ensino...porque assim...porque pedir a um aluno pra identificar o que é substantivo... é problemático...até:: a forma como você pede...identificar pra que::?...primeira coisa...

T230 Hortência: a depender do contexto... a mesma palavra pode variar...pode ser substantivo aqui e em outro momento ter outra função...

T231 Jardineira: exatamente...

T232 Hortência: se ele conseguir perceber naquele contexto né... que essas classes variam...uma mesma palavra pode variar... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/14)⁹.

Com isso, a metalinguagem pela metalinguagem, ou a teoria sem um olhar empírico e reflexivo para as práticas discursivas, talvez, não tenha muito sentido

⁹ Apresentamos as regras seguidas para as transcrições dos eventos gravados por nós, nesta pesquisa, no Capítulo 3, o qual trata da organização metodológica. Ressaltamos que as 3 professoras participantes desta pesquisa foram nomeadas com nomes de flores. Explicamos esse dado na página 103 desta tese.

para os nossos alunos. É para essa metalinguagem que estamos com um olhar mais crítico, afinal, nem tudo está estritamente condenado numa aula de LP, desde que

[...] ela [atividade metalinguística] seja dada não como um fim em si mesma, mas seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma o professor, provavelmente, reduzirá em muito a quantidade de informação teórica e de tempo gasto no seu ensino/aprendizagem, selecionando apenas aquelas informações que sejam pertinentes e facilitem o trabalho de incremento da capacidade de utilização da língua que ele está buscando desenvolver em seus alunos (TRAVAGLIA, 2002, p. 215).

A partir disso, ensinar LP, no interior da sala de aula, implica ampliar as competências comunicativas dos nossos alunos por meio da leitura, da produção oral e escrita, tendo as formas gramaticais da língua como recursos para aprender as estratégias do dizer nas diferentes situações sociais que o contexto exigir.

Entre os estudos citados acima, temos Geraldi que, na década de 1980, publicou o livro “O texto na sala de aula”. A nosso ver, esse livro constituiu-se como um divisor de águas, pois, além de sua efetiva divulgação entre os professores de língua, trouxe uma proposta de redimensionar o ensino normativo e metalinguístico para a valorização do uso da linguagem (leitura, produção de textos) e análise linguística (aspectos gramaticais-discursivos) sobre esse uso.

De acordo com o autor, as relações humanas por meio da língua ou da linguagem são experienciadas no processo de interação social, implicando distinguir na escola a dicotomia entre o ensino da língua e o ensino metalinguístico (ensino técnico das formas da língua). Há uma diferença entre saber nomenclaturas e definições de fatos de uma língua ou dominá-la em situações concretas de interação. Contudo, a escola, geralmente, atém-se ao domínio da descrição através da gramática constituída tradicionalmente. Geraldi, nesse âmbito, assim se posiciona:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de Língua Portuguesa em escolas de 1º grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (GERALDI, 1999, p. 45).

Considerando essa citação, concebemos o ensino de LP como algo que ultrapasse a mera categorização das formas gramaticais, pois, conforme

mencionamos, pode não ajudar o aluno na sua atuação enquanto leitor e produtor de textos orais e escritos. Ultrapassar, para nós, situa-se no sentido de “ir além” do hábito da “decoreba” de regras, categorias e conceitos gramaticais, o que não significa excluir, pois partimos do pressuposto de que o sistema linguístico de uma língua deve figurar como unidade de ensino-aprendizagem, desde que, os nossos alunos se apropriem das habilidades leitoras, escritoras e orais. É pensando neles que emerge a necessidade de continuarmos os nossos estudos das práticas pedagógicas de LP, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, o nosso objetivo é estabelecer uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP nos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta as condições históricas e sociais concernentes à forma como a gramática normativa tradicional se tornou não só objeto de pesquisa pelos estudiosos durante vinte três séculos, como também objeto de ensino-aprendizagem. Por consequência, nos posicionamos, a todo o momento, de forma crítica a essa gramática que ainda se constitui como objeto, quase exclusivo, na relação de ensino-aprendizagem nas nossas salas de aula. Por outro lado, trouxemos as contribuições dos estudos acerca da linguagem, configuradas nas pesquisas iniciadas na Antiguidade Clássica, não desconsiderando, portanto, as pressuposições construídas por filósofos, filólogos, gramáticos e linguistas no decorrer dos séculos. Assim, não confundiremos a gramática tradicional normativa enquanto objeto de pesquisa e estudo e a gramática tradicional normativa enquanto objeto de ensino-aprendizagem.

2.2 LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA: DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DO ESTUDO

A pesquisa educacional talvez seja o campo que mais esteja submetido às pressões por maior pertinência social e por proposições práticas viáveis...apesar dessa tendência pragmática das pesquisas educacionais, ela se refere antes de tudo, a uma intenção genérica de melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas.

Adir Luiz Ferreira

Na atualidade, há uma aposta, concretizada em diferentes perspectivas linguísticas, de que ensinar língua ultrapassa ou deveria ultrapassar a memorização

mecânica e prescritiva de conteúdos-conceitos mediados por uma gramática normativa tradicional.

Sob essa ótica, apresentamos, nesta parte do estudo, “um balanço” da produção de conhecimento sobre o ensino de língua com o propósito de verificar como as pesquisas estão, por meio das formulações do campo da Linguística, concebendo as práticas pedagógicas de LP. Posteriormente, apresentaremos o problema de estudo, a questão de pesquisa bem como os objetivos desta investigação. Para tanto, o ponto de partida é o nosso relatório de Mestrado, em especial, o subcapítulo “Gramática e o ensino de Língua Portuguesa”, o qual foi versado a partir do trabalho de Marcuschi (2000). Nesse texto, o autor articula concepções de língua que circularam e circulam devido às pesquisas da Linguística, no decorrer do século XX, e que estão transitando no Brasil. Algumas delas se constituem em fonte para se refletir sobre o ensino de língua nos últimos 50 anos.

Desse modo, em oposição à concepção de língua como fator de identidade, com uma base greco-latina e filológica, conforme verificamos na seção anterior, têm-se os estudos de Saussure, trazendo a concepção: “língua como sistema de regras”, voltada para uma análise exaustiva dos aspectos morfológicos, fonológicos e sintáticos. Para isso, todo conteúdo ideológico e social da língua foi “esvaziado” em função de uma forma: fonologia, sintaxe e morfologia, que juntas constituem a sistematização de uma língua. De acordo com Marcuschi (2000), até a década de 1950, predominavam os estudos no plano descritivo, explicativo e imanente das formas da língua, sem uma percepção dos usuários.

Língua como capacidade inata da espécie humana; outra concepção, por conseguinte, a mais divulgada. Trata-se de uma ideia defendida por Noam Chomsky em sua obra “Syntactic Structures”. Nesse texto, Chomsky desenvolveu o conceito de gramática gerativa, a qual oferece um meio para a análise dos enunciados. Estabeleceu a competência (conhecimento que uma pessoa tem da língua) e o desempenho (uso efetivo desta língua em situações reais), cabendo ao linguista descrever as regras que governam a estrutura da competência do falante. Ocorre, nesse caso, uma estreita relação entre linguagem e pensamento. De acordo com Weedwood (2005), os críticos costumam incluir Noam Chomsky entre os que concebem a linguagem como expressão do pensamento.

A concepção de língua como fenômeno social trouxe a ideia de variação linguística e a Sociolinguística passou a influenciar as discussões sobre a

valorização de variedades além da norma gramatical. Nesse momento, floresceram ainda os estudos da Psicolinguística como forma de compreender os processos de aquisição cognitiva da linguagem.

Já a concepção de língua como fator de ação postula que, para além de uma variação da língua no meio social, ela pode ser pensada em seu funcionamento a partir de contextos situacionais no meio social entre os sujeitos. Essa concepção, de acordo com Marcuschi (2000), traz ideias pragmáticas que não se desenvolveram efetivamente devido à complexidade no seio da Filosofia Analítica da Linguagem.

Nesse contexto, Weedwood (2005) afirma que a Linguística sofreu, na segunda metade do século XX, uma guinada pragmática, distanciando-se das investigações estruturalistas. Para isso, o objeto de estudo passou a ser o uso que os falantes fazem da língua. Aponta a pragmática como aquela que estuda os fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e, sobretudo, os efeitos dessas escolhas sobre os interlocutores.

Finalmente, passou a fazer parte das reflexões a concepção de língua como atividade e de texto como evento (Linguística do texto). Sobre isso, Marcuschi (2000) afirma que,

[...] se os anos iniciais do séc. XX até os anos 60, foram dominados pelo estudo da linguística estrutural, predominando ali a análise de elementos isolados e, no máximo, admitindo como unidade maior a frase, a partir dos anos 60 dá-se uma guinada nesta posição. Desde então, a postura teórica em relação aos estudos linguísticos é a identificação de uma nova unidade linguística, isto é, o **texto**, ou seja, uma perspectiva supra-frasal [...] trata-se de valorizar a **língua em contextos de uso naturais e reais**, privilegiando a atividade linguística autêntica com textos produzidos em situações cotidianas orais e escritas (MARCUSCHI, 2000, p. 4, grifos do autor).

Conforme o autor, a perspectiva da Linguística do texto conseguiu infiltrar-se nas práticas de ensino de LP por conta do aparato teórico adequado à análise do funcionamento do texto sob a égide de dois aspectos do ensino que passaram a dominar a partir dos anos de 1980: produção e compreensão de textos.

Desse modo, nos referidos anos 80, tem-se um “movimento” mais consistente no sentido de expansão de bibliografias críticas, encontros com especialistas, cursos de extensão e formação para professores com objetivos de questionar a “inoperância” do ensino da gramática normativa tradicional. Conforme dito, foi necessário encontrar um objeto que correspondesse a uma efetivação e até mesmo a uma função do estudo da língua: o texto como unidade de ensino.

Acreditamos que as críticas e, principalmente, as contribuições do campo da Linguística, “semearam” um solo, tornando-o fértil para que outras propostas de ensino de LP se consolidassem. Estamos nos referindo ao conceito de gêneros discursivo-textuais apontado como unidade básica para o ensino-aprendizagem em aulas de língua. Vale mencionar que Rojo e Cordeiro (2004) destacam que, a partir da década de 1980, o texto foi tomado como objeto para o ensino, propiciando atos de leitura, produção e análise linguística. No entanto, as autoras ressaltam que, nesse momento, o texto foi concebido como objeto de uso, e não como objeto de ensino. E uma das críticas colocadas é a configuração tipológica cristalizada nas estruturas de textos escolares: narração, dissertação, descrição. Com essa classificação, na visão de Rojo e Cordeiro (2004), há um engessamento da produção de textos no espaço escolar, resultando numa tendência em desconsiderar as circunstâncias de produção. Em contrapartida, no polo da recepção de textos, predominavam as leituras de extração de informações, em detrimento de leituras reflexivas e críticas.

Diante desses fatos, podemos afirmar que a teoria dos gêneros discursivos encontrou uma base para se “assentar”. Mas, na perspectiva dos gêneros,

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11).

Entramos nos anos 1990 com discursos “quase” uníssonos para uma reflexão do ensino da gramática de LP, já que o ensino normativo, na visão dos estudiosos, não dava sustentação à utilização da língua em contextos sociais e reais entre os interlocutores. Esses discursos presentificaram-se em estudos e pesquisas (GERALDI, 1997 [1991]; TRAVAGLIA, 2002a [1995]; PERINI, 2005 [1997]; POSSENTI, 1996; BRITO, 1997) que se detiveram a analisar as implicações para o ensino de LP. Percebemos que as críticas ao ensino da gramática normativa desencadearam propostas de trabalho sobre as práticas pedagógicas e, embora os referidos autores tenham traçado caminhos diferentes ou escolhido um viés teórico diferente, possibilitaram uma consideração sobre o desenvolvimento de capacidades dos indivíduos de fazerem uso das formas da língua nos processos interlocutivos, trazendo à tona a seguinte questão: Ensinar ou não gramática na escola?

Com tal questão, destacamos a pesquisa realizada, no ano de 1990, por Maria Helena Neves e materializada na obra “Gramática na escola”. A partir da passagem “Ensinar gramática. É possível? É desejável? E é exatamente o quê?” (1990, p. 9), a autora investigou como se davam as práticas pedagógicas da gramática entre seis grupos de professores de LP dos Ensinos Fundamental e Médio, totalizando 170 sujeitos de quatro cidades do estado de São Paulo. Por meio de entrevistas e questionários, verificaram-se os seguintes dados: todos os professores ensinam gramática; os professores de um modo geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor; os professores já foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional; há uma busca pelos professores de um ensino pautado na gramática descritiva em detrimento da gramática normativa; os professores se deram conta de que a gramática ensinada por eles não está servindo para nada, embora mantenham aulas sistemáticas dessa gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Ademais, nas respostas dadas pelos professores à pergunta: “Para que você ensina gramática”, há as seguintes depreensões conceituais:

1. Gramática como um conjunto de regras de bom uso (= gramática normativa).
2. Gramática como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva) (NEVES, 1990, p. 40).

A nosso ver, essa visão conceitual está concernente com o momento em que a pesquisa foi feita, considerando que ainda não tínhamos, efetivamente, uma circulação nacional de bibliografias sobre outras concepções gramaticais, além dessas. Isso se apresenta como relevante porque na nossa pesquisa, do mesmo modo que Neves (1990), utilizamos a entrevista e o questionário como meios para captar a formação conceitual de gramática e análise linguística das professoras participantes deste estudo.

Ainda na década em que Neves (1990) fez a referida pesquisa, precisamente em 1997, temos a ampla divulgação das diretrizes dos PCNs-LP considerando que esse documento constitui-se, a nosso ver, em um referencial que materializa indicações para o ensino de LP a partir dos estudos do campo da Linguística. Já mencionamos, no início desta seção, as perspectivas que defenderam uma concepção de língua que ultrapassasse um tipo de ensino atrelado ao hábito da

“decoreba” de normas e nomenclaturas gramaticais em prol de um ensino voltado para as práticas sociais da língua nas atividades de leitura, de produção escrita e oral. Uma mudança de paradigma garantida através dos estudos linguísticos, e que se evidencia nos PCNs-LP.

No entanto, não podemos, ingenuamente, desconsiderar as condições de produção do documento nacional que, entre suas lacunas, está presente um discurso que parece combinar sofisticação acadêmica e facilitação do discurso de divulgação com o apagamento da autoria dos conceitos. Ainda se verifica uma confluência de teorias de diferentes matrizes que, no corpo do texto aparecem harmonizadas (MARINHO, 2006). O importante é estarmos atentos aos discursos oficiais e termos um olhar crítico e, por outro lado, aproveitar os pressupostos dos PCNs-LP como contribuição para a nossa prática pedagógica e a nossa formação linguística.

Desse modo, os PCNs-LP¹⁰ se constituem como um conjunto de orientações curriculares produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo foi atender ao disposto na Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, preconiza uma base comum curricular para o território nacional. Conforme dito, nas últimas décadas, temos no Brasil um “movimento” de ideias do campo da Linguística circulando no país. Teorias (Estruturalismo, Gerativismo, Sociolinguística, Análise da Conversação, Análise do discurso, Linguística Textual, entre outras) que, de um modo geral, vêm refletir sobre a tradição filológica pautada pela gramática tradicional e, sobretudo, ao tipo de ensino sedimentado na referida tradição.

Nessa perspectiva, há um impulsionamento, no documento, para a divulgação do conceito de gêneros discursivos, constitutivos dos textos orais e escritos, como unidade básica para aulas de LP, partindo de uma concepção de linguagem como Interação verbal e uma concepção de língua como sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. A leitura, a escrita e a oralidade devem se constituir por meio da diversidade de gêneros de textos que circulem socialmente.

No âmbito do ensino gramatical, o documento enfatiza que, ao se conceber a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua língua, faz-se

¹⁰ Para falarmos dos PCNs-LP tomamos a nossa dissertação de Mestrado e um trabalho nosso intitulado: “Como anda o ensino gramatical para as séries iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão da produção de conhecimento” (NARDOTTO, 2010).

necessário ressignificar o tratamento sistemático e tradicional da gramática em aulas de LP. Dessa forma, compreendemos que o ensino de língua, nesse contexto, não deve restringir-se à organização clássica de conteúdos gramaticais, e sim, às atividades de produção de textos orais e escritos, de leitura e escuta de textos e de análise linguística.

A indicação é que na dinâmica discursiva do texto se inclua o estudo das formas da língua com o objetivo de articulá-las às práticas de leitura, de produção escrita e oral. Para isso, os PCNs-LP articulam os conteúdos para o ensino de LP em dois eixos: “o uso da língua oral e escrita” e a “reflexão sobre a língua e a linguagem”. Por meio desses eixos, os conteúdos organizam-se em “Prática de escuta” e de “leitura de textos”; e “Prática de produção de textos orais e escritos” concebidos no eixo USO. Já a “Prática de análise linguística” está no eixo REFLEXÃO. Esse último incide sobre aquele a fim de subsidiar análises acerca do funcionamento da linguagem nas situações de escuta, leitura e produção, levando em consideração alguns aspectos linguísticos: “[...] variação linguística; estrutura dos enunciados; semântica; processo de significação e organização discursiva” (BRASIL, 2001, p. 36). Desse modo, o objetivo da “Prática, análise e reflexão linguística” é permitir que o aluno amplie sua habilidade em atividades discursivas com a linguagem, não se restringindo a um estudo estrutural da gramática, embora a sistematicidade gramatical faça parte da proposta dos PCNs – LP, já que incluem as atividades epilinguísticas e metalinguísticas como atividades de reflexão¹¹.

Ao validar a análise e a reflexão sobre a língua, os PCNs-LP concebem os aspectos gramaticais como relevantes se trabalhados no interior da situação de produção de texto, o que coloca em xeque um tipo de ensino que sobrecarrega os alunos com uma metalinguagem sem função, justificada apenas pela tradição. Portanto, o princípio central dos PCNs-LP é conceber os aspectos gramaticais na dinâmica discursiva dos textos, resultando num deslocamento do estudo da metalinguagem (categorias de identificação da língua) e das normas de exceção da língua para tornar os conteúdos gramaticais relevantes, ou seja, saber gramática passa a ser utilizar os recursos linguísticos adequados às situações de interlocução – produção de textos orais e escritos, e prática de leitura.

¹¹ Ver as contribuições e propostas de Geraldi (1997). Apresentamos essas proposições na fundamentação teórica neste capítulo.

Com o exposto, chamamos a atenção para algumas questões implicadas na forma de socialização do documento nacional entre os professores da Educação Básica. Nas palavras de Marinho (2006), o discurso dos PCNs-LP materializam os conceitos do campo da Pedagogia da Língua Materna misturados entre si e sem um aprofundamento teórico de modo a garantir uma aproximação mais efetiva com um leitor leigo – o professor – que, talvez não domine o campo do conhecimento. Sublinhamos que tal postura acaba por distanciar o professor do documento, uma vez que, ao vulgarizar os conceitos, os PCNs-LP se tornam um “emaranhado” de teorias e orientações metodológicas sem um aprofundamento, deixando a cargo das secretarias de educação o papel da mediação, o que, a nosso ver, pode limitar a autonomia docente no processo de apropriação do saber científico. Associado a isso, temos a questão levantada por Uchoa (2007), mencionada neste capítulo, acerca do proveito pedagógico pelos professores dos pressupostos dos PCNs-LP.

Por isso e por conta dos princípios linguísticos presentificados no documento e, também, diante das diferentes formas de circulação de suas ideias, nos últimos 15 anos, algumas questões foram se impondo e, ao mesmo tempo, traduziram-se em ponto de partida para estudos posteriores, a saber: qual o impacto das indicações do documento nas práticas de ensino de LP nos anos finais do Ensino Fundamental? Como os professores estão viabilizando tais indicações? Mediante a perspectiva dos PCNs-LP, qual o tratamento dado ao ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais em aulas de LP?

Com essas questões, passemos para o trabalho de Marinho (1998) “A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século”. O objetivo do estudo foi avaliar as condições de realização de propostas curriculares de diferentes estados brasileiros tendo como dado inicial o fato de esses currículos terem nascido de uma possível necessidade de se redefinir o ensino de LP em função de mudanças de perspectivas no campo da Linguística. Considerando o nosso foco de investigação, constatamos que a autora pontuou o ensino gramatical como uma área polêmica, “principalmente pela variedade de perspectiva que esse termo [Gramática] pode adquirir em função das concepções de língua e de linguagem presentes nesses documentos” (MARINHO, 1998, p. 51). Há, nesse caso, uma confusão entre a tradição e a ruptura, pois a maioria dos currículos, ao expor os conteúdos gramaticais, não conseguiu traduzi-los a partir de uma concepção discursiva e enunciativa da língua, incorrendo, dessa forma, na perspectiva da gramática normativa tradicional.

Verifica-se, desse modo, que não adianta propor terminologias como “análise linguística”, “conhecimentos linguísticos”, “análise e reflexão sobre a língua”, entre outras, se tais termos se constituem apenas como uma “roupagem” para práticas pedagógicas mediadas pela gramática normativa. Dito de outra maneira, “retirar o termo gramática não significou, necessariamente, que o seu status foi perdido” (p. 61). Destacamos que o estudo de Marinho (1998) trouxe questões pertinentes para a nossa investigação: o papel da gramática na atividade linguística; o lugar de um estudo formal da língua; o papel da gramática descritiva e da nomenclatura gramatical. Finalmente, este estudo propõe pesquisas posteriores quando mostra a dificuldade de saber qual é a gramática que deve ser objeto de estudo escolar em função dos limites das pesquisas ou de apropriações pedagógicas dos estudos feitos pelas universidades.

Com tais indicações, passemos para o “chão da escola”, para as pesquisas do Grupo de Trabalho (GT) Leitura, Escrita e Alfabetização que foram apresentados nas reuniões de 2000 a 2012 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e que se aproximam da nossa proposta de investigação. A escolha pela ANPED justifica-se pelo fato desta associação, nos seus 35 anos, ter se constituído num espaço de divulgação de pesquisas através de uma interface entre diferentes grupos de trabalho e o campo da educação e, normalmente, esses estudos são resultados de pesquisa de Mestrado e Doutorado.

No tocante às práticas de ensino de LP, temos o GT Leitura, Escrita e Alfabetização, cujas pesquisas (MELLO et al., 2000; ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002; MILLER, 2003; RUSSEF, 2003; SILVA, A., 2004; MILLER, 2004; ALBUQUERQUE et al., 2005; CUNHA, 2005; GODINHO, 2006; GRACIANO; ALMEIDA, 2006; SILVA; MORAIS, 2009; SANTOS, 2009; SOARES, J., 2011; SILVA, D., 2011; SOUZA, 2011; SILVA, A., 2012) foram efetivadas em classes ou com professores do Ensino Fundamental, nível de ensino com o qual fizemos a nossa investigação.

Desse modo, constatamos que os estudos (MELLO, 2000; ALBUQUERQUE, 2001, MORAIS, 2002; CUNHA, 2005; SANTOS, 2009; SILVA, D., 2011; SOARES, 2011; SILVA, A., 2012) da ANPED voltaram-se, na sua maioria, para verificação, por meio de entrevistas ou grupo de discussão, sobre como os professores do Ensino Fundamental concebem, praticam e refletem aulas de LP sem, no entanto, aprofundar nos modos de apropriação dos conceitos gramaticais pelos alunos e no

modo como os professores concebem o conceito de gramática. Entre os estudos, Morais (2002) vai mostrar que não adianta sair “prescrevendo um ensino de textos sem avançarmos no debate acadêmico e pedagógico sobre como tratar o amplo eixo “análise linguística”. Essa pesquisa indica o quanto os professores ficam perdidos no momento de relacionar as indicações mais inovadoras para o ensino da língua e as práticas tradicionais com a gramática.

Isso vem ao encontro do que Albuquerque (2001) traz como resultado de seu estudo: conflito no discurso dos docentes entre o que seriam “conteúdos novos” (texto) e os considerados tradicionais (regras gramaticais e ortografia). Essas duas investigações (ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002) foram feitas com professores de 3ª e 4ª (4º e 5º anos do Ensino Fundamental) e nos revelou a necessidade de aprofundar junto aos docentes desse nível e de outros níveis de ensino o conceito de gramática, análise linguística e os modos de apropriação do conhecimento gramatical pelos alunos.

O trabalho de Silva, A. (2012) mostrou, do mesmo modo que Albuquerque (2001) e Morais (2002), que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm se sentido desafiado a abandonar um tipo de ensino descontextualizado e pouco produtivo da gramática. Desse modo, a investigação sugere que outros estudos venham entender as razões de tais dificuldades e que tentem ir além da simples crítica ao docente que mantém práticas de ensino centradas em classificações e definições de nomenclaturas. Esta sugestão coaduna com a proposta desta tese que é compreender como os professores concebem os conceitos de gramática e análise linguística no processo formativo em pesquisa e em integração com a própria prática pedagógica.

Outros estudos (MILLER, 2003, 2004; SILVA, A., 2004; GODINHO, 2006; GRACIANO; ALMEIDA, 2006) efetivaram intervenções na sala de aula, a partir de produções escritas dos alunos, a fim de garantir uma reflexão acerca de como as unidades gramaticais da língua podem auxiliar na compreensão do acabamento do texto enquanto unidade discursiva. No entanto, essas investigações não objetivaram aprofundar com os professores os conceitos de gramática e análise linguística. Temos ainda uma pesquisa (RUSSEF, 2003) que se voltou para uma discussão mais teórica a respeito das diferenças entre as línguas portuguesas faladas em Portugal e Brasil; e outra (SILVA; MORAIS, 2009) que objetivou analisar o ensino gramatical em livros didáticos de LP para o Ensino Fundamental.

Por fim, investigações (ALBUQUERQUE, 2005; SOUZA, 2011) que se detiveram no fazer pedagógico dos docentes, por meio de observações em sala de aula. Desses trabalhos da ANPED, destacamos a pesquisa de Souza (2011) que, por meio de observação de práticas pedagógicas de duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, objetivou apreender como as professoras estão se apropriando das novas prescrições para o ensino de LP e como elas efetivam suas práticas em sala de aula. Interessante notar que esse trabalho, nove anos depois do estudo de Moraes (2002) apresentado na ANPED, ainda sugere a necessidade de um maior aprofundamento sobre o que se propõe o ensino da análise linguística – novos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos mais adequados para o trabalho nessa perspectiva de ensino. Ademais, sugere que “novas pesquisas aprofundem a discussão sobre as problemáticas levantadas e que possam tomar como eixo de discussão a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores”. A importância desse estudo para nós se deve ao fato de indicar pesquisas posteriores sobre o ensino da LP, em especial, o eixo de análise linguística onde, supostamente, os conteúdos gramaticais se presentificam de forma produtiva¹².

Embora esse último estudo tenha se voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a nossa pesquisa considerou essa indicação, no entanto, acreditamos ter avançado porque objetivamos observar as classes dos anos finais do Ensino Fundamental e, verificar, especialmente, o processo de aprendizagem dos conceitos gramaticais pelos alunos nesse nível de ensino em consonância com uma pesquisa colaborativa junto aos docentes acerca dos conceitos de gramática e análise linguística.

Revisamos, também, a tese “O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria-prática” de Marlúcia Barros Lopes Cabral, defendida no ano de 2010, cujo objetivo foi analisar as inter-relações entre os saberes dos professores, referentes à linguagem (verbal), mobilizados no processo ensino-aprendizagem da produção de textos escritos pelos educandos, inscritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação linguística de quatro professoras dos anos iniciais e a produção escrita de alunos de 4º ano, por meio da metodologia colaborativa de natureza qualitativa, foi o cerne da investigação. Entre os referenciais, a autora traz as teorizações da formação dos conceitos, numa perspectiva histórico-cultural, com

¹² O conceito de análise linguística e de gramática estão expostos e debatidos neste capítulo, a partir da página 67.

o intuito de reformular, nos encontros de formação, os conceitos empíricos – linguagem, gêneros textuais, texto, língua falada e escrita – das referidas professoras. Aborda ainda os estudos da Linguística Aplicada em estreita relação com o trabalho de Bakhtin, Travaglia, Bronckart, Marcuschi, entre outros.

O intuito da autora não foi verificar dados atinentes ao ensino gramatical, mas, no processo de observação e intervenção das produções de texto dos alunos do 4º ano, trouxe questões significativas para pesquisas posteriores como a nossa. Numa aula observada, diagnosticou-se que a professora usou grande parte de sua prática com tarefas relacionadas ao domínio de regras gramaticais, segundo a gramática normativa. Esse diagnóstico foi remediado com os estudos linguísticos nos encontros de estudo, o que favoreceu o rompimento pela professora com um tipo de ensino pautado em nomenclaturas e regras, uma vez que ela passou a centrar sua aula na leitura e na escrita de gêneros textuais mais próximos das necessidades e dos interesses dos seus alunos.

Concordamos com esses dados e avançamos, pois estreitamos as nossas análises em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta os modos de apropriação dos conteúdos-conceitos pelos alunos nas práticas pedagógicas. Do mesmo modo que Cabral (2010), fizemos uso das teorias de cunho histórico-cultural, das teorias do campo da linguística e favorecemos um processo de formação linguística com as docentes. No entanto, os conceitos de gramática e de análise linguística que foram o cerne da nossa discussão, não foram abordados com os professores, na referida pesquisa.

Destacamos ainda produções bibliográficas (ANTUNES, 2007; BAGNO, 2004; 2007, 2011; BRITO, 1997; FRANCHI, 2006; GERALDI, 1996, 1997, 1999; GONÇALVES et al., 2007; NEVES, 2002, 2004; PÉCORA, 1999; PERINI, 2005, 2007; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2002, 2004) acerca do ensino gramatical que, na sua maioria, se voltaram para uma discussão referente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tais estudos trazem problemas concernentes ao modo como a gramática normativa tradicional se presentifica no espaço da sala de aula, ao passo que apresentam outras concepções de gramática numa tentativa de aproximar os estudos linguísticos das práticas pedagógicas dos professores de LP, haja vista ser esse o público-alvo da referida produção.

Chamamos a atenção para a militância desses linguistas que, a todo o momento, estão debruçados sobre as questões que envolvem o ensino de LP,

especialmente, sobre o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. Ainda assim, acreditamos que nós, professores de língua, no interior da sala de aula, produzimos dúvidas, incertezas, inseguranças e estamos cambiando entre propostas inovadoras perpassadas por um cunho linguístico e, também, pela autoridade da gramática normativa tradicional (ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002; SOUZA, 2011, SILVA, A., 2012).

Isso foi verificado no nosso relatório de mestrado defendido em 2008. De acordo com as categorias de análise, observamos que os conteúdos gramaticais estavam, ora desarticulados das atividades de leitura e de produção de gêneros textuais escritos, ora articulados às referidas atividades. Quando esses conteúdos foram trabalhados de forma autônoma, a prática pedagógica estava voltada para um ensino mnemônico de conceitos prontos e acabados mediante palavras e frases descontextualizadas. Observamos que, nesses momentos, “os conhecimentos gramaticais não tiveram outra função, além da exposição de nomenclaturas científicas, que não eram concebidos em articulação com as atividades discursivas nos usos da língua” (NARDOTTO, 2008, p. 226).

Por outro lado, constatamos que ocorreu em algumas situações de ensino-aprendizagem uma articulação entre as atividades de leitura, de escrita e os conteúdos gramaticais, possibilitando uma tentativa de análise linguística. No entanto, nessa prática, inferimos que a professora não estava fazendo por conta própria, pois o livro didático constituiu-se como principal subsidiador, em especial, nas subseções “Compreensão e Linguagem” e “Recursos Expressivos”¹³.

Ainda assim, consideramos que esse último dado foi um avanço, “visto que ocorreram pequenas iniciativas de se analisar a produção de sentido nas formas da língua através da relação integradora entre leitura, escrita e gramática nas aulas de Língua Portuguesa” (NARDOTTO, 2008, p. 228). Contudo, o relatório traz a indicação de que há muito o que fazer e que pesquisas posteriores garantam que esses pequenos avanços possam ser ampliados pois, “para além de um ensino gramatical pautado numa tradição, há possibilidade de refletir sobre os usos sociais da língua nas práticas de leitura e de escrita” (Idem, 2008, p. 231).

Ressaltamos, ademais, que das 60 aulas observadas, em 27 se materializou uma concepção de gramática descritivo-normativa, vindo ao encontro do estudo de

¹³ Estamos nos referindo ao livro didático: VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. **Ler, entender e criar**. São Paulo: Ática, 2004.

Neves (1990) apresentado nesta seção. Isso nos impulsionou ainda mais a efetivar uma pesquisa em que os conceitos de gramática e análise linguística se constituíssem como eixos norteadores na mobilização conceitual das professoras.

Desse modo, podemos reafirmar, em resumo, que há presentificado entre os professores uma concepção de gramática sedimentada na prescrição e na descrição (NEVES, 1990; ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002; NARDOTTO, 2008; CABRAL, 2010, SILVA, A., 2012). Sob esse prisma, ensinar gramática e ensinar Português tornam-se expressões sinônimas (FARACO, 2008). No entanto, vimos na seção anterior, que a gramática tradicional e normativa não deve ser confundida com o próprio ensino de LP e não podemos, nesse contexto, desconsiderar que as formulações do campo da Linguística convergem para nos alertar sobre o sentido do ensino gramatical nas aulas de língua (ANTUNES, 2007; BAGNO, 2004, 2007, 2011; BRITO, 1997; FRANCHI, 2006; GERALDI, 1996, 1997, 1999; GONÇALVES et al., 2007; NEVES, 2002, 2004; PÉCORA, 1999; PERINI, 2005, 2007; POSSENTI, 1996; SILVA, R., 2002; TRAVAGLIA, 2002, 2004).

Dadas essas considerações, o problema deste estudo, conforme já mostramos, implicou compreender como essas formulações do campo da Linguística, em especial sobre o ensino de gramática, vêm sendo tensionadas, debatidas e construídas na prática pedagógica e na atividade formativa com professoras de LP. A nossa intenção foi avançar com relação, sobretudo, às pesquisas diagnósticas de Moraes (2002), Nardotto (2008) Souza (2011), Albuquerque (2001) e Silva, A. (2012) levando em conta que este estudo pretende, no processo formativo em pesquisa, dar voz ao professor mediante o seu pronunciamento com relação ao arcabouço teórico da Linguística em estreita associação com a sua própria prática pedagógica a partir das seguintes questões geradoras: qual a concepção de gramática que norteia a nossa prática pedagógica? Qual o sentido do seu ensino e a inter-relação com a atividade de análise linguística? Qual a relação entre gramática, análise linguística, leitura e produção de gêneros textuais orais e escritos? Qual o objetivo do ensino de gramática nas aulas de LP?

Por isso, impôs-se como demanda que fôssemos ao encontro do professor de língua com o intuito de estabelecermos uma investigação mediante uma interlocução mais formativa sobre o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais em aulas de LP. Para isso, partimos da seguinte questão de pesquisa: como os

saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, nos norteamos nos seguintes objetivos:

- Analisar a prática pedagógica de Língua Portuguesa, em especial, o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais.
- Estabelecer relações concernentes entre o praticado na sala de aula e o processo de formação conceitual do professor sobre concepção de gramática.
- Desencadear, mediante colaboração nas sessões de reflexão e estudo, a formação conceitual docente sobre gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos, considerando a prática pedagógica das professoras de Língua Portuguesa.
- Compreender as inter-relações, atinentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

2.3 DO ALICERCE CONCEITUAL

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Levando em conta o problema e os objetivos deste estudo, nesta parte do texto, procuramos adotar uma concepção de língua de cunho bakhtiniano considerando que este trabalho está voltado para a pressuposição de que o ensino de LP, pautado numa dimensão enunciativa e discursiva, deve garantir as competências oral, leitora e escritora e uma tomada de consciência do funcionamento das formas gramaticais da língua em torno da diversidade dos gêneros textuais.

Por isso, tomamos, também, o conceito de gêneros numa perspectiva de Mikhail Bakhtin em diálogo com teorias de estudiosos brasileiros como Brait (2000, 2005), Barros (2003), Marcuschi (2008), Machado (2005), entre outros.

Sobre o conceito de gramática, fizemos uma incursão nas diferentes matizes conceituais propostas por autores brasileiros que, num movimento de compreensão da realidade educacional do ensino de LP no Brasil, trouxeram concepções gramaticais sob a égide das formulações do campo da Linguística, sobretudo, a

partir da divulgação dos pressupostos teóricos de Ferdinand de Saussure. Após essa revisão, delimitamos o nosso conceito de gramática em estreita relação com uma proposta de análise linguística a partir da perspectiva enunciativa e discursiva dos gêneros textuais, materializando assim, uma concepção de gramática discursivo-textual. Para isso, tomamos as contribuições do Círculo de Bakhtin, Koch (1996, 2004a), Geraldi (1997, 1999) e a perspectiva da gramaticalização (GONÇALVES et al., 2007; BAGNO, 2011).

Ainda tratamos dos conceitos de sujeito e ensino-aprendizagem na esteira teórica de Lev Semenovitch Vigotski e Aléxis Luria atrelados ao processo de desenvolvimento dos conteúdos-conceitos gramaticais mediante a concepção de gramática defendida por esses autores.

2.3.1 Língua, enunciado e discurso: as contribuições de Bakhtin

Na “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, Bagno (2011) apresenta as ideias do Círculo de Bakhtin como algo que impactou os postulados estruturalistas de Saussure e Noam Chomsky considerando que a perspectiva desse Círculo era pautada numa concepção de língua como atividade social e configurada pela ideologia constituída entre sujeitos historicamente inseridos nas situações sociais.

Concordamos com Bagno e tomamos as premissas de Bakhtin (1981), as quais vão mostrar a linguagem, a língua, a palavra como material semiótico da psique do homem e como parte constitutiva da consciência, por cuja formação se perfaz nos modos de interação que esse homem empreende com o outro nas relações sociais. Através da perspectiva do signo ideológico como material da vida psíquica do ser humano, Bakhtin (1981) concebe a língua numa dimensão discursiva, social e histórica e, para isso, empreende críticas a duas correntes do pensamento filosófico e linguístico do seu tempo: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira, porque os fatos da fala são objeto de estudo e o psiquismo individual é considerado como fonte da língua, sendo “uma atividade, um processo criativo e ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (BAKHTIN, 1981, p. 73). Já o objetivismo abstrato, porque concebe a língua como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e

lexicais independente de qualquer ato individual e, por isso, um sistema imutável e estável para o indivíduo.

Inferimos que, se na primeira orientação a língua é concebida como instrumento do pensamento, a segunda concebe a língua como instrumento da comunicação. A resolução dada por Bakhtin é uma síntese dialética entre as duas orientações com uma proposta de concepção de língua como Interação Verbal, na qual o processo de apropriação dessa língua se dá nas relações contextualizadas, ou, mais especificamente, nas práticas sociais e históricas entre os homens.

Com o exposto, a teoria de Bakhtin antecipou ao que estamos assistindo, na atualidade, como movimento teórico no campo da linguística. Mencionamos neste capítulo que, nas últimas décadas, essa área do conhecimento tem trazido uma crítica ao modo como a gramática se consolida nas práticas de ensino da língua. O próprio Bakhtin vai comparar a corrente objetivismo abstrato com o trabalho empreendido pelos filólogos da Antiguidade e, nesse sentido, ele afirma que a vertente da linguística sistêmica, estudada por Ferdinand Saussure, é filha da filologia uma vez que “elaborou seus métodos e categorias trabalhando com monólogos mortos” (BAKHTIN, 1981, p.98). Daí as observações do autor russo sobre a impossibilidade de estabelecer uma fronteira estrita entre a gramática e a estilística, pois “a transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível” (BAKHTIN, 1981, p. 158).

Bakhtin vai afirmar que o conceito de estilística envolve os gêneros discursivos de diferentes esferas, além da esfera literária. No nosso relatório de pesquisa de mestrado, analisamos os textos de Bakhtin (1981, 1993, 1976, 2003, 2004) e de seu círculo e verificamos que se o sintagma for analisado somente no sistema da língua, estamos diante de um acontecimento gramatical, mas se for observado em um enunciado ou gênero discursivo, trata-se de um fenômeno estilístico. Assim, inferimos que o estilo de linguagem – uma das características dos gêneros do discurso, conforme veremos à frente – é a concretização de uma determinada forma gramatical pelo falante para atendê-lo na dimensão social e discursiva, sendo um ato estilístico (NARDOTTO, 2008). Portanto, quando problematizamos o modo de apropriação das formas gramaticais da língua pelos alunos, na relação de ensino-aprendizagem, acreditamos que, se essas formas

forem concebidas no espaço da sala de aula, devem ser dinamizadas na atividade discursiva e estilística, o que envolve a participação do sujeito que aprende.

Desse modo, a apropriação de tais formas gramaticais deve constituir-se como algo vivo e em estreita relação com o avanço intelectual dos alunos nas práticas de leitura, de escrita e de oralidade, pois concordamos com Bakhtin (1993) quando deixa claro que a estrutura gramatical da língua não acontece por meio de dicionários e gramáticas, e sim, nas enunciações concretas, na comunicação discursiva viva com as pessoas, não negando que para isso fazemos uso das formas linguísticas, pois “o falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e noções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo que determina o enunciado, o seu estilo e sua compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Com isso, tomamos a concepção de língua norteada pelos estudos de Bakhtin (1981) que, mediante o conceito de gêneros do discurso, apresenta-a nas condições concretas em que se realiza, perfazendo-se num processo de evolução ininterrupto na “Interação Verbal” entre os interlocutores (BAKHTIN, 1981). Dessa forma, passemos para o conceito de gêneros textuais.

2.3.2 Materialidade discursiva: gêneros textuais

A teoria dos gêneros do discurso ganhou destaque no Brasil a partir de 1995. A nosso ver, isso se deve, principalmente, ao fato de estar postulado nos PCNs-LP a eleição do conceito de gêneros, constitutivos do texto, como unidade básica do ensino-aprendizagem de LP. Nesse documento, é destacado que o texto (oral e escrito) deve dispor de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero. Dito de outro modo, que os textos se configurem tendo em vista restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os particularizem e os diferenciem diante da diversidade dos gêneros.

De acordo com Bakhtin (2003), essa diversidade de gêneros são inesgotáveis haja vista ser inesgotável a atividade humana que a todo o momento cria e recria um repertório de gêneros discursivos perpassando desde uma breve réplica de um diálogo familiar até tratados escritos científicos. Por isso, o autor distinguiu os gêneros em primários (considerados simples) e os secundários (mais complexos). Os primeiros se presentificam nas condições da comunicação discursiva mais

imediatamente, enquanto os secundários estão na esfera de um convívio cultural mais desenvolvido e relativamente mais estabilizado, como o artigo científico, romance, entre outros. Ressalte-se que essa distinção não quer dizer um enrijecimento dos gêneros, mesmo porque, os secundários incorporam os gêneros primários como

[...] por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Sob essa ótica, compreendemos, do mesmo modo que Marcuschi (2008), que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, seja ele primário ou secundário. Por essa razão, a língua, como unidade de qualquer nação, passa a integrar a vida, já que, a materialidade dos gêneros supõe uma atividade humana discursiva num determinado momento histórico e social. Como afirma Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão associadas ao caráter multiforme da linguagem, embora esse dado não contradiga a unidade nacional de uma língua que, à sua vez, efetiva-se em gêneros do discurso.

Tal efetivação, mediante uma concepção discursiva de língua, conforme já vimos, recai na relativa estabilidade dos gêneros, os quais se consolidam considerando determinados momentos históricos e dadas esferas sociais. O próprio Bakhtin (1993) vai mostrar as obras épicas como o gênero formado e apreciado na Antiguidade Clássica pelos gregos e o romance como gênero por excelência da ascensão burguesa. Ou seja, em cada momento histórico os gêneros se constituem e são reconhecidos por meio do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo de linguagem, características intrínsecas a qualquer gênero presentificado no meio social. Talvez, sem essa relativa estabilidade acordada nas situações de interação discursiva em dados momentos históricos, teríamos que criar, sempre, novas formas enunciativas para que a comunicação ocorresse e, daí, seria impossível se estabelecer um diálogo profícuo entre interlocutores.

Inferimos que, no âmbito desse conceito de gênero defendido por Bakhtin, há uma busca, na atualidade, por parte dos estudiosos, para as questões textuais-discursivas acerca do ensino de LP. Não por acaso, Rojo (2005) destaca que essa base teórica está presente em 95 títulos seniores, 12 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado, tendo como referência pesquisa realizada pela Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL, nos anos de 1995 a 2000. A autora ainda aponta que 63 desses trabalhos se dedicam ao campo da linguagem e da educação, o que reforça a hipótese do impacto dos PCNs-LP sobre esses estudos.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de LP, não devemos desconsiderar o dado de que os estudiosos estão tomando como referência o texto “Os gêneros do discurso”, que se encontra na obra “Estética da criação verbal”¹⁴ de Bakhtin (2003). Desse modo, as reflexões desse autor ancoram pesquisas e documentos curriculares, conforme já mencionamos.

Nesse contexto, chamamos a atenção para o fato de que, embora tenhamos adotado a nomenclatura “gêneros textuais”, estamos conscientes de que Mikhail Bakhtin, no referido texto, anuncia a terminologia “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”. Assumimos o conceito de “gêneros textuais” porque a nossa investigação incide no “chão da escola” e esse último termo aproxima-se mais do que nós, professores, estamos acostumados na nossa prática pedagógica – o texto como unidade de ensino. O que não faremos é conceber essa terminologia e apagar as contribuições discursivas e enunciativas propostas por Bakhtin (2003) na sua arquitetura teórica, em especial, as condições de produção preeminentes dos gêneros do discurso: “alternância dos sujeitos do discurso” materializada na “ativa atitude responsiva”, em que os interlocutores são produtores de sentido; “conclusibilidade”, cuja referência é dada pela “vontade discursiva” do falante, pelas relações entre os interlocutores e pelo tema do enunciado; “endereçamento do discurso”, em que o falante imprime nele um “tom valorativo emocional”, visto que vai levar em consideração as “visões de mundo, antipatias, simpatias” do ouvinte de seu discurso.

Sobre isso, Brait (2000, p. 20) nos alerta que apesar de os conceitos bakhtinianos não se prestarem a aplicações mecânicas, têm a vantagem de possibilitar uma interação mais ampla entre texto e leitores e, por isso, adotar os gêneros implica refletir sobre a esfera em que eles se constituem: “as condições de produção, de circulação e de recepção”. Assim, quando estivermos falando em gêneros textuais, estamos nos referindo aos textos orais e escritos que circulam na nossa sociedade, os quais carregam marcas históricas, ideológicas, linguísticas e

¹⁴ Koch (2004), por exemplo, aponta que a pesquisa atual sobre os gêneros toma como ponto de partida os estudos de Bakhtin e sua obra “Estética da criação verbal”.

tipológicas e estão associados ao processo interlocutivo nas diversas esferas e situações sociais.

Isso explicitado, chamamos a atenção para o fato de que o conceito de enunciado, gêneros do discurso, gênero textual é debatido por diferentes autores (BARROS, 2003; MACHADO, 2005; DOLZ; SCHNEWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008) que, à sua vez, tomam a perspectiva bakhtiniana como norteadora. Barros (2003) apresenta o pressuposto de que a definição de enunciado em Bakhtin aproxima-se da concepção atual de texto, principalmente, pelo fato de essa concepção estar alinhada a um contexto sócio-histórico: “foi preciso que a linguística rompesse as barreiras que limitavam seu objeto à frase, fora de contexto, para que o autor soviético assumisse o papel precursor de antecipador de alguns dos grandes temas linguísticos atuais” (BARROS, 2003, p. 2).

Machado (2005) assenta o seu debate a partir do gênero do discurso romance – interesse, por excelência, de Bakhtin – para mostrar que a teoria dos gêneros engaja-se com uma abordagem linguística centrada na função comunicativa em que ouvinte e falante, por meio da Interação Verbal, dialoguem entre si.

Dolz e Schneuwly (2004) divulgam no Brasil a didatização dos gêneros textuais orais e escritos, mediante o conceito de gêneros como “megaestruturas”, a serem apropriadas pelos alunos no espaço da sala de aula. Para garantir essa apropriação, eles propõem sequências didáticas através de módulos, a fim de assegurar que, ao final das atividades, os alunos deem conta de uma produção final do gênero em estudo, atendendo a sua caracterização composicional bem como às condições de produção.

Na esteira didática dos gêneros, Marchschi (2008) apresenta, com muita lucidez, um estudo sobre os gêneros textuais como unidade de ensino perpassando questões como tipologia, suporte, domínio discursivo, identidade, entre outras. No item “A questão dos gêneros e o ensino de língua”, o autor traz as seguintes problematizações: “será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros?” O autor afirma que não há uma resposta consensual e aposta na sequência didática, pois transpor os gêneros para o ensino é uma maneira de entender o funcionamento social da língua.

Concordamos com os autores acima e considerando a dimensão enunciativa e discursiva bakhtiniana para a atividade interlocutiva nas diversas situações sociais,

acreditamos que, por meio do conceito de gênero, podemos compreender como as formas gramaticais de uma determinada língua podem funcionar; e, não por acaso, esse conceito está relacionado com a concepção de língua anunciada anteriormente. Em outros termos, Bakhtin afirma, em “Estética da Criação Verbal”, que “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Já vimos na seção anterior e veremos de forma mais detida na seção que trata da concepção de análise linguística, que Bakhtin (2003), ao discutir a caracterização dos gêneros – conteúdo temático, forma composicional e estilo de linguagem – apresenta para nós uma forma de conceber as formas gramaticais da língua na dimensão enunciativa e discursiva dos gêneros textuais.

Por isso, tomamos, nesta pesquisa, o conceito de gêneros textuais sob a égide do autor russo e, nessa perspectiva, os conceituamos como **os textos orais e escritos que circulam na nossa sociedade, os quais carregam marcas históricas, ideológicas, linguísticas e tipológicas e estão associados ao processo interlocutivo nas diversas esferas e situações sociais.**

2.3.3 Gramática, análise linguística e gêneros textuais

2.3.3.1 *Matizes para o conceito de gramática*

Neste capítulo, mostramos, por meio de um percurso histórico, como o conceito de gramática normativa tradicional foi se sedimentando como referência gramatical, ao passo que se tornou paradigma para o ensino de LP. Esse conceito, conforme verificamos na revisão dos estudos, ainda se constitui como égide nos nossos discursos pedagógicos e, ao mesmo tempo, na relação de ensino-aprendizagem nas aulas de LP. Vimos, ainda, que há uma seara de formulações do campo da linguística que critica a concepção de gramática normativa e, por conseguinte, traz outras concepções de gramática. Ademais, essas críticas alicerçam-se na ideia de que além do conceito de gramática normativa, devemos conhecer outros conceitos gramaticais para que, talvez, concebamos, na nossa prática pedagógica, o ensino dos conteúdos gramaticais com uma funcionalidade e um sentido.

Dada a divulgação desses diferentes conceitos nos livros didáticos, na formação dos professores e nos documentos curriculares, estamos convivendo no campo da Pedagogia da Língua Materna, sobretudo, a partir da década de 1980, com conceitos como “análise linguística”, “análise e reflexão sobre a língua”, “análise da língua”, “reflexão sobre a língua” os quais, supostamente, propõem uma dimensão mais produtiva para os conteúdos gramaticais. Como se deu a materialidade desses conceitos entre os docentes pode ser constatado nas pesquisas de Morais (2002), Souza (2011) e Silva, A. (2012), cujos dados mostram que não há clareza entre os estudiosos e os documentos curriculares que prescrevem, sobre o que chamamos de análise linguística nas práticas de ensino da língua, as quais o professor se vê sem saber o que fazer: manter a tradição ou efetivar uma inovação. Essas pesquisas ainda sinalizam que a “inovação” está muito turva para os docentes, talvez por conta da ampliação que o termo análise linguística denota e por falta de explicação por quem prescreve.

Considerando isso, nesta parte do alicerce conceitual, tratamos do modo como a gramática é concebida por diferentes estudiosos do campo da linguística para tentar estabelecer uma conceituação para gramática, análise linguística e sua relação com o conceito de gêneros textuais. Ressaltamos que não temos a intenção de esgotar a literatura sobre a temática levando em conta que há muitas publicações. O nosso propósito é garantir uma revisão de estudos, sobretudo brasileiros, por considerar a circulação de suas ideias em âmbito nacional. Mesmo que intentemos elaborar conceituações, não podemos perder de vista a assertiva de Neves:

[...] sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina **gramática**, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da gramática curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido (NEVES, 2004, p. 17).

Tais palavras da autora coadunam com a nossa busca: “o que representa trabalhar com gramática, ou ensinar gramática?” (Idem, p. 113). Acrescentamos: o que é gramática? O que é análise linguística? O nosso percurso se inicia com os estudos de Ferdinand de Saussure levando em conta que a Linguística Moderna foi inaugurada no começo do século XX com as premissas desse linguista (ORLANDI, 1986). Saussure, em “Curso de Linguística Geral”, chama a nossa atenção para o

dado de que a gramática inaugurada pelos gregos e baseada na lógica estava desprovida de uma visão científica e desinteressada da própria língua, pois visava apenas formular regras para diferenciar formas corretas e incorretas. Critica também a Filologia porque se apegava na língua escrita em detrimento da língua falada, seguindo para uma crítica à Filologia Comparativa ou Gramática Comparada que, embora tenha dado contribuições na comparação das línguas, não constituiu a verdadeira ciência da Linguística, segundo Saussure (2004).

Por trás dessa crítica e mediante uma concepção de língua como um sistema convencional, Saussure (2004) defende que a linguística estática ou descrição de um estado de uma língua pode ser chamada de Gramática na condição de um objeto complexo e sistemático. Descarta, nesse contexto, a gramática histórica ou a linguística diacrônica e faz uma crítica à forma como a gramática tradicional divide a morfologia da sintaxe para, então, trazer a ideia de divisões racionais em que deve ocorrer uma interpenetração entre a morfologia, a sintaxe e a lexicologia. Acreditamos que nessas proposições de Saussure há uma concepção de gramática descritiva como aquela que vai captar o estado de uma língua num determinado momento.

Mediado pela voz saussuriana, Camara Jr. (2000), especificamente em “Gramática e seu conceito”, define a gramática descritiva ou sincrônica como um estudo do mecanismo do funcionamento de uma língua num dado momento. Nessa perspectiva, Câmara se insurge contra o gramático quando este impõe regras praxistas como sendo linguísticas e, por isso, afirma que a solução é apresentar uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas. Avança, a nosso ver, com relação aos estudos de Saussure, especialmente quando mostra que a língua é variável e que a gramática descritiva pode escolher o seu campo de observação. Ressalta que a descrição efetivada por ele trata da língua portuguesa do Brasil usada pelas classes ditas cultas num registro formal que, por sua vez, pode ser considerado como ponto de partida para a gramática normativa no ensino escolar.

Perini (2007, 2007a) defende, também, uma concepção de gramática descritiva tendo como fonte o português-padrão, tal como se manifesta nos textos técnico-jornalísticos. Dito de outro modo, uma gramática que se preocupa em reconhecer um padrão do português brasileiro existente nos textos escritos modernos, ao contrário do padrão estabelecido pelas normas gramaticais. Como

Camara Jr., o autor concebe que o ensino normativo não é um mal em si, mas que tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos no momento em que se estabelece o confronto entre o “português certo” e o “português errado”: “concordo, portanto, que é necessário ensinar o português padrão; mas esse ensino (o ensino normativo da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda diplomacia” (2007a, p. 34).

Verificamos que Perini traz o texto como base para a descrição do que ele nomeou de português-padrão. Algo constatado nas proposições de Franchi (2006) que, na década de 1980, traz o princípio de que “gramática”, “gramatical” e “saber gramática” têm relação com o texto e o discurso, não especificando quais gêneros e esferas. Franchi não define, explicitamente, uma concepção de gramática, mas traz indícios de uma gramática descritiva quando diz que o sujeito se apropria de um sistema linguístico. Ao mesmo tempo defende uma gramática mais completa e descritivamente eficaz para que os professores possam superar as inconsistências da “gramatiquice” dos exercícios escolares. O autor tenta mostrar que a elaboração de uma gramática pode dispor de instrumentos simples de análise sintática e semântica e, para isso, utilizou noções da gramática tradicional:

Não precisamos, logo de início, abandonar tudo que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada “gramática tradicional” algumas coisas parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outras, terão de ser corrigidas, estendidas, ou melhor, delimitadas (2006, p. 125, grifos do autor).

Acreditamos que o autor propõe uma norma gramatical no ensino-aprendizagem da língua atrelada às contribuições do campo da Linguística, já que, há uma aposta na significação contextual para analisar os elementos gramaticais: “não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos” (2006, p. 99).

Essa perspectiva do texto como unidade de ensino atrelada à gramática subjaz às teorias de Travaglia (2002, 2004). O linguista concebe a gramática como um estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido textual. Do mesmo modo que Carlos Franchi, ele apresenta uma gramática que referencia as condições linguísticas da significação, tendo o texto como a gramática da língua em funcionamento. Ressalte-se que a concepção de texto do autor é qualquer

sequência, independente da sua extensão em uma situação específica de interação comunicativa. Defende, ainda, uma educação linguística presentificada no ensino da norma culta ou padrão por conta de sua relevância política, econômica e cultural na sociedade.

Travaglia (2002) mostra que o desenvolvimento do ensino de LP implica que conheçamos os vários tipos de gramática e que o trabalho com cada uma delas pode resultar em abordagens completamente distintas. Para isso, apresenta diferentes tipos perpassando desde a gramática normativa até a gramática reflexiva com o intuito de defender que gramática “é o conjunto de condições linguísticas para a significação” (TRAVAGLIA, 2004, p. 45), não descartando as contribuições de cada tipo de gramática apresentado.

Neves (2004), à sua vez, pauta-se na concepção de gramática funcionalista, cuja definição é “um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (2004, p.80). A gramaticalização é a espinha dorsal desse conceito de gramática em que a ideia de “normas” é compreendida em decorrência do reconhecimento da “sincronia dinâmica”. No âmbito escolar, a autora privilegia a reflexão, propondo uma inversão para o estudo da língua – do uso para a norma – diferenciando “norma” e “normativo”, a partir de Coseriu. De forma tímida e com um cunho político e ideológico, constatamos que Neves (2004) não descarta a prescrição: “como se não fosse uma realidade – e legítima – o enfrentamento da pressão da norma prescritiva pelo falante da língua” (2004, p. 55).

Nesse contexto, convém mencionar as contribuições de Coseriu (1979) tomadas pelos linguistas brasileiros. Após revisar os estudos de Saussure, o autor diferencia os conceitos de sistema, norma e fala. A fala é concebida como a enunciação concreta com toda a subjetividade e originalidade do falante. Norma refere-se a algo seguido por uma comunidade linguística, ou seja, ao como se diz e não ao como se deveria dizer; e, nesse caso, pode-se eliminar os aspectos ocasionais e momentâneos dos aspectos comuns no falar, constituindo o primeiro grau de abstração. Sistema, por sua vez, é o segundo grau de abstração, pois abstrai da norma tudo o que é hábito e conserva-se o que é funcionalmente pertinente. Dessa forma, “norma individual, norma social e sistema não são mais que distintos graus de formalização do próprio falar” (1979, p. 74).

Diferente de Saussure, Coseriu (1979) mostra que não é o sistema que se impõe ao indivíduo, e sim a norma, pois é “um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade” (1979, p. 74). Aquilo que a sociolinguística vai chamar de adequação linguística, afinal, “dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem erudita, linguagem vulgar, etc.)” (1979, p. 75). Dessa forma, o papel do falante é aplicar originalmente o sistema permitido por uma norma, o que implica que o sistema é sistema de possibilidades, caminhos abertos e fechados.

Nesse sentido, língua não é concebida como algo exclusivamente linguístico, mas com critérios culturais e históricos, enquanto norma e sistema estão relacionados a critérios estruturais e sincrônicos. Isso quer dizer que sistema e norma se referem a um estado da língua, ainda que discutida no funcionamento dessa língua. Distinguir sistema e norma

[...] esclarece melhor o funcionamento da linguagem, a atividade linguística, que é, ao mesmo tempo, criação e repetição (re-criação), dentro do padrão e segundo as coordenadas do sistema funcional (isto é, do que é imprescindível para que a linguagem cumpra a sua função); movimento obrigado e movimento livre, dentro das possibilidades oferecidas pelo sistema (COSERIU, 1979, p. 79).

Na perspectiva do funcionamento da língua, temos o conceito de gramaticalização. Gonçalves et al. (2007), por meio de 4 capítulos, apresenta essa perspectiva e a relação com o conceito de gramática, garantindo um debate linguístico, teórico e didático haja vista apostar na didatização dos estudos da gramaticalização como unidade de ensino. Essa formulação do campo da Linguística apresenta o conceito de gramática como algo realizado por falantes em situações reais de produção. Uma gramática que se processa e não pode ser separada das estratégias de construção e, por isso, não há uma gramática acabada, e sim, uma constante gramaticalização no sentido de que os falantes estão a todo o momento imprimindo modificações na estrutura da língua, ou como diria Coseriu (1979), a alteração do sistema pode começar pelo desconhecimento ou pela não-aceitação da norma pelo falante.

Ainda há linguistas (PERINI, 2005; POSSENTI, 1996) que defendem o conceito de gramática internalizada. Nesse sentido, a gramática não condiz com normas legitimadas por uma tradição nem com entidades metalinguísticas, uma vez

que os falantes possuem um conhecimento implícito do qual “lançam mão” na interlocução social. Perini (2005) destaca que o ensino escolar inculca a ideia de que os alunos não conhecem a Língua Portuguesa. Entretanto, os falantes têm um conhecimento complexo da língua, embora implícito: uma gramática internalizada adquirida no meio social, independente de uma instrução formal e escolar.

Por esse prisma, Possenti (1996) a define como um conjunto de regras que o falante domina e o habilitam à produção de frases ou sequências de palavras de forma que reconhecemos como pertencentes a uma língua. Fica patente para o autor que o aluno, ao chegar à escola, já sabe uma ou algumas variedades da língua, ou seja, domina uma gramática, uma vez que, ao falar, faz segundo regras de “uma certa gramática”.

Inferimos que a formulação do conceito de gramática internalizada converge para as proposições de Noam Chomsky. Não podemos descartar que as ideias desse teórico influenciaram, sobremaneira, os nossos linguistas num determinado momento histórico. Para Chomsky (2005), o papel do linguista está em descrever a gramática imanente do falante que, por seu turno, não é algo aleatório, e sim, uma criatividade governada por regras. A proposta parte de uma interpretação internalista integrando os campos da psicologia e da biologia e, para ilustrar isso, a gramática gerativista refere-se ao seguinte exemplo: “a aquisição da linguagem em geral se parece muito com o crescimento de órgãos – é algo que acontece a uma criança, e não o que a criança efetivamente faz” (2005, p. 35).

No tocante às contribuições da Linguística Textual, vimos, com Luis Antônio Marcuschi, em “O papel da linguística no ensino de língua”, que a Linguística do Texto conseguiu se infiltrar nas práticas de ensino de LP pelo fato de trazer um aparato teórico adequado à análise do funcionamento do texto. Sobre, especificamente, a coesão e a coerência textual, temos, no Brasil, diferentes publicações em torno dessa temática a partir de diversos autores – Maria da Graça Costa Val, Leonor Fávero, Ataliba de Castilho (sobre os textos orais) e Ingedore Koch. Tomamos essa última linguista com o intuito de delinear a concepção de gramática subjacente nas suas formulações teóricas (KOCH, 1996, 2004).

Koch (2004), por meio da **gramática textual ou macrossintaxe do discurso**, defende que “o ato linguístico é o ato de argumentar” (2004, p. 10) e as análises gramaticais são vistas sob “uma visão argumentativa da gramática”, o que expande o interesse dos estudos gramaticais para além da normatividade. Essa perspectiva

materializa a preocupação da autora com o ensino de LP, especialmente que o aluno não apenas reconheça formas gramaticais como também possa refletir sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Destacamos os “Graus de complexidade das relações textuais” em que a autora apresenta a finalidade dos “Tempos verbais no discurso” e “Uma visão argumentativa da gramática: os operadores argumentativos”. A ideia é um reconhecimento do valor retórico ou argumentativo dos conteúdos gramaticais haja vista a gramática de cada língua conter uma série de morfemas responsáveis pela relação argumentativa, os quais são chamados “operadores argumentativos ou discursivos”. Tais operadores são considerados pela gramática tradicional como meros elementos relacionais – mas, porém, embora, etc. – e outros que não se encaixam em nenhuma das dez classes gramaticais – até, mesmo, também, etc. Porém, a “macrossintaxe do discurso ou semântica argumentativa” vai recuperar esses elementos, pois são eles que determinam o valor argumentativo constituindo-se como marcas linguísticas importantes e “supõem evidentemente um valor retórico da construção, ou seja, um valor retórico – ou argumentativo – da própria gramática” (2004, p. 107).

De igual modo, em Koch (1996), constatamos que os elementos lexicais e gramaticais da língua podem se constituir como produtores de sentido na dinâmica discursiva do texto que, por sua vez, é concebido para além da palavra ou frases isoladas. Dessa feita, a coesão, como constitutiva do texto, é definida como parte do sistema de uma língua em que ocorre uma relação semântica entre os elementos do sistema léxico-gramatical. Assim, é possível concluir que o campo da Linguística Textual, na perspectiva de Ingedore Koch, apresenta uma concepção de gramática em que as formas linguísticas podem se configurar como produtoras de sentido, pois “os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências vinculadoras de sentidos” (KOCH, 2011, p. 45).

No que toca ao projeto da “Gramática do Português Falado”, temos a publicação de 8 gramáticas objetivando ser uma referência da variedade culta do português falado no Brasil mediante coleta de dados em cinco capitais brasileiras – Projeto da Norma Urbana Culta (Projeto NURC). Com os dados do NURC há um debate mais efetivo sobre os textos orais a partir de diferentes estudiosos (CASTILHO, 2002, 2004; KOCH, 2011; MARCUSCHI, 2007; MUNIZ, 1986). Destacamos Castilho (2004) uma vez que esse autor propõe uma renovação do

ensino da gramática como lugar de reflexão e análise por meio dos dados da língua falada. Em outros termos: “faremos inicialmente algumas observações sobre a conversação, depois sobre a estrutura do texto falado, e finalmente sobre a sentença” (2004, p. 23). Inferimos que essa concepção de gramática funcional toma como base o texto falado onde ocorrem reflexões gramaticais até se chegar a uma descrição das regularidades encontradas, sem incorrer na ideia de certo/errado para o estudo e análise do ensino de LP.

Por fim, apresentamos a proposta da gramática pedagógica de Bagno (2011), a qual procura descrever e examinar o funcionamento do português brasileiro contemporâneo, mais especificamente, a norma culta brasileira, com base nos gêneros textuais escritos mais monitorados – textos de divulgação científica, escrita ensaística e acadêmica, textos da internet de grandes agências de notícias brasileiras – e entrevistas coletadas no Projeto NURC. A concepção de gramática presente nessa obra pressupõe um processo de gramaticalização, ou seja, uma gramática da língua em movimento “num processo cíclico e permanente, que só se interrompe quando e se deixarem de existir falantes de uma língua” (BAGNO, 2011, p. 20).

Esses pressupostos convergem para uma educação linguística considerando o português brasileiro como uma língua plena, autônoma, válida, aceitável e correta, que se materializa nos gêneros textuais, ao passo que se relaciona com as competências leitora e escritora: “o ensino da leitura e da escrita, e o acesso aos discursos sociais que se fazem delas, é tarefa primordial da educação em língua materna na escola” (BAGNO, 2011, p. 29).

A relevância do trabalho de Bagno, a nosso ver, é propor, do mesmo modo que Faraco (2008), uma distinção entre a norma-padrão e a norma culta brasileira. Os autores defendem que, para além de uma norma-padrão – conjunto de regras prescritivas, a partir de um modelo de escrita lusitano artificial e ideal, pautada no uso literário dos escritores do passado –, conforme vimos neste capítulo, há uma norma culta brasileira que, nas palavras de Bagno (2011), refere-se ao conjunto formado pelas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas por cidadãos com vivência urbana e elevado grau de letramento.

Nesse ponto reside a pressuposição de que a norma culta é flexível e atrelada ao processo de gramaticalização porque possibilita ao falante lidar com diferentes alternativas no uso das formas gramaticais, o que implica “pensar e praticar a

gramática culta como uma gramática entre outras [...] o que lhes [aos falantes] permitirá ser parte ativa do funcionamento da língua e não sua vítima” (FARACO, 2008, p. 155).

O que podemos dizer, em face de todos os conceitos de gramática expostos, é que os estudiosos apresentados nesta seção propuseram uma análise linguística ao considerar os conteúdos-conceitos gramaticais desatrelados da tradição normativa-padrão, mostrada por nós no início deste capítulo. Desde Saussure (2004), conforme vimos, os linguistas estão apontando que essa tradição apenas repete como num ritual algo que foi estabelecido como “a verdade” sobre a língua, ao passo que materializa fragilidades conceituais e empíricas no modo de tratar as categorias gramaticais.

Vimos ainda que não há apenas uma concepção de gramática e, em se tratando do ensino-aprendizagem da língua, devemos considerar as diferentes concepções gramaticais, pois a escolha de uma dessas terá implicações nas nossas práticas pedagógicas. É nesse ponto que reside a nossa aproximação com a proposição de Bagno (2007, 2011), quando defende o conceito de gêneros textuais escritos como “espinha dorsal” para uma educação linguística da norma culta brasileira. Defesa essa que está relacionada com uma denúncia a um tipo de ensino pautado na gramática tradicional que, além de perpetuar a norma-padrão idealizada e artificializada, faz uso de frases e palavras descontextualizadas como unidade para um ensino, puramente, metalinguístico. Dito isso, apresentaremos, na próxima seção, a nossa aposta nos gêneros textuais de modo a garantir uma formulação conceitual acerca da análise linguística e da gramática como produtora de sentidos.

2.3.3.2 *Gramática discursivo-textual: análise linguística dos gêneros textuais*

Mostramos que algumas terminologias – “análise linguística”, “análise e reflexão sobre a língua”, “análise da língua”, “reflexão sobre a língua” “conhecimentos linguísticos”, entre outras – se constituem, na maioria das vezes, como uma “roupagem” para práticas ainda mediadas pela gramática normativa (MARINHO, 1998). Além disso, estudiosos (MORAIS, 2002; SOUZA, 2011; SILVA, A., 2012) constataram que há necessidade de um maior aprofundamento sobre o que se propõe para o ensino da análise linguística levando em conta a relação ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais haja vista os dados indicarem uma

confusão nas práticas de ensino de LP em que o professor se vê sem saber o que fazer: manter a tradição normativa ou inovar? No entanto, a inovação se encontra turva, talvez por conta da ampliação que o termo impõe e por falta de uma explicitação de como uma análise das formas gramaticais pode se articular com a dinâmica discursiva dos gêneros textuais.

Para exemplificar, analisamos o livro didático¹⁵ utilizado pela professora participante da nossa pesquisa de Mestrado e verificamos que, mesmo trazendo uma seção intitulada “Para refletir sobre a língua”, os gêneros textuais eram destrinchados como pretexto para o ensino das nomenclaturas gramaticais mediante frases e palavras desarticuladas das condições de produção discursiva desses gêneros. Nessa seção, Nardotto (2008, p. 124) observou “que as autoras não possibilitaram aos alunos e professor um trabalho de reflexão e análise sobre as formas gramaticais da língua, embora apontassem o referido trabalho no Manual do professor”.

Ainda sobre a análise linguística, observamos, nas primeiras interlocuções com o campo de investigação deste estudo, que as professoras participantes ao serem perguntadas, no questionário (APÊNDICE B), sobre o que entendiam acerca desse conceito, trouxeram as seguintes assertivas: “Estudo e observação de todos os elementos da língua falada e escrita”; “É a análise feita com a finalidade de refletir sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua”. Convém mencionar que uma das professoras não respondeu e disse que não sabia como responder e preferiu não copiar dos manuais nos livros didáticos. Sobre o conceito de gramática, verificamos nas entrevistas (APÊNDICE C) que as docentes responderam que a gramática era um conjunto de regras e normas que regem uma língua. Embora elas tenham citado outros conceitos de gramática como a internalizada e a descritiva, percebemos, no decurso da entrevista, que a gramática normativa continua imperiosa no discurso dessas professoras.

Não estamos, com esses dados, partindo da ideia do que seja certo e errado nas formulações conceituais sinalizadas pelas professoras. Nosso propósito foi, a todo o momento, problematizar sob a defesa da perspectiva de Tardif (2012, p. 32): “os professores sabem de certo alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse?”. Além do mais, concordamos com esse autor quando defende que os

¹⁵ VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. **Ler, entender e criar**. São Paulo: Ática, 2004.

saberes profissionais dos professores e os conhecimentos acadêmicos podem e devem se inter-relacionar mediante pesquisas que possibilitem a colaboração, considerando que o

[...] formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimento” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação e autoformação (TARDIF, 2012, p. 292, grifos do autor).

Dada essas considerações, apresentamos a nossa formulação para o conceito de gramática e de análise linguística, os quais se estabeleceram, durante a produção dos dados, em diálogo com as formulações das docentes, pois estamos convencidas de que não deve existir “[...] nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaro nessa relação, mas compartilhada produção de conhecimento” (MACEDO, 2010, p. 156).

Portanto, partimos de Bakhtin (1981) quando defende que a língua vive e evolui historicamente na “Interação Verbal”, superando a ideia de uma concepção do sistema linguístico abstrato para as formas linguísticas. A fim de deslocar esse princípio de língua como abstração sistêmica, o autor propõe uma ordem metodológica para o seu “verdadeiro” estudo:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 1981, p. 124).

Ao analisar as três proposições acima, verificamos que a primeira e a segunda apresentam atos discursivos considerando as condições de produção em que se realizam. Na corrente enunciativa, há sujeitos que interagem, a todo o momento, pois falam, debatem e dialogam a partir de valores ideológicos constitutivos do signo, da palavra, da língua enquanto discurso. A terceira proposição, além de não estar desatrelada das outras, conforme o conectivo “a partir daí”, indica que qualquer análise das formas linguísticas pode ocorrer, desde que considerada uma concepção de língua materializada nas práticas ideológicas, sociais e históricas entre os homens. Bagno (2011), com muita lucidez, compartilha

a ideia de que, por trás do rótulo genérico, na língua, há um universo de saberes, práticas, crenças, ritos, mecanismos de poder e papéis sociais.

Dessa forma, os autores estão nos mostrando que qualquer estudo sobre o sistema linguístico-gramatical de qualquer língua deve levar em conta seu funcionamento discursivo, o qual se abre para sua condição de acontecimento interativo e estratificado pelos valores sociais. Isso reflete no que estamos conceituando de **gramática discursivo-textual** numa perspectiva do Círculo de Estudos Bakhtinianos. Esses estudos, ao adotarem o termo discurso, empreenderam uma análise para as formas linguísticas que se diferenciava de uma concepção abstrata de tratar a língua como um sistema fechado e autônomo das condições concretas em que se realizam os atos discursivos. Já o termo textual refere-se ao conceito de gêneros textuais apresentado por nós, pois acreditamos que, subjacente à caracterização delineada por Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, há uma concepção discursiva para tratarmos as unidades gramaticais da língua.

Isso desponta para o dado de que os conceitos na teoria de Bakhtin não estão desarticulados. Quando iniciamos o nosso diálogo com esse autor, a partir da concepção de língua, foi para mostrar que a materialidade dessa concepção está nos gêneros textuais que, à sua vez, se referem **aos textos orais e escritos que circulam na nossa sociedade, os quais carregam marcas históricas, ideológicas, linguísticas e tipológicas e estão associados ao processo interlocutivo nas diversas esferas e situações sociais.**

Com o conceito de gêneros textuais, defendemos, no nosso relatório de mestrado, conforme já mencionamos, a ideia de que o estilo de linguagem, como parte constitutiva dos gêneros, é a concretização de uma determinada forma gramatical pelo falante para atendê-lo na dimensão social e discursiva, se tornando um ato estilístico. Ressalte-se que, forma gramatical e gramática não se referem, aqui, a uma gramática normativa. Quando Bakhtin fomenta um debate sobre gramática e estilística mostra que não se trata de uma prescrição, mas de recursos linguísticos que estão “a serviço” do discurso, considerando

[...] o falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e noções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo que determina o enunciado, o seu estilo e sua compreensão (BAKHTIN, 2003, p. 296).

O que estamos concebendo, então, como gramática a partir da perspectiva de Bakhtin? Como um conjunto de fenômenos morfológicos, sintáticos e lexicais concernentes ao funcionamento de uma determinada língua. Qualquer língua presentifica uma gramática e, dessa forma, não dá para conceber uma língua sem uma gramática. Convém mencionar que, para a gramática normativa, esses fenômenos não dizem respeito ao funcionamento, e sim, a uma idealização de como a língua poderia funcionar já que a prescrição é tom desse tipo de gramática.

Acreditamos que Bakhtin (2003) quando traz a ideia de recursos linguísticos, tenta mostrar que não dá para conceber a língua sem uma gramática, desde que se compreenda as formas gramaticais como concretização do discurso. Por isso, a nossa inferência acerca de uma **gramática discursivo-textual**.

Nesse contexto, consideramos as três características dos gêneros: estilos de linguagem, conteúdo e forma composicional. No que tange ao estilo de linguagem, Bakhtin propõe uma convergência entre a estilística e as formas gramaticais da língua, levando em conta que toda mudança no sistema gramatical e lexical é experimentada, inicialmente, nos usos sociais da língua. Para ele, se o sintagma for analisado somente no sistema, estamos diante de um acontecimento gramatical, mas se for observado em um enunciado ou gênero do discurso, trata-se de um fenômeno estilístico (BAKHTIN, 2003). Por isso, formas gramaticais e estilos de linguagem são

[...] dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua e não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisamente distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua (BAKHTIN, 2003, p. 269).

Sobre a forma composicional e o conteúdo temático, Bakhtin (1993) inicia o seu argumento por meio de uma crítica aos estudos saussureanos e aos formalistas russos, os quais se voltaram para um estudo determinístico do material linguístico em detrimento do conteúdo. Na esfera literária, para os formalistas, a forma artística se aproximava do positivismo empírico, dos aspectos físico-matemáticos, definindo-se como a forma do material. No entanto, Bakhtin (1993, p.50) problematiza: “[...] mas será que nos cabe perceber a palavra no objeto artístico precisamente em sua determinação linguística?”

A resposta é uma negativa, pois o autor russo nos mostra que o escritor necessita do sistema gramatical da língua para estruturar a sua obra e, em seguida, superar esse material linguístico através do conteúdo. Para Bakhtin (1993), a forma artística é a forma de um conteúdo realizado no material. Ou seja, a obra literária manifesta-se numa forma arquitetônica ao construir um acontecimento (um conteúdo) por meio da organização de uma forma composicional do material linguístico do texto. Por isso, compreendemos

[...] a forma e o conteúdo na sua inter-relação essencial e necessária: compreender a forma como forma do conteúdo, e o conteúdo como conteúdo da forma, compreender a singularidade e a leis das suas inter-relações. Só com base nessa concepção é possível delinear o sentido correto para uma análise estética concreta das obras particulares (BAKHTIN, 1993, p. 69).

Compreender a forma de um conteúdo como aquela que se realiza nas formas da língua pode ser estendido para outros gêneros do discurso além da esfera literária. Bakhtin (1993) afirma que esses gêneros nos são dados da mesma forma que a língua materna, até o momento de sermos inseridos no estudo da gramática. Ressaltamos, todavia, que a gramática da língua materna não está presa a compêndios gramaticais e dicionários, e sim, na comunicação discursiva viva entre os sujeitos, o que não quer dizer uma negação do material linguístico, pois o relevante nos pressupostos bakhtinianos é conceber que além das formas gramaticais da língua, há “as formas de combinações dessas formas, isto é, os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Portanto, neste estudo, acreditamos no conceito de **gramática discursivo-textual** na perspectiva de Bakhtin. Partimos da ideia de que as formas gramaticais de uma língua podem e devem ser refletidas e analisadas nas aulas de LP, levando-se em conta a produção de sentido dessas formas nas atividades de leitura, escrita e oralidade. E como operacionalizar isso? Mediante a prática de análise linguística, a qual se concretiza no modo como essas formas gramaticais se constituem enquanto discurso, enquanto materialidade nos gêneros textuais considerando que

[...] a língua possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento no todo do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Apostamos, também, nas indicações da perspectiva da Linguística Textual, a qual, a nosso ver, se aproxima mais do que estamos concebendo. Conforme vimos, essa vertente da Linguística apresenta as formas gramaticais da língua atreladas a uma dimensão textual e discursiva. A nossa justificativa parte do pressuposto de que Bakhtin não versou acerca das microunidades da língua (formas linguísticas), apenas sugeriu e, por isso, nos apoiamos em teses que tratam do aspecto micro da língua.

Vimos na seção anterior que a gramática textual ou macrossintaxe do discurso apresenta um estudo dos conteúdos gramaticais para além da normatividade. Essa perspectiva apresentada por Koch (2004) aposta na ideia de que o aluno não reconheça, apenas, a gramática de sua língua como também possa refleti-la no processo de interação social. Para exemplificar, Koch (2004), em “As relações interfrásticas”, problematiza os critérios formais e sintáticos dos conceitos de subordinação e coordenação assumidos na tradição gramatical. Há, para ela, uma inadequação das classificações de orações coordenadas como independentes e orações subordinadas como dependentes, uma vez que, as orações compõem um texto, ou mesmo um parágrafo, configurando-se em relações de interdependência onde qualquer oração é necessária para as demais.

Por trás disso, há uma concepção dialógica de língua levando em conta que os sujeitos são atores-construtores sociais e os gêneros textuais são concebidos como lugar de atividade interativa, de produção de sentido que se realiza nos elementos linguísticos, na superfície textual (elementos coesivos) e na sua forma de organização. Tais elementos coesivos aliam-se aos elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, estabelecendo a coerência. Nesse caso, temos um jogo interlocutivo onde se jogam o produtor que estabelece as estratégias de organização textual para a construção de sentidos; e o leitor-ouvinte que mobiliza os aspectos relevantes do contexto para a interpretação e construção de sentidos. Dessa forma, Koch (2011) apresenta o texto como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Inferimos que as ações linguísticas se referem aos recursos linguísticos mostrados por Bakhtin. No clássico “A coesão textual”, Koch (1996) mostra uma concepção de gramática textual quando defende que os elementos lexicais e gramaticais da língua se constituam como produtores de sentido na dinâmica do texto enquanto unidade de ensino.

Ainda chamamos para esse diálogo o estudo de Geraldi (1997, 1999). No livro “O texto na sala de aula”, a prática de análise linguística vem ao encontro do que formulamos para o conceito de gramática discursivo-textual, pois a proposta do autor incide analisar questões atinentes às condições discursivas dos gêneros, como a coerência e a coesão. Em “Portos de Passagem”, a análise linguística é definida a partir das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras referem-se a uma reflexão sobre os usos dos recursos lexicais-gramaticais concernentes às práticas de oralidade, leitura e escrita e às condições de produção dos gêneros textuais. Já as atividades metalinguísticas são uma reflexão analítica e teórica dos referidos recursos e só devem ocorrer se estiverem em consonância com a epilinguagem. Dizendo de outra maneira, as nomenclaturas gramaticais só têm sentido se for para nomear os recursos gramaticais na dinâmica discursiva da escrita, da leitura e da prática oral com os gêneros textuais, afinal, “o objetivo não é o aluno dominar [decorar] a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico” (GERALDI, 1999, p. 74).

Compreender o fenômeno linguístico recai na perspectiva da gramaticalização (GONÇALVES et al., 2007; BAGNO, 2011) definida por Bagno (2011, p. 170) como a “produção de novos recursos gramaticais a partir de (re) processamentos cognitivos por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais”. Seria, a nosso ver, a ideia acenada por Bakhtin de que a gramática da língua materna não está presa nos compêndios gramaticais e nos dicionários, e sim, no funcionamento discursivo entre os interlocutores mediado pelos gêneros. Desse modo, os estudos de gramaticalização sugerem que os cânones gramaticais sejam (re) vistos sob o prisma dos dados linguísticos realizados por falantes em situações reais de produção. A importância dessa contribuição, embora não muito divulgada, deve-se ao fato de garantir que tal debate se materialize em ferramentas metodológicas para a pedagogia da língua, pois revela uma visão do funcionamento da linguagem.

Em síntese, caminhamos nas teorias de Mikhail Bakhtin, Ingedore Koch, Geraldi (1997, 1999) e Bagno (2011) para conceber o que estamos denominando de **gramática discursivo-textual** e análise linguística. Inferimos que língua e gramática podem se inter-relacionar desde que o gênero textual se constitua como unidade básica das atividades de leitura, escrita e oralidade e a análise linguística, por sua vez, como um procedimento de compreensão e de reflexão sobre o funcionamento dos recursos gramaticais presentes nessas atividades.

Com esses pressupostos, finalizamos essa parte ressaltando, mais uma vez, um dos nossos objetivos: compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

2.4 SUJEITO, ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS GRAMATICAIIS: CONTRIBUIÇÕES DA VERTENTE HISTÓRICO-CULTURAL

Iniciamos com a ideia de que a concepção de língua discursiva e social defendida por Bakhtin, pode se estabelecer como “ponte” para as reflexões de Vigotski sobre o ensino de gramática no espaço escolar. O nosso objetivo é aproximar as teorias dos dois autores, já que, Bakhtin, embora defenda uma concepção de língua numa dimensão enunciativa dos gêneros do discurso, conforme apresentamos, não se deteve, especificamente, na escola nem no processo de ensino-aprendizagem.

Essa aproximação se constituiu como ponto de partida para que nos aprofundássemos nas teorias do Círculo de Vigotski, nas premissas da pedagogia histórico-cultural e tomássemos como base o processo de formação do conceito discutido por esse círculo e, também, as inferências que podemos efetivar sobre os modos de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos do Ensino Fundamental. Assim, tomamos as concepções de sujeito, ensino e aprendizagem em articulação com o desenvolvimento dos conceitos propostos por essa pedagogia.

Partimos da ideia de que a pedagogia soviética – representada nos autores Vigotski e Luria – defende que o desenvolvimento cultural das crianças, dos alunos ocorre por meio da internalização de condutas culturais e históricas construídas nas relações sociais que esses sujeitos mantêm com o mundo adulto e exterior. A dinâmica é conceber um sujeito que se apropria do comportamento e das ações humanas através da interação com os seus pares, ao passo que imprime a sua subjetividade nesse processo de internalização. Afinal, estamos nos referindo a um sujeito que não é apenas determinado pelo meio, mas também é um agente ativo no processo de criação desse meio, premissa basilar do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente que, a todo o momento, precisam experienciar a mediação do outro para que possam se desenvolver. Por isso, essa pedagogia apresenta a

escola, como lugar por excelência, onde os alunos, mediante a cultura escolar materializada nos conceitos científicos, podem expandir as suas funções intelectuais superiores¹⁶.

Os conceitos científicos, para Vigotski (2001), referem-se a uma forma de generalização cuja compreensão vai se apoiar e se subordinar a outros conceitos, ou seja, para se entender um conceito há que se ter outro como mediador. A ideia é possibilitar ao educando um modo de pensar objetos de conhecimento para além das experiências do cotidiano, o que não quer dizer a anulação do que foi apropriado na sua esfera privada e imediata. Os conceitos cotidianos podem e devem se relacionar a todo o momento com os conceitos científicos considerando que esses últimos iniciam o seu desenvolvimento na esfera da atividade consciente e voluntária, diferente da apropriação dos conceitos cotidianos que, geralmente, ocorre de uma forma não sistematizada e espontânea. Portanto, eles – os conceitos cotidianos e científicos – não coincidem na sua origem, mas podem se inter-relacionar tendo em vista o trabalho mediativo do professor para que os alunos tenham um conhecimento consciente dos conceitos científicos, sem, no entanto, desconsiderar os conceitos apreendidos fora da esfera escolar.

Como exemplo da ideia acima, Vigotski apresenta a história da relação da criança com as formas gramaticais da língua. Para o autor, os alunos, quando chegam ao espaço escolar, dominam, por meio da fala, praticamente, toda a sua língua materna, mas esse domínio é inconsciente e o uso das formas linguísticas acontece espontaneamente sem nenhuma reflexão. No entanto, a tomada de consciência dessas formas, sob a ótica de Vigotski, proporciona ao aluno uma projeção para o nível superior no desenvolvimento da linguagem, devido ao deslocamento do que é espontâneo e não-consciente para o âmbito do consciente e voluntário. A importância dada ao ensino gramatical, nesse contexto, refere-se à possibilidade de o escolar não só tomar consciência como também vivenciar experiências com as formas da língua nas situações de ensino-aprendizagem. O que não quer dizer o ensino de nomenclaturas e terminologias descontextualizadas que, enfatizado pelo autor, se mostra pedagogicamente mau, inadmissível e estéril.

¹⁶ As funções intelectuais superiores são uma transposição para o plano interno do pensamento humano das funções inerentes às relações sociais nas quais cada ser humano está envolvido. Podemos citar algumas dessas funções: atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, dentre outras. No que concerne à apropriação do conceito científico, a tomada de consciência e o desenvolvimento do pensamento abstrato por meio da generalização é a função intelectual superior.

A esterilidade mencionada acima concretiza a reprodução mecânica e automatizada dos conceitos como a propulsora da relação de ensino-aprendizagem. Ao analisar os modos e as fases de apropriação dos conceitos na criança, Vigotski (2001) evidencia que as formas superiores de atividade intelectual não coadunam com a ideia de que a ontogênese dos conceitos ocorre por vínculos associativos. No decorrer dos seus estudos e tomando como fonte a base filosófica histórico-materialista, constatamos que a subjetividade do sujeito é parte constitutiva da relação que se estabelece com o conhecimento escolar e, dessa forma, não há uma “tábula rasa” para que seja preenchida com determinados conteúdos escolares. Luria (1986) se opõe aos behavioristas, os quais estudavam o comportamento por meio de reações anti-estímulos como resultado de repetições, do reforçamento e do reflexo condicionado, não se voltando para um estudo da consciência, da subjetividade e do pensamento humano. Luria ainda mostra que nas etapas iniciais da relação da criança com o significado da palavra, há um afeto seguido das representações concretas diretas para, posteriormente, fundir-se em complexos sistemas de relações lógico-verbais, o que não quer dizer um apagamento da singularidade do sujeito. Não por acaso, Vigotski (2001) afirma que

[...] a criança assimila as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a essas formas. A criança assimila a oração subordinada, as formas da linguagem como “porque”, “uma vez que”, “se”, “quando”, “ao contrário”, “mas”, muito antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais, de oposição, etc. (VIGOTSKI, 2001, p. 138).

Dessa forma, os três estágios básicos do desenvolvimento dos conceitos estudados por Vigotski nos ajudam a compreender como as crianças e os adolescentes se apropriam dos conceitos fora da esfera escolar. Ele ainda nos faz pensar na função social desse espaço, onde os alunos podem avançar de um estágio a outro, garantindo o desenvolvimento intelectual. No nosso caso, intentamos que os escolares tomem consciência das formas da língua como parte constitutiva da interação social materializada nas práticas de escrita, de leitura e de oralidade em torno da diversidade dos gêneros textuais.

Isso exposto, temos o primeiro estágio, cuja pluralidade de significados da palavra, no pensamento da criança, propicia um encadeamento sincrético, instável, variável, dependente do contexto imediato e da percepção dessa criança. O segundo estágio denomina-se “pensamento por complexos”, em que se percebe o

surgimento de uma relação mais objetiva, coerente entre a criança e os conceitos. Entre as fases desse estágio, destaca-se o pseudoconceito, cuja base está na coincidência da comunicação entre a criança e o adulto, na sua referencialidade concreta. No entanto, no âmbito abstrato, não há um encontro no significado da palavra e o que ocorre é uma compreensão verbal como impulsionadora para o desenvolvimento do pensamento infantil, pois essa fase “é uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 199). O terceiro estágio, dessa forma, baseia-se não só no plano concreto, na configuração dos conceitos cotidianos, como também na discriminação, na abstração dos conceitos científicos que, à sua vez, são, normalmente, aprendidos na escola e que requer uma superação da experiência imediata e espontânea com a palavra.

Levando em conta a nossa investigação, Vigotski (2001) ressalta que, na criança, durante o desenvolvimento dos conceitos, as palavras aparecem nas frases, no contexto e isso reverbera o pressuposto de que o conceito não pode ser concebido como mero produto de associações. Acrescentamos, ainda, que as associações, isto é, o hábito da “decoreba” obstrui a operação intelectual materializada na tomada de consciência que o aluno pode lidar no processo de aprendizagem dos conceitos. Esse autor alerta que o professor que envereda pelo caminho da associação não consegue senão uma assimilação vazia de sentido, pois “em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas palavras, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

Vigotski ainda mostra que a adolescência não é um período de conclusão do terceiro estágio do desenvolvimento dos conceitos, mas de crise e amadurecimento, pois, o jovem pode apreender o conceito, empregá-lo corretamente em uma situação concreta, porém, quando precisar defini-lo pode se esbarrar em dificuldades.

Face a isso, o ensino-aprendizagem dos conceitos científicos implica que ultrapassemos a experiência imediata e caminhemos para uma relação mais abstrata, arbitrária e consciente, e que o aluno seja capaz de compreender esse conceito na solução de tarefas, garantindo uma relação entre os planos abstrato e concreto. Conforme mencionamos, acreditamos que o conhecimento do escolar deva ser o ponto de partida para qualquer trabalho honesto no espaço da sala de aula e, considerando a nossa questão de pesquisa, concordamos com Possenti

(1996) e Perini (2005) quando defendem a gramática internalizada ou a gramática implícita do aluno como algo apreendido no meio social e que deve relacionar-se com o ensino sistematizado oferecido pela escola.

Portanto, a pedagogia soviética do “Círculo de Vigotski”, ao conceber a linguagem como formadora e reguladora do pensamento humano, de modo a garantir que a experiência imediata e empírica do homem seja superada pelo pensamento abstrato e racional, presentificado na generalização da palavra, assume a apropriação desses conceitos como condição para a transformação qualitativa das funções elementares em funções psicológicas superiores, o que garante um pensamento conceitual no desenvolvimento do educando no espaço escolar. Isso porque a escola, ao lidar com a internalização dos conceitos científicos, constitui-se como lugar onde ocorre o avanço de uma formação empírica da criança e do adolescente para um plano mais intelectualístico.

Por fim, a relevância dessa teoria está no princípio de que tratar os conteúdos da gramática normativa, por si só, como se fosse algo pronto e estanque implica apagar a singularidade dos sujeitos alunos e, por conseguinte, apagar qualquer tentativa de reflexão e produção sobre como as formas da língua podem ser concebidas, discursivamente, nas aulas de LP. Vigotski (2001, p. 321) defende que “tanto a gramática como a escrita [projetam o escolar] a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”; e quando diz que a apropriação dos conceitos científicos impulsiona o pensamento teórico do aluno, está querendo afirmar que a escola, no nosso caso, as aulas de língua, pode partir da gramática que o aluno traz para o espaço escolar para, em seguida, possibilitar “novas experiências com formas e estruturas gramaticais” (2001, p. 321). Assim, para Vigotski, a gramática é concebida como um conhecimento implícito que o falante internaliza em parceria com o outro e “lança mão” na interlocução social, objetivando atendê-lo na interação. A função social da escola é ampliar esse conhecimento através da tomada de consciência das formas gramaticais da língua na atividade discursiva, em especial, para o autor, na atividade escrita.

3 CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA: ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

*Não sei como se chega a algum lugar
compreensivamente sem caminhar os caminhos, suas
direções/sentidos, seus desvios, incertezas e irregularidades,
inventando a experiência (método).*

Roberto Sidnei Macedo

Anunciada a base bibliográfica e teórica desta investigação configurada no primeiro capítulo, julgamos que a pesquisa de natureza qualitativa com abordagem colaborativa nos ajudou, no campo de pesquisa, a dar algumas respostas ao que constituímos como questão deste estudo: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental?

Nesta parte do estudo, apresentamos: o conceito de colaboração na pesquisa em interdependência com os pressupostos de implicação e etnopesquisa-formação de Macedo (2004); o processo formativo em pesquisa e produção de conhecimento; o delineamento metodológico e a explicitação dos instrumentos e procedimentos de produção de dados; a pressuposição de atos colaborativos nas sessões de reflexão e estudo; a polifonia como ancoragem para leitura dos acontecimentos; o campo e os participantes da investigação.

3.1 FIOS CONDUTORES DA VERTENTE COLABORATIVA EM PESQUISA

Ao objetivarmos compreender os conceitos de gramática e análise linguística com professores de LP, tivemos o propósito de dialogar com esses docentes ao invés de versar sobre eles, embora fizéssemos isso nas primeiras interlocuções com o campo de investigação, especificamente nas análises das entrevistas, das observações das aulas e do material pedagógico, conforme veremos à frente. No entanto, o objetivo foi avançar e garantir a colaboração e o diálogo entre participantes e pesquisadora, levando em conta o nosso “duplo papel” de desempenhar a constituição da produção acadêmica e, ao mesmo tempo, mediar o processo de formação colaborativo.

Isso porque a proposta da pesquisa colaborativa parte de duas dimensões em educação: a produção de saberes e a formação de professores; e, sob esse prisma,

a ideia é desencadear processos de reflexão e estudo em articulação com o agir profissional. O princípio é promover uma inter-relação com os saberes da prática e os teóricos com o propósito de mobilizar conceitos e conhecimentos por intermédio da interlocução entre pares, o que resulta numa interdependência dos aspectos individuais e sociais no processo de elaboração do conhecimento.

Não é sem razão, então, que Ibiapina (2008) traz, nas suas teorias, uma aproximação dessa abordagem metodológica com a perspectiva da pesquisa-ação emancipatória, já que, há algumas condições pertinentes: colaboração; círculos reflexivos (refutação da dicotomia teoria e prática); co-produção de conhecimentos entre pesquisadores e professores. A autora ainda destaca que o pesquisador que se alinha na vertente colaborativa cria “condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor” (2008, p. 21). Por isso, a pesquisa colaborativa concilia as referidas dimensões da pesquisa em educação: a construção de saberes e a formação do professor.

Nesse sentido, essa vertente pressupõe rever o distanciamento entre o mundo da prática profissional e o mundo da pesquisa e, sob essa ótica, a

[...] habilidade do pesquisador consiste em propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, atender as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender as necessidades do avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve (IBIAPINA, 2008, p.33).

Isso requer uma disposição entre pesquisadora e docentes para o estudo e para a reflexão num processo de parceria e co-produção de conhecimentos. Por isso, nesta pesquisa, nos referimos, em alguns momentos, aos sujeitos docentes como colaboradoras haja vista que se dispuseram à leitura do material teórico e à participação nas sessões de reflexão e estudo, além de se disporem na coleta de informações nas entrevistas, no questionário e na observação das aulas num percurso de 1 ano.

A pesquisa colaborativa, dessa forma, permite que os colaboradores confrontem perspectivas e interpretações mediante respeito, alteridade e diálogo, algo que deve ser compreendido desde o início da investigação. O diálogo é o princípio norteador, uma vez que, os docentes devem ser estimulados a refletir sobre o que pensam, sabem e sentem mediante questões articuladas com a prática

docente. Para isso, há uma sistematização inerente a essa abordagem metodológica: sensibilização dos colaboradores; negociação dos espaços e tempos; sondagem das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios. Entre tais indicações, destaca-se a necessidade de sondar as experiências e os conhecimentos prévios dos professores para, a partir daí, promover uma ação formativa com vistas a um diálogo entre os saberes da prática e os teóricos:

A pesquisa colaborativa amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados (IBIAPINA, 2008, p. 45).

Interessante ressaltar que essa autora alinha-se com a perspectiva teórica de Vigotski que, por seu turno, alinha-se ao nosso referencial teórico, em especial, quando destacamos que a elaboração conceitual ocorre a todo o momento na nossa vida, independente da idade. Desse modo, inferimos que tais formulações convergem para o que assumimos nos objetivos: desencadear, mediante colaboração nas sessões de reflexão e estudo, a formação conceitual docente sobre gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos, considerando a prática pedagógica das professoras de Língua Portuguesa; compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

Macedo (2004) chama a nossa atenção para a “endo-etnografia” como uma prática metodológica motivante e de reais possibilidades para tornar o ato educativo bem mais reflexivo nos seus aspectos formativos. Nesse sentido, trabalha-se com os atores da mudança, ao invés de trabalhar sobre eles. O autor apresenta a “etnopesquisa-formação” em cuja base está uma proposta de que a academia saia dos seus muros e, junto à comunidade, promova uma compartilhada produção do conhecimento. Ressaltamos que, ao escolhermos essa abordagem pautada em Macedo (2004) e Ibiapina (2008), levamos em conta que

[...] os professores já não se contentam com o pesquisador do tipo consultor, vindo do exterior; os atores pedagógicos estão cada vez mais conscientes da inutilidade sócio-educacional de um certo número de pesquisas em educação distanciadas das necessidades reais do processo

educacional, onde o pesquisador assume dentro dos meios educacionais uma simples postura de observador (MACEDO, 2004, p. 267).

Desse modo, acreditamos no processo formativo em pesquisa para a produção de conhecimento integrado à metodologia da pesquisa qualitativa colaborativa, conforme veremos à frente. Tomamos o princípio de que essa abordagem metodológica auxilia no pensamento conceitual docente e no fortalecimento da intervenção, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse espaço, “o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente” (IBIAPINA, 2008, p. 57).

Com as palavras da autora, ressaltamos o fato de que não se trata de uma teoria que vai suplantiar uma prática, mas sim dialogar com ela. O nosso interesse é compreender a mobilização e elaboração dos conceitos do campo da Pedagogia da Língua Materna levando em conta uma “inteligência prática em oposição à inteligência técnica ou instrumental” (MACEDO, 2010, p. 163). Concordamos ainda com esse autor quando apresenta uma ação informada e implicada, na qual somente o prático pode estudar de forma relevante sua práxis, pois, o professor é um sujeito e ator de sua pedagogia (TARDIF, 2012).

Se acreditamos que o professor é o ator de sua prática, partimos do princípio de que o outro não é um “idiota social” e, assim, os participantes da pesquisa não têm valor utilitarista, afinal, a ideia é possibilitar a co-participação de sujeitos em experiências vividas, o que permite o compartilhamento de compreensões, tendo a verdade como algo estabelecido na relação intersubjetiva. E o pesquisador? Acreditamos na “implicação”, ou seja, o pesquisador é o “Ser-no-mundo” que, no campo da educação, se refere ao viver a sala de aula, aos livros, ao material pedagógico e aos professores enquanto fenômeno significativo da vida escolar. Por isso, “o pesquisador [...] está preocupado e interroga sujeitos contextualizados, dirige-se para o mundo vivenciado destes sujeitos” (MACEDO, 2004, p. 49). Tal ação implica adentrar na compreensão do fenômeno com a suspensão dos conceitos prévios, embora fosse ingênuo, como acena Macedo (2004), que ocorresse um esvaziamento da experiência e da formação conceitual prévia. Dessa forma, partimos do pressuposto da intersubjetividade, uma vez que há o diálogo e a colaboração entre os pares, num processo de construção de conhecimentos

mobilizados pela atitude reflexiva sobre o fenômeno de estudo. Decorre daí o reconhecimento de

[...] que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre o seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, onde, através da intersubjetividade, da coexistência, estabelece os seus resultados (MACEDO, 2004, p. 50).

Além do mais, na abordagem colaborativa, assumimos o papel de mediador mais experiente e organizador dos atos colaborativos ao desenvolver ações que integraram os processos de reflexão, pesquisa e formação. A colaboração da pesquisadora em questão se deu quando planejou as sessões de reflexão e estudo estimulando as docentes a manifestarem ideias, valores, pensamentos, de modo a garantir, durante a pesquisa, que todas tivessem vez e voz. Esse encorajamento dado às professoras constitui a função básica de um mediador que, com base numa perspectiva vigotskiana, impulsionou e ampliou a formação dos conceitos a partir das “zonas de desenvolvimento” anunciadas nas primeiras interlocuções com as docentes.

As colaboradoras docentes, por sua vez, mostraram-se desejosas e dispostas na busca pela sua formação ao relacionar o seu saber-fazer de prático com os saberes do campo teórico. Assumiram responsabilidades no processo colaborativo, haja vista considerarmos que professoras e pesquisadora possuem projetos individuais, mas a responsabilidade e a ação de cada uma contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Em face do exposto, apostamos na vertente colaborativa em pesquisa porque acreditamos, a partir das vozes das docentes, ter compreendido os conceitos de gramática e análise linguística, de forma crítica e reflexiva, mediante as demandas oriundas das nossas práticas pedagógicas. Ressaltamos que o nosso objetivo foi valorizar o professor como parceiro da investigação, “como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele [colaborou] com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas” (IBIAPINA, 2008, p. 12).

3.2 PROCESSO FORMATIVO EM PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ao trazermos o professor como parceiro da investigação, partimos de uma concepção de sujeito, a qual defende que a transformação do homem ocorre num contexto sócio-histórico-ideológico através de processos interativos, ou seja, um sujeito concebido na-pela integração das dimensões subjetiva (transformação) e objetiva (ações sobre o mundo). Um sujeito que constitui a realidade e se autoconstitui através de vínculos sociais, em parceria com o outro, num processo de alteridade e interação, num determinado momento histórico e numa determinada esfera social, cultural e ideológica.

Em razão dessa concepção, tomamos o conceito de formação dos sujeitos mediante uma base dialógica em cuja percepção está o sentido e a interpretação como algo constitutivo da relação humana, ou seja, constitutivo de consciências que não coincidem e, ao mesmo tempo, podem dialogar entre si. A ideia é um ativismo que interroga, provoca, responde, concorda e discorda como parte da construção dialógica que, à sua vez, se contrapõe ao monologismo, à voz autoritária que oblitera a produção discursiva do outro (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva, embora Bakhtin (2003) não trate de uma metodologia de pesquisa específica, potencializa para nós, pesquisadoras, que, nas ciências humanas, podemos conceber a interação dos sujeitos como ato do diálogo em contraposição à coisificação desse ato, que é quando rejeitamos o discurso do outro e o tratamos apenas como reações. Pesquisa, nesse âmbito bakhtiniano, pode se tornar um processo formativo para a produção de conhecimento entre pesquisadora e colaboradoras, tendo o princípio da “ativa atitude responsiva” como base para compreendermos que, na atividade discursiva, os sujeitos têm jeitos de saber, jeitos de pensar, jeitos de fazer peculiares aos seus lugares de referência.

Corroborando o exposto acima, Macedo (2010) defende o conceito de formação como interformação e intercompreensão haja vista a mediação ser a configuração das realidades humanas, no sentido de uma ação que altera, provoca mudança em alguém ou alguma coisa, nas relações concretas, mediante o princípio dialógico. Dito de outro modo, uma heteroformação como mobilização da

aprendizagem enquanto fenômeno relacional, no contato significativo com o outro e consigo mesmo.

Conforme visto, Macedo (2010, 2010a) defende a “etnopesquisa-formação” como uma pesquisa que vem ao encontro do que objetivamos como compreensão na mobilização dos conceitos de gramática e de análise linguística. O princípio parte de uma atitude cooperativa dos aprendentes na sua experiência indexada de formação, objetivando aguçar a curiosidade pela atitude de pesquisa:

[...] o pólo pesquisa (produção de conhecimento) e o pólo formação deixam de ser dois processos separados, antinômicos. Aqui, a tomada de consciência pessoal imbrica-se à produção do conhecimento socialmente crítico (2010a, p. 197).

Nessa perspectiva, Freire (2001) traz o conceito de conscientização atrelado ao dado de que o ser humano é capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. A conscientização possibilita um desvelamento crítico do fenômeno de modo a analisá-lo na realidade concreta em que se materializa. Trata-se de uma relação consciência-mundo com vistas a uma transformação, ou mais precisamente, um ato de ação-reflexão. A conscientização implica uma dinâmica de tomar posse da realidade de modo a compreendê-la, estudá-la para superar as situações-limite impostas pelas condições sociais nas quais os sujeitos estão implicados.

Esse “método de conscientização”, postulado por Paulo Freire, foi concebido também no texto “Pedagogia do Oprimido”, o qual mostra uma proposta de prática pedagógica alicerçada num ser humano que procura re-descobrir-se por meio de uma atividade reflexiva. Uma práxis pedagógica constituída num processo de objetivação do mundo vivido que, ao ser problematizado e decodificado criticamente, torna-se objeto de reflexão que, por sua vez, só se materializa, na sua plenitude, por meio do diálogo.

Desse modo, pode ocorrer uma troca intersubjetiva entre consciências que se nutrem de uma atividade criadora a caminho de um esforço de transformação da realidade concreta e objetiva. Trata-se, a nosso ver, de uma práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, ou seja, subjetividades que atuam na objetividade de um mundo real de “homens de carne e osso”. Um fazer que deva se constituir por meio da reflexão, para não se tornar um puro fazer.

Freire (2001, p.38) nos mostra um caminho para a educação como uma ação educativa precedida de uma reflexão sobre o ser humano que queremos educar, ou

“a quem queremos ajudar a educar-se”, o que supera uma concepção de homem-objeto. Desse modo, o ser humano efetiva-se como sujeito no momento em que reflete sobre sua situação e sobre a sua realidade concreta. Essa reflexão incide num comprometimento para uma perspectiva de mudança. Uma transformação pautada na alteridade de que existe um eu e um outro e nos desafios que se apresentam para “descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção”. Com isso, “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2001, p. 46).

Atrelado à reflexão e à ação, temos o conceito de dialogicidade que, para Freire (1983), é o encontro dos seres humanos mediatizados pelo mundo com vista a sua pronúncia ou mesmo a sua transformação. O diálogo torna-se o lugar onde se relacionam o refletir e o agir, devendo ocorrer numa relação em que coloquemos “o com” ao invés “do para” como parte constitutiva da relação entre os sujeitos. Acreditamos que, só assim, os seres humanos efetivam sua condição humana de serem práxis, cuja base está na fonte de conhecimento reflexivo e de atividade criativa:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 1983, p. 108).

Quando indicamos que, no processo de apropriação dos conceitos, a criança deve superar a fase do pseudoconceito para, de fato, aprender o conceito e saber operar com ele na resolução de tarefas, isso pode ser estendido para o processo de diálogo com o professor. Ao trazermos a categoria de “conscientização” de Freire foi com o propósito de tentar conciliar com o que objetivamos na investigação: compreender, mediante prática colaborativa, reflexões atinentes ao conceito de gramática e análise linguística e qual a relação disso com as nossas práticas em sala de aula. Ou seja: como esses dois conceitos são mobilizados na nossa prática pedagógica por intermédio de uma interlocução mais formativa em pesquisa?

No capítulo anterior, mostramos que diferentes pesquisas da ANPED voltaram-se para a verificação de como os professores concebem, praticam e refletem aulas de LP. Entre os estudos, Morais (2002) conclui que há uma confusão metodológica e teórica entre os professores com o conceito de análise linguística.

Isso indica que, para além dos pseudoconceitos, podemos possibilitar a compreensão dos “verdadeiros conceitos” por meio de uma reflexão e conscientização que transforma o fazer em um fazer refletido, debatido e dialogado.

A importância de trazer a ideia do debate, do diálogo, da colaboração e da reflexão deve-se ao fato da constituição histórica do distanciamento entre docentes – considerados os práticos – e pesquisadores – considerados os responsáveis pela produção de conhecimento. Inclusive, de acordo com Tardif (2012), é raro ver teóricos e pesquisadores atuarem no meio escolar. Em razão disso, esse autor, ao debater os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários, mostra a relevância de pesquisas colaborativas desde que não confundamos aqueles saberes com esses conhecimentos. Não podemos perder de vista que os saberes dos docentes são resultado de um processo heterogêneo, pois a constituição ocorre por meio da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, dos conceitos pedagógicos, tornando-se um saber próprio de cada um (TARDIF, 2012).

Nesse âmbito, a defesa do autor é para uma abordagem “ecológica” de onde “deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (TARDIF, 2012, p.260). Ao mesmo tempo, ele não descarta a formação intelectual dos docentes por intermédio de dimensões teóricas, vindo ao encontro da nossa proposta de estudo que é mediar práticas colaborativas em que possamos compreender conceitos concernentes à Pedagogia da Língua Materna.

Acreditamos que se não dialogarmos com os conceitos, por meio da reflexão, do estudo e da conscientização, talvez, continuemos a repetir práticas pedagógicas e a tratar, no nosso caso, os conceitos gramaticais como algo pronto, acabado seguindo uma tradição, conforme apresentamos no capítulo anterior. Por isso, entendemos que se constituiu tarefa relevante e ainda não suficientemente estudada, um debate mais formativo sobre os conceitos de gramática e análise linguística com docentes que atuam com o ensino de LP nos anos finais do Ensino Fundamental.

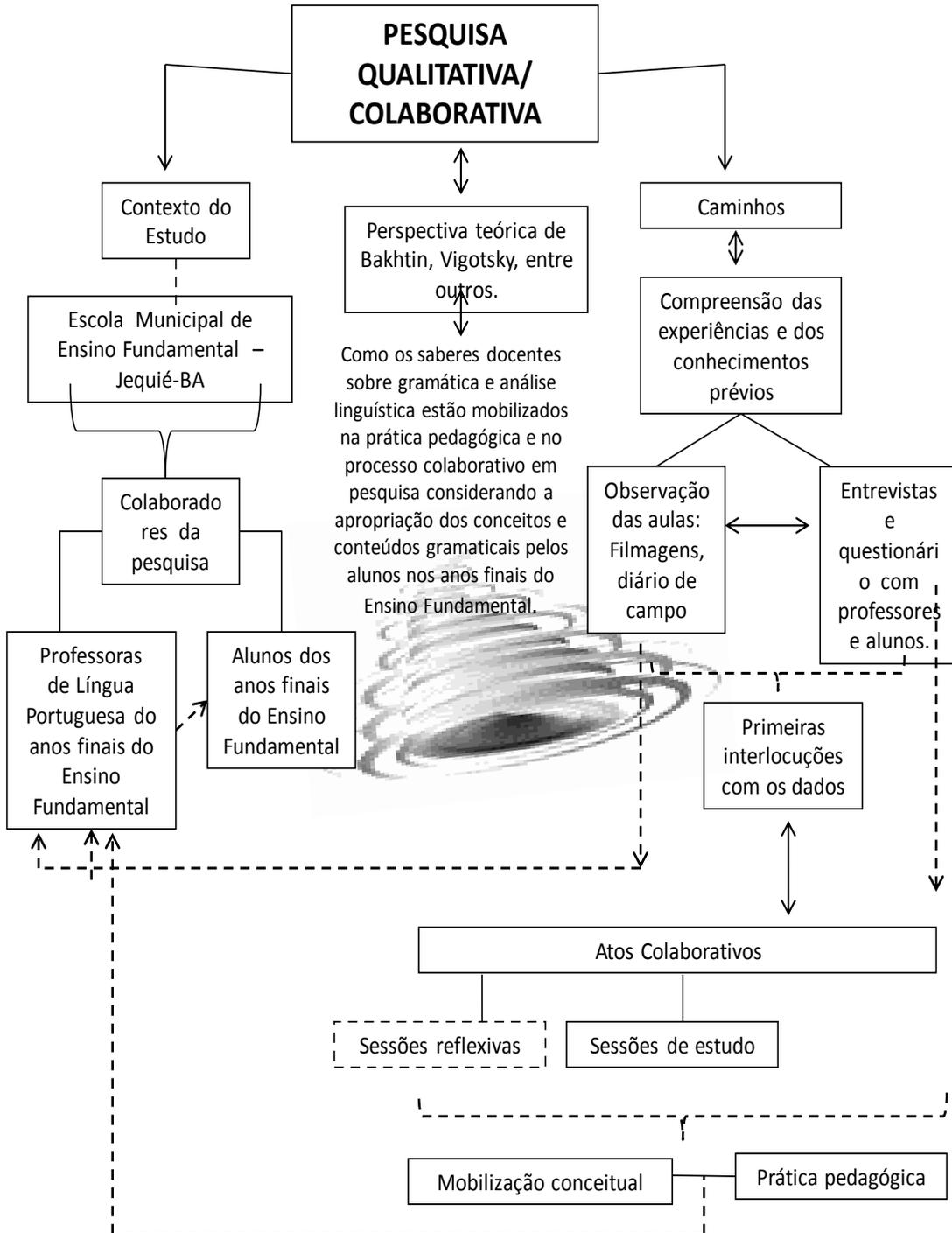
Sob esse prisma, nossa intenção, com as ideias apresentadas, é deixar evidente uma concepção de formação em pesquisa para a produção de conhecimento numa perspectiva em que pesquisadora e pesquisadas colaborem

entre si para o avanço das práticas pedagógicas do ensino da língua, de modo a garantir sujeitos capazes na construção de novas possibilidades e, por conseguinte, novos conhecimentos.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para garantir esse processo colaborativo, nesta parte, apresentamos o desenho do nosso percurso em campo cujo objetivo é expor o cenário, os participantes da pesquisa e os diferentes momentos e procedimentos que este estudo levou a contento.

DELINEAMENTO DA PESQUISA



3.4 CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA

Esta pesquisa teve como campo de investigação uma escola municipal na cidade de Jequié, na Região do Médio Rio de Contas, no Estado da Bahia. A escolha dessa unidade de ensino resultou do seguinte critério: em se tratando de uma pesquisa de cunho colaborativo, queríamos atuar numa escola que estivesse com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo do índice do Brasil e do próprio município. Como havia mais de uma escola na cidade nessa situação, escolhemos esta porque todas as professoras de LP se mostraram receptivas para a nossa pesquisa, considerando que a colaboração, conforme vimos, requer um diálogo mais intenso entre participantes e pesquisadora. Além do mais, este estudo requereu sujeitos com vontade de participar dos acontecimentos e que fossem responsáveis e éticos com os seus atos.

A escola, no contexto da cidade de Jequié, está situada numa área onde, ao mesmo tempo em que encontramos moradores de classe média, encontramos também uma população de classe baixa. Foi fundada em 25 de outubro de 1974 e iniciou suas atividades com apenas 4 salas de aulas para atender os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas a resolução do ato de criação ocorreu em 30/07/1984 com a Lei n. 1592/03 e com o código do Ministério da Educação (MEC) n. 29227852. Desse modo, em 2003, a escola contava com 14 salas de aulas atendendo alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental – do 1º ao 9º anos – e Educação de Jovens e Adultos (EJA) distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Conforme mencionamos, a escola está inserida numa área que envolve também uma população, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. Essas pessoas executam, normalmente, as seguintes atividades: domésticas, pedreiros, carroceiros, produção artesanal de vassoura piaçava, vigias; além de se beneficiarem dos auxílios do Governo Federal como a Bolsa Família. É a escola que cumpre o papel de oferecer educação a essa população.

Quanto à infraestrutura local onde se insere o espaço escolar, há um Posto de Saúde, um Posto Policial, uma Associação de Bairro, Igrejas Católicas e Evangélicas e um pequeno comércio composto por mercearias, serraria, lojas de material de construção e alguns bares.

A escola localiza-se num terreno amplo haja vista ter sido construída com 14 salas, 1 laboratório de informática, 1 cantina, 6 sanitários, 1 secretaria, 1 sala de

coordenação, 1 sala de leitura (biblioteca), 1 sala de professores, 1 sala de direção, 2 cozinhas, 1 refeitório, 2 dispensas, área para recreação e lavanderia. Convém mencionar que, embora a área de recreação tenha um tamanho bom, não tem estrutura para uso porque não tem cobertura e o piso é dividido em calçamento e terra, esquentando muito devido ao clima da cidade, o que prejudica o desenvolvimento das atividades recreativas. Nos dias de chuva, esse espaço enche de água resultando, a nosso ver, em riscos para os funcionários e alunos uma vez que pode se constituir em foco de procriação do mosquito da dengue.

Sobre a sala de leitura, fomos informados por uma das professoras de LP que tal espaço funcionava um tempo atrás com o “Projeto Hora da Leitura”. Atualmente se transformou na sala de vídeo, conforme verificamos em uma das nossas observações. O que nos chamou a atenção nessa sala foi o fato de os livros (didáticos e de literatura) estarem amontoados sem nenhuma funcionalidade podendo estragar-se. Ressalte-se ainda que essa sala é a única que tem ar condicionado e um bom espaço para se transformar em uma boa biblioteca.

Indicamos, nesse contexto, um dado revelado nas entrevistas com os alunos, conforme veremos à frente: dos 57 alunos entrevistados, 36 disseram gostar de ler livros de literatura. Isso impõe a seguinte questão: não seria o momento de revitalizar a sala de leitura? Socializamos essa constatação para as docentes com o intuito de mostrar a relevância e a importância do funcionamento desse espaço para a formação leitora dos alunos.

A escola ainda conta com uma sala multifuncional onde duas professoras da Rede Municipal de Ensino coordenam os trabalhos. É uma sala relativamente ampla em que alunos com deficiência são orientados mediante a parceria de 8 bolsistas do PIBID-UESB – 6 alunas do Curso Pedagogia e 2 alunos do Curso de Matemática. Segundo uma das professoras coordenadoras da referida sala, elas estão, no momento, implantando o “Método Teacch” para autistas.

As salas de aulas, de um modo geral, são pequenas e escuras, a pintura das paredes está envelhecida e descascada e, de acordo com as nossas impressões, não se constitui em um ambiente agradável. Verificamos, nessas salas, apenas alguns cartazes como resultados de trabalhos nas diferentes disciplinas. Nos dias de calor, os ventiladores não dão conta de refrescar o ambiente e, nos dias de prova, os professores têm dificuldade em separar os alunos porque o espaço é pequeno.

O que podemos afirmar, em resumo, é que a escola precisa de uma reforma porque se encontra em condições precárias, não oferecendo um ambiente agradável nem para os alunos nem para os servidores. Em algumas situações, ouvimos reclamações sobre a infraestrutura atual desse espaço, o que nos remete ao pressuposto de que a estrutura física do nosso ambiente de trabalho deva ser, sobretudo, acolhedor e aprazível.

3.5 PARTICIPANTES DO ESTUDO

3.5.1 Professoras de Língua Portuguesa e Pesquisadora

As 3 professoras participantes desta investigação preferiram não ser identificadas e, ao perguntarmos sobre como gostariam de ser chamadas, uma delas sugeriu nomes de flores. Portanto, nomeamo-las de Rosa, Hortência e Orquídea. Num determinado dia, no percurso da coleta de dados, a professora Rosa inferiu que se elas eram flores, o meu nome deveria figurar como Jardineira considerando o meu papel de mediadora e organizadora da pesquisa, ou nas palavras da referida professora, aquela que “semeia e cultiva as flores nos canteiros”. Como gravamos e transcrevemos cenas do nosso campo de investigação, preferimos fazer uso do nome Jardineira ao invés de Pesquisadora nas transcrições. Acreditamos que o mais relevante dessa escolha de nomes é o fato de as professoras terem compreendido o papel de cada uma nesta pesquisa, conforme mencionamos neste capítulo quando apresentamos o conceito de colaboração. Além do mais, essa personificação dava um colorido especial aos nossos encontros, conforme trecho da transcrição da sessão 8 a seguir. Essa sessão, conforme veremos à frente, refere-se ao momento em que debatemos os conceitos de norma, norma-padrão e norma culta:

[...] T122 Jardineira: [...] a relação entre o título afinando conceitos e o conteúdo do próprio capítulo... que que você acha Orquídea dessa questão quatro aí?...

T123 Rosa: **essas tuas flores hoje estão devagar...acho que já é::...já é o acúmulo...**

T124 Jardineira: tem nada não...por isso que eu já dou logo o que fazer...pra apresentar semana que vem...não tem jeito se a gente não parar também a gente não estuda nunca né::...a gente nunca vai ter esse tempo...essa coisa do ócio...

T125 Rosa: se você coloca dentro do seu planejamento você faz...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/14)

A professora Rosa, ao falar sobre o acúmulo, supostamente de atividades, adianta para nós o dado de que as professoras participantes, deste estudo, são mulheres esposas, mães, seguras, realizadas, determinadas, sensíveis, afetivas e, sobretudo, competentes. Realizam o trabalho docente da melhor forma que podem e se mostram, a todo o momento, preocupadas com a aprendizagem dos alunos e com as condições concretas para a realização da prática pedagógica. Ao serem perguntadas no questionário (APÊNDICE B) o que as levaram a ser professoras de LP, mostraram satisfação nas suas respostas e uma delas escreveu a seguinte passagem: “Sempre amei escrever poemas e crônicas além de amar ler. Letras tornou-se, então, o curso que logo me identifiquei” (Rosa). Ressalte-se que essa professora desenvolve um trabalho de literatura com os alunos e percebemos que há uma preocupação em formar um aluno-leitor.

Ademais, são mulheres que estão numa faixa etária entre 30 e 44 anos e são professoras há um tempo – varia entre 12 e 25 anos de serviço magistério. Docentes efetivas da Prefeitura Municipal de Jequié, têm carga horária de 40h semanais, das quais 26 são cumpridas na sala de aula com os alunos e 14 são voltadas para o planejamento. Formadas no Curso de Licenciatura Plena – Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Campus Jequié) já fizeram, também, Pós-Graduação – Especialização.

A Professora Orquídea, além das 26 aulas semanais na escola campo, ministrava aulas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e dizia que precisava aumentar a renda familiar; o que lhe acarretava um cansaço, conforme ela mesma relatava. Entretanto, o mais curioso é o fato de que ela não se ausentou das sessões de reflexão e estudo, lia os materiais sugeridos e colaborava nos debates empreendidos pelo grupo e sempre dizia que queria aprender mais, algo que veremos no próximo capítulo. Quando tinha alguma dúvida, telefonava para alguma de nós a fim de pedir esclarecimentos.

Do mesmo modo, a Professora Rosa cumpria uma carga horária de 26 aulas e ainda coordenava o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola campo, além das suas atividades como discente na Licenciatura em Inglês na Plataforma Paulo Freire (PAFOR-UESB). Rosa fazia esse curso porque atuava também com a Disciplina Inglês (para complementar a carga horária) e começou a perceber que precisava de uma formação mais especializada. Por conta e risco inseriu-se nesse curso, o que demonstrou, para nós, uma atitude louvável de

responsabilidade com a sua formação e, por conseguinte, com a aprendizagem dos alunos. A preocupação com essa aprendizagem foi visível, também, quando ela me pediu ajuda para colaborar em um projeto de escrita, sob a perspectiva dos gêneros (opção dela), para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estavam materializando problemas com coesão e coerência textuais nas produções escritas. Ademais, sempre muito atenta aos nossos momentos de reflexão e estudo, afirmava, algumas vezes, que estava gostando de participar da pesquisa.

Hortência, meiga, muito sincera, tranquila e tímida, trabalha somente na escola campo e a sua outra demanda, segundo ela, são os dois filhos pequenos. Inclusive, quando nossas sessões ocorriam no período da tarde, ela, ao final, saía apressada para dispensar a babá dos pequenos. Do mesmo modo que as outras colaboradoras, esteve muito atenta às reflexões e estudos, lia detidamente os textos sugeridos e constatamos que ela sublinhava todas as partes que achava importantes. Esteve afastada da atividade docente por 3 anos e sempre dizia que precisava se apropriar de alguns conhecimentos para melhor atuar na sala de aula e, por isso, achava relevante a pesquisa colaborativa naquele momento de sua vida profissional.

Já a pesquisadora mediadora em questão, a Jardineira, além de agregar as atividades formais desta investigação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFBA, atua como professora efetiva de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, no Campus da cidade de Jequié-BA. Por conta do doutoramento, está com uma carga horária reduzida. Ainda assim, tem uma demanda para planejamento, correção de provas, reuniões, Conselho de Classe como parte constitutiva das atividades docentes.

3.5.2 Alunos e Alunas

Conforme veremos, iniciamos esta investigação no dia 04 abril de 2013 com observação das aulas de LP. As entrevistas, à sua vez, ocorreram nos meses de julho e agosto do referido ano. Para essa observação, elegemos 3 turmas – 7ªA, 6ªA, 6ªF – das professoras Orquídea, Rosa e Hortência, respectivamente.

Como as professoras atuam em mais de uma turma, planejamos, inicialmente, no Projeto de Pesquisa, observar aulas em diferentes turmas das respectivas docentes. No entanto, nas primeiras observações, vimos que isso

dificultaria a análise dos dados e, provavelmente, comprometeria as possíveis respostas para o seguinte objetivo: analisar a prática pedagógica de Língua Portuguesa, em especial, o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais. Por isso, mantivemos as turmas (7ºA, 6ºA, 6ºF) com as quais fizemos a primeira observação de cada docente.

O 7º ano A é uma turma composta de 11 meninos e 10 meninas, totalizando 21 alunos, dos quais 8 encontram-se defasados na relação idade/série. São crianças e adolescentes oriundos de classe social baixa considerando o bairro em que moram. Conforme a entrevista (APÊNDICE D), 16 afirmaram ler, de vez em quando, revistas e jornais, em especial, os gibis com histórias em quadrinhos, enquanto 5 disseram não ler nenhum dos dois suportes. Verificamos que 14 alunos vivem com o pai e a mãe, ao passo que 07 vivem ora com a mãe, ora com os avós, ora com os tios. Sobre o nível de escolaridade dos responsáveis, 6 têm o pai e a mãe analfabetos; 8 com o Ensino Fundamental incompleto; 04 com o Ensino Fundamental completo; 02 com Ensino Médio Completo; 01 com Graduação. A profissão desses responsáveis varia da seguinte forma: artesãos, empregada doméstica, professora, mascate, pedreiro, costureira, dona de casa, eletricitista de carro, vendedor ambulante, marceneiro. Há ainda os aposentados e os que vivem do trabalho informal.

Na turma do 6º ano A entrevistamos 16 discentes: 10 meninos e 6 meninas. Dos 16, 10 encontram-se defasados na idade série. 08 dos entrevistados residem a 20km de Jequié, no Distrito. Por isso, para estarem na escola, no turno matutino, precisam acordar às 4h00 da manhã. Os outros alunos são provenientes de bairros de classe social baixa. 6 alunos disseram não ler jornal e revistas e 10 leem raramente. Do mesmo modo que o 7º ano A, as histórias em quadrinhos nos gibis é gênero mais lido pelos alunos. Na sua maioria, esses discentes vivem com o pai e a mãe e 4 declararam que os pais são analfabetos; 11 com Ensino Fundamental incompleto; 1 com Ensino Fundamental completo. Sobre a profissão desses pais, temos alguns dados: 7 trabalharam na lavoura, 1 é motorista de trator; 10 donas de casa. Quando perguntados sobre a renda da família, a maioria dos alunos não sabia o valor que os familiares recebiam.

Na turma do 6ºF, por sua vez, entrevistamos 20 alunos: 14 meninas e 6 meninos. 10 alunos encontram-se defasados na idade série. Ademais, em sua maioria, são oriundos de bairros de classe social baixa. 17 afirmaram ler revistas de

vez em quando e o gênero textual escrito história em quadrinho é o mais lido pelos alunos. A minoria (9) convive com o pai e a mãe e 11 convivem, ora com a mãe, ora com o pai, ora com avós e tios. No que se refere ao nível de escolaridade dos responsáveis, temos os seguintes dados: 2 alunos têm pais analfabetos; 8 não concluíram o Ensino Fundamental; 5 concluíram o Ensino Fundamental; 1 concluiu o Ensino Médio. As ocupações mencionadas foram: caixa, segurança, pedreiro, empregada doméstica, cozinheira, carregador de caminhão, eletricista, vendedor, dona de casa, os que trabalham informalmente, aposentados e desempregados. Os entrevistados, na sua maioria, não souberam dizer qual era a renda familiar e somente alguns enunciaram: 1 salário mínimo; 1.200,00 por mês (pedreiro); 700,00 (caixa); e 800,00 (diarista).

Essas informações sobre os alunos e as alunas nos evidenciam o quanto as relações sociais das quais as crianças e os adolescentes participam contribuem para a sua formação humana. Estamos convencidas de que, nessas circunstâncias, a escola deve considerar isso com o objetivo de promover o avanço intelectual dos discentes e, assim, garantir a sua função precípua: a formação do gênero humano como produtor de conhecimento. Lucas (2000, p. 185) corrobora essa ideia ao sinalizar as seguintes questões: “qual o papel da escola no processo de construção da subjetividade [dos alunos e das alunas]? Como esse processo se articula com o desempenho acadêmico? Quais as condições acadêmicas que possibilitam essa articulação?”.

3.6 DO TRABALHO DE CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme demarcamos no delineamento da pesquisa, escolhemos um percurso a partir do que estabelecemos como objetivos desta investigação. Considerando o nosso trabalho de campo, elegemos procedimentos da vertente colaborativa e da etnopesquisa de Ibiapina (2008) e Macedo (2004, 2010), respectivamente, além de algumas indicações de autores como Sarmiento (2003) e Lüdke e André (1986).

Chamamos a atenção para o fato de que Ibiapina (2008) traz as seguintes ferramentas metodológicas da abordagem colaborativa: narrativas (auto) biográficas; observação colaborativa; entrevistas coletivas – diálogos face a face; videoformação; e sessões de reflexão e estudo. Na nossa pesquisa, fizemos uso

das sessões de reflexão e estudo; ferramenta essa que está explicitada neste capítulo, especificamente em “Atos Colaborativos: pressuposições teóricas das sessões de reflexão e estudo”.

Inicialmente, estabelecemos um primeiro contato com a Direção da Escola e as professoras de LP no dia 26 de março de 2013. O objetivo foi apresentar os conceitos norteadores do estudo – gramática e análise linguística – sinalizando para elas que esses dois conceitos requerem ainda pesquisas no momento atual, visto que as propostas dos estudiosos estavam lançadas, mas ainda precisávamos debater sobre isso para avançarmos, principalmente, na relação teoria e prática. Além disso, mencionamos que esse objeto se constitui como o lugar desafiador já que o professor recebe muitas críticas quando ensina a gramática normativa tradicional e, ao mesmo tempo, quando deixa de ensinar não sabe muito bem o que colocar no lugar.

Apresentamos, também, os procedimentos e instrumentos metodológicos iniciais – observação, questionários e entrevistas – mostrando que o propósito era compreender a relação ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais e, ao mesmo tempo, nos situarmos no espaço de pesquisa. Expomos que o trabalho tinha uma abordagem colaborativa, porque, dessa interlocução inicial, iríamos pensar em momentos de reflexão e estudo acerca dos conceitos de gramática e análise linguística bem como as concepções de língua e gêneros textuais.

Com a nossa exposição, as 3 professoras de LP nos receberam muito bem, ao passo que acharam interessante a ideia de que a pesquisa iria possibilitar uma formação do grupo. Ainda mencionei que nós, também, estávamos em formação porque atuávamos como professora de LP da Educação Básica como elas, embora o nosso lugar, naquele momento, era de pesquisadora. Isso nos remeteu às pressuposições da etnopesquisa em cuja percepção está o outro como uma fonte que ao ser compreendido no seu lugar sociocultural pode inclusive transformar a cultura do “eu”, logo o pesquisador não é esterilizado e exorcizado do seu objeto de investigação (MACEDO, 2010).

Nesse primeiro contato, a professora Rosa socializou que era supervisora dos alunos do PIBID do Curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e que estava muito satisfeita com o papel da universidade: subsidiar a escola e não somente fazer diagnóstico e críticas. Por isso, chamamos a atenção para o fato de que a nossa pesquisa não tinha um cunho de denunciar o trabalho do

professor, ao contrário, era problematizar o ensino gramatical e como poderíamos debater os conceitos de gramática e análise linguística mediante sessões de reflexão e estudo.

As professoras Hortência e Orquídea apenas disseram que iam participar e autorizaram esse momento inicial da investigação. Inclusive Hortência afirmou que estava afastada havia três anos da escola e que precisava revitalizar a sua prática pedagógica.

Após essa conversa, as professoras pediram que eu levasse um cronograma do processo da nossa inserção na escola (APÊNDICE F) que, por sua vez, foi apresentado no dia 1 de abril. Nesse dia, coletamos a assinatura das docentes e da Diretora no Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (APÊNDICE A). Iniciamos a nossa coleta de dados no dia 04 de abril de 2013.

Após esse contato, demos início à compreensão dos conhecimentos prévios das professoras acerca dos conceitos de gramática e análise linguística e das práticas pedagógicas estabelecidas nas aulas de LP, levando em conta que a abordagem colaborativa requer que, primeiramente, ocorra uma inserção da pesquisadora, a fim de delinear as necessidades formativas das professoras. Para contemplar isso e, por consequência, os primeiros objetivos desta investigação, elegemos os seguintes procedimentos e instrumentos: a observação com registros em diário de campo das aulas de LP; roteiro de questionário (APÊNDICE B) e entrevista semiestruturada com as professoras e os alunos (APÊNDICES C e D).

Para a **observação**, tomamos as indicações de Macedo (2010, p. 91) que nos mostra que essa técnica é uma forma de chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos e de seus referenciais culturais, “na tentativa de compreender sua visão de mundo ou mesmo os significados que atribuem à realidade, bem como a inteligibilidade de suas ações”. Por isso, a experiência direta é o melhor teste de verificação. O autor mostra que é com base nas evidências empreendidas que se inicia o processo de definição da situação e o planejamento das linhas de ação.

A nossa observação ocorreu no período de 04 de abril a 17 de junho de 2013. Assistimos a 23 aulas de LP numa escola pública do município de Jequié, conforme explicitaremos à frente. Para isso, utilizamos **diários de campo com registros** e, também, gravamos alguns eventos de ensino-aprendizagem, mediante a anuência dos sujeitos da pesquisa – alunos (como a maioria são menores, pedimos o consentimento às famílias – APÊNDICE E) e professoras. Essa observação teve o

propósito de estabelecer uma proximidade com as docentes e, ao mesmo tempo, captar o nosso objeto de investigação com mais propriedade e rigor científico.

Em relação à **entrevista** com as professoras e com os alunos, destacamos as orientações de Lüdke e André (1986) as quais apontam o caráter de interação que pode permear essa técnica, materializando-se em um diálogo ou uma “conversação” entre o entrevistador e o entrevistado (SARMENTO, 2003). Nessa perspectiva, o uso de um roteiro é aconselhável porque se pode organizar as perguntas por ordem temática ou “uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Tentamos seguir também as orientações de Sarmiento (2003) quando recomenda que a realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar o ritmo da conversa e, ao mesmo tempo, percorrendo com atenção os espaços em silêncio. Outra questão levantada pelo autor diz respeito às entrevistas com as crianças. É desejável que se leve em consideração a dificuldade que porventura possa ocorrer em relação à interpretação das perguntas. Estendemos essa recomendação para os adolescentes, sujeitos da nossa pesquisa.

Desse modo, cientes dessas questões, realizamos a entrevista, com os alunos e com as professoras, entre os dias 1 de julho e 31 agosto de 2013, após as observações que fizemos das aulas. Com os alunos, reservamos a sala de vídeo e passamos alguns dias nesse espaço para que pudéssemos entrevistar cada aluno individualmente. Foi um momento rico de informações considerando que já estávamos em contato com esses colaboradores desde o mês de abril e, embora tenhamos utilizado um roteiro, enveredamos na captação de diálogos nos processos de interação (MACEDO, 2004).

No dia 10 de maio de 2013, utilizamos o instrumento questionário com as professoras. O intuito era captarmos dados referentes à caracterização da vida pessoal e profissional como idade, tempo de serviço ao magistério, estado civil, participação em eventos e, também, dados concernentes ao nosso objeto de estudo. A maioria das perguntas foi aberta e seguimos as sugestões de Macedo (2004) quando propõe clareza, precisão e questões voltadas para o núcleo do problema de pesquisa.

Conforme mencionamos, gravamos 3 aulas nos dias 27/05/13, 06/06/13 e 17/06/2013, entre as 23 observadas. Gravamos, ainda, as entrevistas com as

docentes. Em seguida, transcrevemos de acordo com as normas de transcrição apresentadas por Ataliba de Castilho, no livro “A língua falada no ensino de português” (2004).

Cumpramos salientar o dado de que no campo de práticas investigativas na escola nos deparamos com materiais pedagógicos que fazem parte da relação ensino-aprendizagem. Do mesmo modo que Lüdke e André (1986), concebemos como documentos esses materiais (livro didático, folhas xerocopiadas, entre outros) que circularam na sala de aula e, sobretudo, foram utilizados nas práticas pedagógicas. Analisamos, também, os documentos da secretaria, como as fichas de matrículas, o diário de classe e o Projeto Político Pedagógico, para caracterizar a escola e os alunos.

Após esse contato inicial com o campo, com as professoras e os alunos, conforme sugere a pesquisa colaborativa, fizemos uma análise parcial com o intuito de garantir a socialização e a organização de ações junto às professoras por meio das sessões reflexivas, pois, conforme dito, os processos de pesquisa nessa abordagem auxiliam o pensamento teórico, fortalece a ação e abre caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito às referidas ações, Ibiapina (2008) sugere um rol de questões em torno da sistematização de três ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto que desencadeia a quarta ação – a reconstrução. A **descrição** com a seguinte pergunta: “o que fiz?”. A **informação** com as seguintes questões: “o que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e em quem ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas?” (2008, p. 73). As questões da **terceira ação** são: “como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse?” (2008, p. 74). A **quarta ação**, a de reconstruir traz as seguintes questões: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que

considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática?” (2008, p. 75).

Considerando essas ações, as **sessões reflexivas** constituem-se como um procedimento que motiva professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino. Além disso, incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente. Ibiapina (2008) conceitua sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão que deve ser sistematizada com a finalidade de auxiliar os professores e pesquisadora a compreenderem os conceitos teóricos em estreita relação com a prática docente. Por isso, essas sessões presentificam, também, momentos de leitura e discussão de textos teóricos sobre o objeto de estudo. Na nossa investigação, o texto teórico se configurou como uma ferramenta para a reflexão e a análise das práticas pedagógicas. Com isso, nos aproximamos do que Macedo (2010) propõe na “etnopesquisa-formação”:

Na relação etnopesquisa/ação, assume-se como principal objetivo da pesquisa a solidariedade e a ética comunitárias. Nem pesquisa desinteressada nem modificacionismo bárbaro cabem nessa relação, mas compartilha a produção de conhecimento visando pertinência e relevância [...] (2010, p. 156).

Tudo isso, com o propósito de trazer possíveis respostas à questão desta pesquisa: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental?

3.7 ATOS COLABORATIVOS: PRESSUPOSIÇÕES TEÓRICAS DAS SESSÕES DE REFLEXÃO E ESTUDO

Conforme mostramos neste capítulo, fizemos opção pela abordagem de pesquisa colaborativa em articulação com a etnopesquisa-formação defendida por Ibiapina (2008) e Macedo (2010), respectivamente. Desse último autor, ainda tomamos a obra “Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica” constituindo-se como uma inspiração para elaborarmos esta seção em questão.

A pressuposição inicial posta por Macedo (2013) trata da definição do conceito de etnométodos como algo que os atores sociais produzem na sua interação e ação com a realidade da qual fazem parte. Com essa concepção de sujeito, o autor traz a tona o conceito de ato de currículo por meio do referencial teórico bakhtiniano, em cuja percepção está a ideia de que o real é o ato-atividade apreendido na sua inteireza e conjugado com responsabilidade, participatividade e com o agir de um sujeito situado num contexto histórico-social.

Considerando essa indicação de Macedo (2013), caminhamos na obra de Bakhtin, em especial “Para uma filosofia do ato”¹⁷ e “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2012) onde há um destaque para o materialismo histórico concretizado numa concepção de consciência emocional-volitiva, participativa, responsável e ética como fonte de um ato concretamente realizado. Desse modo, “[...] é apenas de dentro do ato executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta” (BAKHTIN, 2012, p. 45).

Bakhtin tenta mostrar, para nós, que qualquer ato-atividade pressupõe sujeitos implicados que criam seus etnométodos ao passo que experimentam com suas subjetividades um mundo objetivado, ou seja, uma inter-relação com o mundo da cultura e o mundo da vida. Para isso, Bakhtin faz uma crítica ao teoreticismo e aos sistemas éticos haja vista estarem arraigados no caráter do dado em detrimento de uma percepção processual do ser humano na sua comunhão real e concreta nos eventos. No dizer do autor russo, “uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente do ser moral com a razão prática” (BAKHTIN, 2012, p.30). A singularidade não é algo pensado e sim, vivido e o “Ser”, nesse contexto, não pode ser determinado nas categorias da consciência teórica, mas nas categorias da comunhão real, “nas categorias da efetiva-participação experiência da unicidade ou singularidade concreta do mundo” (Idem, p. 31).

Com essa posição, Bakhtin conceitua ato num sentido de ação concreta praticada por alguém situado, mais precisamente, um eu-para-si que se relaciona com um eu-para-o-outro de forma participativa, responsável, ética e responsiva. O

¹⁷ BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Destinada a uso exclusivamente didático e acadêmico.

autor chama a atenção de que, apenas de dentro de um ato executado, “que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem do Ser único e unitário em sua realidade concreta” (BAKHTIN, p. 45). Decorre daí que tomar um ato realizado requer um “mergulho” em sua responsabilidade de forma a garantir uma síntese entre o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, a razão prática e a teoria.

Sob esse prisma, concebemos os atos colaborativos como momentos responsivos – produção de sentido entre interlocutores –, responsáveis, éticos e participativos em que sujeitos situados sócio-historicamente dialogam entre si considerando as sessões de reflexão e estudo.

Chamamos a atenção para a ideia de que sujeito situado vem ao encontro do que mencionamos acerca dos projetos singulares e individuais que cada sujeito “carrega” nesta investigação; a pesquisadora como mediadora responsável pela formação conceitual docente e com o processo formal da pesquisa e as docentes como responsáveis pela colaboração na produção de conhecimento ao trazer seu saber e experiência pedagógicos com vistas à consciência transformadora mediada pela reflexão teórica entre os pares.

O conceito de Ser-evento-participativo concebido por Bakhtin, coaduna com o pressuposto de que a consciência do trabalho docente, bem como a compreensão dos conceitos da Pedagogia da Língua Materna, só pode ocorrer quando o próprio sujeito, em parceria com o outro, afirma seu tom volitivo-emocional no contexto teórico-cultural como contexto único do qual participam.

Para o autor russo, o mundo como conteúdo do pensamento científico é um “mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real” (BAKHTIN, 2012, p. 58). A singularidade referida só pode ser vivida de modo participativo; por isso, é necessário assumir o ato como fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior na sua responsabilidade. Isso reflete a ideia de que viver uma experiência significa afirmá-la de uma maneira emotivo-volitiva que, à sua vez, refere-se a uma orientação moralmente válida e responsabilmente consciente.

Assim, nesta investigação, levamos em conta a atuação de cada uma de nós, professoras-participantes e pesquisadora, como “Ser único”, o qual toma suas decisões éticas ao passo que se torna um agente de discurso responsável por seus

atos e em colaboração responsiva com o outro nos eventos dialógicos e concretos. Como afirma Macedo,

[...] estamos passando por um momento pedagógico em que o fundante é o reconhecimento da presença do sujeito/ator social e suas experiências socioculturais nos processos de aprendizagem, com a totalidade da sua emergência cognitiva, ética, política, estética, cultural, erótica e espiritual (MACEDO, 2013, p. 99).

3.8 ANCORAGEM POLIFÔNICA PARA LEITURA DOS ACONTECIMENTOS

O sujeito como ator social defendido por Macedo (2013) e Bakhtin (2012) implica, na condição de pesquisadora, que concebamos o dialogismo como proposta de análise pautada na ideia de um outro a quem se dirige a situação de campo e a quem se dirige a escrita desta tese (AMORIM, 2004). Dialogismo que reflete uma alteridade materializada numa dimensão de estranheza considerando que não se trata do reconhecimento de uma diferença, mas de um distanciamento. Com isso, o “pesquisador [...] abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la” (AMORIM, 2004).

Intencionamos traduzir a intersubjetividade estabelecida com os atores envolvidos nesta pesquisa levando em conta que no processo de análise e escrita ocorre o apagamento do tu em prol do ele, já que, o eu e o tu se estabelecem de forma integral na atividade de campo. Mesmo porque, a interlocução real e vivida nessa atividade nunca pode ser reconstituída na íntegra, e sim refletida pela lente do pesquisador, que, nas palavras de Amorim (2004), torna o dialogismo uma representação, a qual se refere ao modo pelo qual o autor representa a presença de outro discurso em seu próprio discurso.

O próprio Bakhtin (2005, p. 271), em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, mostra que o romancista orchestra as múltiplas vozes no seu fazer literário de forma a garantir uma isonomia entre as consciências das personagens dos romances: “a passagem do tema por muitas e diferentes vozes”. Desse modo, a distribuição das vozes, o inacabamento discursivo bem como a interação é nuclear para Dostoiévski que, sob a análise de Bakhtin, apresenta uma forma “de discurso sobre discurso, voltado para o discurso” (BAKHTIN, 2005, p. 272).

A análise bakhtiniana nos deu um caminho de como podemos conduzir esse “discurso sobre discurso”, especialmente, quando ele mostra que os heróis da obra literária de Dostoiévski têm independência ideológica e direito pleno da palavra, não se configurando como objeto artístico do autor. Nessa perspectiva, as consciências se combinam numa unidade de acontecimento e a voz do herói coaduna-se com a palavra do escritor. Isso não significa que a personagem saia da lente do autor, pois a ideia é “uma liberdade relativa da personagem” (BAKHTIN, 2005, p.11), afinal a autonomia também faz parte do todo criado: “eu do outro e não como objeto mas como outro sujeito” (2005, p.12). Portanto, há, desse modo, uma dialogicidade em que não há uma consciência que assume outras consciências, mas um todo em que consciências interagem sem se transformar em objeto da outra e “essa interação não dá ao contemplador a base para a objetivação de todo um evento segundo o tipo monológico comum [...] mas faz dele um participante” (2005, p.17).

Considerando, assim, compreendemos e tomamos o conceito de polifonia como a materialidade de vozes independentes que se combinam para além de uma vontade individual, já que, o pressuposto é a combinação de várias vontades individuais: “a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento” (BAKHTIN, 2005, p.21). Não é sem razão que nos atos colaborativos constituímos uma polifonia que longe de ser uma vontade exclusiva da pesquisadora, foi acordada entre as participantes da investigação que, como veremos adiante, funcionou em plena colaboração em que as vozes ora se coadunavam, ora se contrapunham, ora se multiplicavam em uma bivocalidade contraditória. Como vimos antes, assumimos a condição de “Ser único”, o qual toma suas decisões éticas, ao passo que se torna um agente de discurso, responsável por seus atos e em colaboração responsiva com o outro nos eventos dialógicos e concretos.

Cumpramos salientar que o romance polifônico, para Bakhtin (2005), nasceu em meio às contradições ideológicas do sistema capitalista, trazendo para cena as experiências inquietantes das personagens como, por exemplo, uma única voz materializada em duas vozes em discussão, ou mais especificamente, essas personagens combatiam com seus próprios duplos. Eis a importância da polifonia para o nosso estudo. Nas palavras de Amorim (2004), o dialogismo implica a presença de duas vozes no interior de um mesmo enunciado de um mesmo locutor, ou seja, a bivocalidade mencionada por nós.

Com esse princípio analisamos os dados deste estudo e tentamos perceber as vozes que ora dialogavam entre si, ou quando uma única voz presentificava o embate, a contradição a partir do que íamos debatendo nas entrevistas, nas sessões de reflexão e estudo, enfim, no percurso da investigação. Considere-se que na base disso, não analisamos pessoas, e sim sujeitos discursivos, vozes situadas num contexto sócio-histórico-ideológico. Por esse prisma, a polifonia refere-se à escuta sensível da pesquisadora de todas as vozes juntas, como uma discussão interminável em que a tensão permanece sem solução de acabamento.

Sendo um estudo qualitativo, como anunciado na apresentação, partimos da ideia de que o processo é condição basilar para entendermos que as vozes discursivas das colaboradoras foram orquestradas com a nossa voz do “maestro” de modo que assegurássemos a arte dialógica, afinal “uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2005, p. 257). E não poderia ser diferente, pois na tessitura discursiva das nossas referências, mostramos que a produção de conhecimento em pesquisa requer uma concepção de formação dos sujeitos por intermédio de uma base dialógica. Ou seja, uma “ativa atitude responsiva” que interroga, provoca, concorda, discorda, responde e aprende de forma conjunta, colaborativa e revelada através da produção de sentido nas vozes das participantes no percurso da coleta de dados.

Com o exposto, o próximo passo é socializar os dados bem como a análise de como se deu a prática pedagógica de LP considerando o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais e como ocorreu a mobilização colaborativa acerca dos conceitos de gramática, análise linguística, língua e gêneros textuais.

4 CAPÍTULO III – DA PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS ATOS COLABORATIVOS: INTERLOCUÇÕES COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Estudar a prática docente costuma constituir-se em tarefa de grande complexidade, visto parecer confirmar-se que as relações sociais são, de fato, reproduzidas nessa prática.

Dinéa Maria Sobral Muniz

Apresentamos, neste capítulo, a materialidade das interlocuções com o campo de investigação e o modo como dialogamos com as colaboradoras de forma a garantir possíveis respostas aos seguintes objetivos anunciados no Capítulo 1: analisar a prática pedagógica de Língua Portuguesa, em especial, o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais; estabelecer relações concernentes entre o praticado na sala de aula e o processo de formação conceitual do professor sobre concepção de gramática; desencadear, mediante colaboração nas sessões de reflexão e estudo, a formação conceitual docente sobre gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos, considerando a prática pedagógica das professoras de Língua Portuguesa; compreender as inter-relações, atinentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

Principiamos a análise tomando como ponto de partida dados produzidos acerca das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa relacionadas com os materiais circulados nas aulas, com as entrevistas e com as respostas dadas ao questionário pelos partícipes. Em seguida, apresentamos e analisamos os dados presentificados nas sessões de reflexão e estudo de modo a efetivar um contraponto entre a prática pedagógica e a mobilização conceitual docente realizada nos atos colaborativos.

Numa tentativa de dar possíveis respostas aos objetivos apresentados acima, efetivamos a observação com registro em diário de campo e realizamos entrevistas (APÊNDICE C) e questionário (APÊNDICE B) com as docentes e com os alunos (APÊNDICE D). Sobre a observação, conforme já dito, assistimos a 23 aulas no período de 04 de abril a 17 de junho de 2013 distribuídas da seguinte forma: 9 aulas da Professora Orquídea, 6º ano F; 9 aulas da Professora Hortência, 7º ano A; 5 aulas da Professora Rosa, 6º ano A.

Registramos essas 23 aulas em diários de campo e gravamos 3 correspondentes aos dias 27/05/13, 06/06/13 e 17/06/13. Não foi muito fácil conseguir essa gravação porque as docentes Orquídea e Hortência se mostraram tímidas e nervosas com a situação posta, embora tivéssemos conversado antes. Não gravamos nenhuma aula da Professora Rosa porque conseguimos observar apenas 5. A nossa experiência no Mestrado nos mostrou que devemos introduzir equipamentos audiovisuais depois de uma maior aproximação com o campo de investigação.

No que tange à escolha da turma, conforme já mencionamos, tínhamos como objetivo, no Projeto de Pesquisa, observar aulas de turmas diferentes das respectivas professoras. Mas vimos que isso poderia se tornar um complicador na fase de organização e análise dos dados e, além disso, poderíamos perder a totalidade nos modos de apropriação dos conteúdos gramaticais pelos alunos nas turmas. Dessa forma, mantivemos as turmas onde ocorreu a primeira observação de cada professora participante. Ao conversarmos com as docentes sobre isso, elas não se opuseram e consideraram justa a escolha.

Na observação, coletamos materiais didáticos como apostilas, provas e, principalmente, o livro didático, os quais circularam nas situações de ensino-aprendizagem, no período dessas observações – 04 de abril a 17 junho de 2013. Para caracterizar a escola e os alunos, fizemos uso, também, de documentos da secretaria, como as fichas de matrículas, a caderneta e o Projeto Político Pedagógico. Partimos do pressuposto de que esses materiais são “documentos” que, à sua vez, é resultado de um determinado momento histórico, inserido numa sociedade que o produziu. Nesta tese, levamos em conta que a análise documental se constitui como uma técnica poderosa da qual podemos retirar evidências sobre determinado objeto de estudo. Para Le Goff (1996, p. 547-548 apud BECALLI, 2007), os “documentos” são definidos como

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura [...].

No que toca ao instrumento questionário, foi respondido, individualmente, por cada professora, após um mês de observação das aulas, no dia 10 maio de 2013.

Esse instrumento subsidiou as informações necessárias sobre a atuação docente de cada uma, conforme vimos no capítulo anterior.

A entrevista, por sua vez, aconteceu no final da observação garantindo um convívio mais prolongado com os sujeitos entrevistados – alunos, alunas e professoras –, o que resultou, a nosso ver, em um clima de confiança e interação, ademais, porque já tínhamos uma ideia de como funcionava a prática pedagógica de cada uma delas. Tal técnica requer um clima amistoso, possibilitando a emersão de opiniões sobre determinado fato. Fizemos uso do gravador com o consentimento dos sujeitos pesquisados, pois, de acordo com Martins (2006, p.28) “[...] o uso do gravador deve ser praticado, evidentemente, com aquiescência do entrevistado”. Em seguida, fizemos as transcrições.

Com esses dados, apresentamos nossa análise sobre o funcionamento das aulas de LP e como se deu o ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais. Para isso, fizemos uma triangulação entre a observação, o questionário, a entrevista e os documentos, principalmente o livro didático, com o objetivo de trazer à tona como ocorreu o ensino gramatical, considerando tantos estudos e sugestões do campo da Linguística. Talvez, nenhuma novidade porque, conforme verificamos no Capítulo 1, foi algo analisado em diferentes estudos.

Acreditamos que o avanço, na produção de conhecimento, presentificado nesta tese, deu-se com o confronto que fizemos entre o que foi triangulado neste capítulo e a compreensão de como as professoras concebem a gramática e a análise linguística a partir de um processo formativo em pesquisa, nas sessões de reflexão e estudo. Constatamos como elas elaboraram esses conceitos mediante as suas próprias vozes, reflexões e inferências tendo como parâmetro os textos teóricos e a própria prática pedagógica. E mais, a importância de espaços formativos para que as docentes possam compreender, mediante reflexão e estudo, essa prática. Eis a novidade, talvez, deste estudo sobre o ensino gramatical!

Isso posto, passemos para as primeiras interlocuções com os dados.

4.1 FUNCIONAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo, nesta seção, é mostrar como se configurava a relação pedagógica que os alunos mantem com a professora, com os materiais escolares, com as atividades e com o conhecimento durante o trabalho com os conteúdos

desenvolvidos no interior da sala de aula (LUCAS, 2000). A autora indica a prática pedagógica que se instaura no processo de ensino-aprendizagem, englobando as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor-conhecimento e caracterização do conhecimento.

Com essas indicações, abordamos os dados de forma a englobar a prática pedagógica das três docentes, uma vez que o nosso objetivo, nesta parte do estudo, é socializar um “panorama geral” de como ocorreu o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais. Para isso, o registro em diários de campo, as transcrições, os dados das entrevistas e do questionário, e os materiais pedagógicos são os norteadores da nossa análise.

Iniciamos com a relação entre o livro didático e a prática pedagógica haja vista esse recurso ter sido utilizado na maioria das aulas observadas por nós.

4.1.1 Livro didático e prática pedagógica: dilemas e possibilidades

Versar sobre a relação entre o livro didático e a prática pedagógica recai no que acreditamos, para o conceito de docência, como profissão do professor, na qual exige reflexão crítica para mediar aprendizagens e garantir a educação escolar dos alunos mediante a integração entre os saberes e competências específicos e a prática (IBIAPINA, 2007). Tal defesa realizada por estudos é que, talvez, não tenha ainda sido tomada pelo professor da Educação Básica, mesmo porque, a arqueologia do conceito de docência mostra que somente no século XXI há a consolidação da luta pela identidade do professor como profissional do ensino. Ibiapina (2007) afirma que, no Brasil, na década de 1960, o trabalho do professor burocratizou-se de tal modo que ocorreu uma perda de autonomia para a condução do fazer pedagógico, incorrendo na ideia de que, para ser docente, bastava uma rápida formação voltada, sobretudo, para a transmissão de métodos e técnicas de ensino.

Isso atrelado à precarização da profissão do magistério e à degradação das condições de trabalho e dos conflitos salariais, o que obrigou o professor a agregar cargas horárias desumanas para a própria sobrevivência. Em consequência, a profissão docente se tornou uma subprofissão para as camadas privilegiadas da sociedade e passou a ser assumida pelos estratos sociais mais baixos. A escola, nesse cenário, abriu-se, também, para alunos oriundos desses estratos que, à sua

vez, apresentam níveis de letramento distanciados do que espera a escola (BAGNO, 2007a).

Visto desse ângulo, inferimos que não dá para descolar um debate sobre a autoridade do professor na constituição da prática pedagógica das condições postas pela própria profissão, o que não quer dizer que o docente esteja isento de assumir a mediação da aprendizagem do aluno nem que seja colocado como vítima. O que fazer, então? O princípio é não perder o âmbito da possibilidade, pois estudos (FERREIRA, 2007, p. 70) mostram que a formação mobiliza o sujeito na sua atuação no mundo. Por isso, acreditamos na colaboração como abordagem metodológica e como forma de possibilidade dialógica para o desenvolvimento profissional docente, tornando a pesquisa contribuição e produção de conhecimento, a fim de que os professores enfrentem melhor a complexidade das situações cotidianas.

Dito isso, apresentamos o dado de que o livro didático tornou-se o principal mediador das aulas de LP, ultrapassando, na maioria das aulas observadas por nós, a autonomia pedagógica docente, o que nos remete às palavras de Bakhtin (2003) quando afirma que a palavra autoritária sobrepuja o diálogo porque requer o nosso reconhecimento incondicional e não uma compreensão livre das nossas próprias palavras. Das 23 aulas observadas de Rosa, Hortência e Orquídea, 16 foram efetivadas com o livro, conforme Quadro 1 a seguir sobre o percentual dos suportes das aulas¹⁸. Partimos de Marcuschi (2003) quando define o suporte como um *lócus* físico ou virtual com formato específico que suporta, mostra e fixa o gênero materializado como texto, de modo a garantir uma melhor compreensão do funcionamento dos próprios gêneros textuais.

QUADRO 1 – Demonstrativo percentual dos suportes das aulas.

SUPORTE	N.º aulas	Percentual
Livro didático	16	69,58
Folha xerocopiada (exercícios de outros livros)	3	13,04
Projeto de imagens/DVD	4	17,39
TOTAL	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁸ De acordo com a nossa abordagem metodológica, este estudo está sedimentado numa vertente qualitativa. Os dados quantitativos que ora se materializam têm o objetivo de explicitar de forma mais efetiva a perspectiva qualitativa. Concordamos com Macedo (2004, p. 70) quando defende que “o estudo quantitativo pode representar um momento do processo, momento que permite, em alguns casos, organizar o problema de investigação”.

Chamamos a atenção para o fato de que o livro esteve presente, na verdade, em 19 aulas, levando em conta que, quando as docentes utilizaram a folha xerocopiada, tiveram como ponto de partida gêneros textuais e exercícios de outros livros didáticos, conforme elas mesmas confirmavam para nós. Além disso, em 5 momentos (no decorrer das aulas) outros suportes se fizeram presentes como “palavras em papel cartão”, dicionários, imagens em data show e revistas. Nessas ocasiões, vimos que ocorreu, também, por parte das docentes, um processo de autoridade no planejamento da prática pedagógica. Como exemplo, temos, abaixo, uma cena registrada do diário de campo registrada no dia 16 de abril de 2013. Trata-se de parte de uma aula ministrada pela Professora Hortência, quando ela discutiu o conceito de comunicação, linguagens verbal e não-verbal relacionando dados do livro didático e outros recursos pesquisados e refletidos por ela mesma:

A professora iniciou a aula fazendo a chamada. Em seguida, deu início a uma discussão com os alunos sobre o conceito de “comunicação” partindo da ideia de que para que ocorra uma efetiva comunicação, deve ter um entendimento da mensagem. Os alunos participaram satisfatoriamente. Nesse contexto, a professora foi explicando cada quadrinho do gênero textual escrito “Cartum”, da página 28, e os alunos gostaram muito. Posteriormente, uma aluna fez uma leitura oral da definição de “Linguagem verbal e Linguagem não verbal”, na página 29. Para exemplificar essas linguagens, a professora fez uso de imagens no data show [...] Em seguida, apresentou para os alunos as diferenças entre textos verbais, mistos e não verbais por meio de textos do suporte revista [...] Quando saímos, no final da primeira aula, os alunos começaram a fazer a atividade da página 30 do livro didático (cena DIÁRIO DE CAMPO, 16/04/2013).

Ao trazer textos como ilustradores das diferentes linguagens, a professora foi além das atividades do livro didático, o que requereu uma docente com reflexão crítica para mediar aprendizagens e capaz de gerir sua aula a partir de um planejamento em que o livro didático não foi o único mediador.

Embora verificássemos esse momento de autonomia na condução das aulas, o que prevaleceu foi que o livro se tornou o orientador da prática pedagógica e, considerando o nosso objeto de estudo, torna-se necessário compreender como esse suporte adéqua-se bem quando transpõe didaticamente para o aluno e para o professor os conteúdos-conceitos gramaticais.

No “Manual do Professor”, na introdução, afirma-se que

[...] mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 3).

Observamos que há uma proposta de renovação para o ensino da língua e, sobretudo da gramática, sem romper com conteúdos como sujeito, concordância, substantivo, entre outros, os quais devem ser concebidos numa proposta de reflexão sobre a língua. Isso corrobora a proposta da seção “Estudo do Texto” quando materializa uma concepção semântico-discursiva para os conceitos gramaticais. Vem ao encontro, também, da seção “Língua em foco” uma vez que há uma afirmação de que o enfoque da gramática tradicional será ressignificado, não eliminado, mediante atividades que levem à noção de enunciado, texto e variedades linguísticas. Desse modo, a obra defende 4 concepções de gramática a partir de Travaglia (2002). Observemos:

[...] aspectos relacionados tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivos, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) – quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso) (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 8).

Ainda notamos que, em todas as seções apresentadas – “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita” –, há propostas de atividades para as formas gramaticais da língua. Quer dizer, constatamos uma busca dos autores em dar uma resposta aos anseios dos professores considerando as críticas que o ensino descritivo-classificatório e normativo da gramática vem sofrendo nas últimas décadas. Mas isso não quer dizer que eles tenham rompido com essa perspectiva, mesmo porque observamos em uma das aulas da Professora Orquídea, ministrada com o livro didático – 17 de junho de 2013 –, que o gênero textual escrito “tira” se tornou pretexto para o reconhecimento de conteúdos gramaticais:

1. Nas tiras de Nik, Gaturro é uma personagem que vive tentando conquistar o coração de sua amada. Para responder à pergunta de Gaturro, Ágatha responde de três formas verbais: “não te **amei**, não te **amo** e não te **amarei**”.
 - a) Em que tempo estão essas formas verbais?
 - b) A que verbo todas elas pertencem? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 25, grifos dos autores).

Ao mesmo tempo, notamos que o livro trata os conteúdos gramaticais a partir da gramática reflexiva defendida no Manual do Professor. Observemos uma proposta de atividade:

2. Os advérbios ou locuções adverbiais têm um papel destacado na construção deste poema.
 - a) Identifique-os e classifique-os
 - b) **Considerando o que está acontecendo entre o gato e o passarinho, por que, na sua opinião, os advérbios e as locuções adverbiais desse tipo são tão importantes nesse poema?** (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 60, grifos nossos).

Em síntese, as nossas inferências acerca do livro vêm ao encontro da resenha que analisamos no “Guia de Livros Didáticos: PNLD 2008”¹⁹. De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), o tratamento da gramática é tradicional quando eleger conteúdos voltados para uma exposição de conceitos, classificações e prescrição. Em contrapartida, há atividades que também buscam analisar o funcionamento das estruturas linguísticas na construção do texto, circunscrevendo os conteúdos gramaticais no eixo análise linguística.

Com o exposto, apresentamos algumas questões. As orientações do “Manual do Professor” bem como as atividades propostas no livro didático tentam conciliar a tradição normativo-descritiva gramatical e propostas mais reflexivas e inovadoras do campo da Linguística para as formas gramaticais da língua. Isso aponta para o fato de que o livro tem como principal interlocutor o professor e, talvez, sedimentar uma obra somente em uma perspectiva mais inovadora pode não “agradar” o docente de LP, já que, “carregamos o peso” de uma tradição, conforme mostramos no Capítulo 1. E mais, pode ser que esse professor não esteja preparado para lidar com as teorias mais atuais da Linguística.

Para defender essa posição, exemplificamos com uma situação que pode, talvez, ilustrar a nossa inferência. Na primeira aula observada da Professora Orquídea – 04 de abril de 2013 –, ela fez uma discussão oral sobre questões relacionadas ao gênero textual escrito “mito” e, no decorrer do debate, vimos que ela “pulou” um exercício proposto pelo livro didático. Tal exercício referendava uma reflexão sobre a variedade linguística: “9. Observe a linguagem do texto. Que tipo de variedade linguística foi empregada?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 19).

¹⁹ Na coleta de dados as docentes estavam ministrando suas aulas com a Edição do livro de 2009 e, por isso, tomamos a resenha do Programa PNLD referente ao ano de 2008.

Considerando essa situação, outras questões, intrínsecas ao problema de estudo desta investigação, se concretizaram: o docente se dá conta das novas sugestões do campo da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa? E das diferentes concepções de gramática e do conceito de análise linguística presentes no livro didático? Reflete sobre as propostas do Manual bem como os exercícios ou seguem como num ritual algo que foi preparado para facilitar o trabalho pedagógico na sala de aula? No questionário aplicado em maio de 2013, fizemos a seguinte pergunta: “Faz uso do livro didático? Como acha que o livro didático trata os conteúdos gramaticais?”. Obtivemos as seguintes respostas das 3 colaboradoras:

Sim. Faço uso do livro didático por gostar da abordagem que os autores (Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães) fazem dos conteúdos gramaticais, pois além de não abrirem mão de alguns conceitos da gramática normativa, também apresentam estudos da linguagem apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso. (HORTÊNCIA, Questionário 10/05/2013)

Sim. Alguns buscam os conteúdos de forma contextualizados. (ORQUÍDEA, Questionário 10/05/2013)

Hoje vejo muita evolução. O adotado em nossa escola, por exemplo, trata os conteúdos gramaticais numa visão semântica, estilística, linguística e da análise do discurso. (ROSA, Questionário 10/05/2013)

Julgamos que as docentes se dão conta da proposta do livro didático para o ensino gramatical que, por sua vez, tenta conciliar 4 concepções de gramática a partir das assertivas de Travaglia (2002). No entanto, ao serem perguntadas, na entrevista, sobre o que é gramática, trouxeram as seguintes respostas:

Conjunto de normas e regras que regem uma língua. (HORTÊNCIA, Entrevista 18/07/2013)

Gramática é a norma. (ORQUÍDEA, Entrevista 18/07/2013)

Normas estabelecidas pela língua que são realizadas por uma dada comunidade. (ROSA, Entrevista 18/07/2013)

Esse dado torna-se revelador considerando que a entrevista é uma técnica face a face onde, normalmente, não se tem espaço para consultas nem tanto tempo para análises, e as respostas ocorrem no processo de interação entre pesquisador e entrevistado, o que resulta em uma situação mais real acerca das questões debatidas entre os interlocutores. Interpretamos que, embora as docentes tenham

conhecimento de diferentes concepções de gramática além da normativa, lembraram-se, primeiramente, desta última na entrevista²⁰.

Retomando a análise do livro didático, destacamos que esse recurso não deva ser descartado das práticas pedagógicas, mas que possa ser compreendido, refletido e analisado por nós professoras; tomá-lo como único orientador das aulas pode turvar a nossa formação conceitual, já que as proposições vêm prontas não oportunizando um debate sobre os conceitos com que lidamos, diariamente, na organização didática com o ensino da língua, tais como: gêneros textuais, texto, língua, linguagem, gramática, análise linguística, entre outros. As teorias da Pedagogia Soviética, sob a ótica de Vigotski (2001), mostram que devemos ultrapassar a compreensão da realidade permeada de pseudoconceitos, ou seja, apropriarmos-nos dos conceitos, mediante estudos e reflexões, é fator de desenvolvimento intelectual humano, seu estado de consciência. Sem isso, perdemos a capacidade de compreender as teorias, manifestar ideias e agir dialogicamente com o mundo (FERREIRA, 2007, p. 70).

Uma observação ilustrativa do argumento acima, se refere à entrevista feita com a Professora Orquídea. Quando perguntamos a ela sobre o conceito de língua, obtivemos a seguinte resposta: “T4 Orquídea: ((silêncio longo)) eu não tô lembrada não” (Entrevista, 07/2013). Insistimos mais uma vez e obtivemos o silêncio.

Será que o silêncio é a perda do tempo e da capacidade de refletirmos sobre os conceitos científicos que norteiam as nossas práticas pedagógicas e, por isso, repetimos e reproduzimos o que já está pronto? Muniz (1986) chama a nossa atenção para o dado de que o professor, por questão de sobrevivência, teve de aumentar sua carga horária e adotar estratégias de ensino que lhe garantissem economia de tempo e esforço, mesmo que essas estratégias pudessem comprometer os resultados do seu trabalho pedagógico. Nesse cenário, o livro didático tornou-se um recurso muito útil considerando a economia de tempo e esforço, já que define o que o professor deve fazer. Desse modo, de acordo com a autora, o professor se esvazia cada vez mais de sua competência.

Ademais, Geraldi (1997) mostra que o referido silenciamento do professor está relacionado com a diferença entre “conteúdo de ensino e produto da pesquisa científica”. O autor contextualiza a identidade do professor em três momentos históricos diferentes, ajudando-nos a compreender o perfil do docente de hoje. O

²⁰ Voltaremos a esses dados ainda neste capítulo, especificamente, “Trama interpretativa do conceito de gramática”.

primeiro momento, nos séculos XIV e XV, ainda persiste a figura do professor como o mestre que ensina o conhecimento produzido por ele mesmo à luz das práticas de grandes sábios como Platão, Aristóteles e Varrão que, além de gramático, ministrava aulas.

Com a consolidação da modernidade, há uma mudança nessa identidade docente uma vez que o professor não produzia mais o conhecimento, apenas transmitia a produção intelectual de outrem, o que requeria um profissional afeito às últimas novidades científicas da sua área de especialidade. Nesse contexto, “[...] sua competência se mediará pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização” (GERALDI, 1997, p. 88). Ainda assim, o professor dialogava com essa produção feita por outro e estabelecia as estratégias para melhor transposição didática do conhecimento.

Finalmente, no auge do Capitalismo, configura-se nova identidade docente, a qual subordina a atividade de ensino à realidade da produção de material didático disponível do trabalho de transmissão. A tecnologia materializada no livro didático mudou a relação entre o saber e o ensino e, por consequência, as condições de trabalho do professor, pois os compêndios didáticos facilitaram a tarefa, “diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor” (GERALDI, 1997, p. 94).

Concordamos com Geraldi (1997) quando finaliza esse percurso histórico mostrando que essas 3 identidades docentes podem conviver numa mesma época histórica. O que significa isso? Inferimos que nós, docentes, devemos fazer uso do livro didático mediante a reflexão dos conceitos norteadores, a seleção das atividades que estejam em consonância com os nossos planejamentos, diálogo com outros recursos e, sobretudo, um “olhar” para o material didático como complemento, apoio. Talvez isso possa assegurar possibilidades de aprendizagens além do que o livro oferece, conforme vimos no registro em diário de campo socializado no início desta seção. Nessa aula, a professora Hortência efetivou o planejamento com os recursos revista, imagens em data show e o livro didático, nesse contexto, coroou o conhecimento mediado por ela mesma, haja vista o caminhar da aula ter se apresentado como algo pesquisado, produzido e autorizado por sua prática pedagógica.

Acreditamos que esse dado vem ao encontro do conceito de docente como algo que exige reflexão crítica para mediar aprendizagens e garantir a educação

escolar dos alunos por meio da relação entre os saberes, as competências específicas e a prática. E como percorrer esse caminho? Apostamos na relação pesquisa e formação, teoria e prática como estratégia para compreendermos que “o conhecimento teórico capacita os professores a compreenderem de forma mais ampliada os contextos histórico-sociais em que realizam sua atividade” (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 75-76).

De fato, isso é possível mediante a integração entre pesquisa e conhecimento, como veremos adiante, na análise das sessões de reflexão e estudo. No momento, passemos para as inferências sobre como ocorreu a prática pedagógica levando em conta o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais.

4.1.2 Do gaveteiro: ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa

Conforme dito, observamos 23 aulas de LP entre os dias 04 de abril a 17 de junho de 2013. Como a nossa investigação envolve práticas pedagógicas de 3 professoras, as aulas observadas foram distribuídas da seguinte forma: 9 aulas da Professora Orquídea; 9 aulas da Professora Hortênciã; 5 aulas da Professora Rosa. Considerando o nosso objeto de investigação – ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais –, organizamos os dados das aulas a partir da incidência de circulação dos conteúdos nas práticas dessas docentes. Por essa razão, construímos o Quadro 2:

QUADRO 2 – Demonstrativo da circulação dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa

IDENTIFICAÇÃO	NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS	NÚMERO DE AULAS COM CONTEÚDO GRAMATICAL	PERCENTUAL DAS AULAS COM CONTEÚDO GRAMATICAL
ORQUÍDEA	09 aulas	08 aulas	88,88%
HORTÊNCIA	09 aulas	02 aulas	22,22%
ROSA	05 aulas	01 aula	20%

Fonte: Dados da pesquisa

Tomando como ponto de partida o Quadro 2, observamos que as aulas da professora Orquídea materializaram uma circulação mais efetiva de conteúdos gramaticais e, por isso, analisamos a prática pedagógica dessa docente levando em conta o modo de apropriação dos conceitos gramaticais pelos alunos do 7º A.

Iniciamos a análise com a explicação acerca do mote “Do gaveteiro” presente no título desta seção. Em três registros nossos – diários de campo dos dias 04/04/2013, 08/04/2013 e 29/04/2013 – constatamos que Orquídea desenhava e utilizava o termo “gaveteiro” com dez divisórias para mostrar aos alunos que cada gaveta correspondia a uma classe gramatical. A intenção da docente era que eles compreendessem que as palavras da Língua Portuguesa eram categorizadas mediante uma divisão classificatória conforme fazemos ao organizar os objetos num gaveteiro. Vale destacar que, numa conversa com a professora, perguntamos sobre a origem do uso dessa ideia do gaveteiro em sua prática pedagógica. Ela nos respondeu que utiliza há muito tempo, mas não sabe nem lembra onde viu.

A seguir, destacamos três trechos de cenas registradas por nós no instrumento diário de campo em que há uma alusão à ideia do gaveteiro:

Em seguida, a professora pediu que os alunos abrissem o livro na página 12, no texto “As asas de Ícaro”, texto esse que eles leram antes da nossa entrada (texto com tipologia narrativa). O objetivo era chamar a atenção dos alunos que o autor para construir o texto utilizou várias palavras. Desenhou um armário com gavetas no quadro e com a metáfora desse armário afirmou que as classes de palavras estão na gaveta e cada gaveta representa uma classe. Relembrou de forma rápida, os conceitos de substantivo e adjetivo porque os alunos já tinham estudado no ano anterior. Disse que, no decorrer do ano letivo, eles iriam estudar as outras classes gramaticais (cena registrada no dia 04/04/2013).

Do mesmo modo que a aula anterior, a professora desenhou um gaveteiro no quadro e mencionou que as palavras devem ser encaixadas em cada gaveta a depender de sua classificação (cena registrada no dia 08/04/2013).

Iniciou a aula recapitulando as cinco classes de palavras estudadas – substantivo, adjetivo, numeral, pronome e artigo –. Para isso, usou a metáfora do gaveteiro e afirmou que agora ia abrir mais uma gaveta, a sexta, do verbo (desenhou o gaveteiro no quadro com 10 gavetas correspondendo às 10 classes gramaticais) (cena registrada no dia 29/04/2013).

Nessas cenas, observamos que as classes de palavras se configuraram como conteúdo da aula e Orquídea, por meio de um planejamento, disposição, boa vontade e usando a ideia do gaveteiro, queria que os alunos se apropriassem dos conceitos gramaticais. Percebemos, no primeiro trecho, que antes de explanar tais

conceitos, ela leu um texto com intenção de mostrar a funcionalidade das palavras para os alunos, o que denota a pressuposição de que os vocábulos podem se constituir em unidades de sentido na trama textual. No entanto, tal pressuposição foi “abortada” quando, a partir daí, o hábito da “decoreba” associado ao reconhecimento de definições e nomenclaturas em palavras e frases descontextualizadas se tornou um procedimento pedagógico utilizado no decorrer das aulas. Logo, nos perguntamos: até que ponto esse tipo de ensino favorece a aprendizagem dos alunos? Qual a finalidade da teoria metalinguística dos conceitos gramaticais na prática pedagógica de LP?

A finalidade da teoria metalinguística desses conceitos presentifica para os alunos diferentes representações, desde a aprovação nas avaliações até a dificuldade, ou mesmo, a falta de sentido. Esse dado foi verificado na entrevista realizada com os alunos de Orquídea em agosto de 2013. Ao serem perguntados sobre o que achavam dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, eles responderam: “eu acho bom porque a gente aprende mais coisas e se aprende passa de ano”; “chatos... é muito difícil para aprender”; “interessante porque a gente aprende a falar no dia a dia e quando tem prova”; “sei lá”; “logo no início não achava que era de grande importância...mas minha mãe mostrou que era importante para ter melhores condições de vida”; “acho bom...mas acho difícil lembrar dos termos”.

Inferimos, com essas respostas dos alunos, que o gaveteiro, com suas respectivas gavetas, nada mais é do que um resgate da tradição categorial discutida no Capítulo 1. Nesse capítulo, consideramos que não dá para confundir a metalinguagem enquanto objeto de pesquisa com a metalinguagem enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Temos o dado de que a gramática descritivo-normativa se constituiu, no decorrer dos séculos, sob a égide da estabilidade – ortografia-fonética, partes do discurso, morfologia, sintaxe; figuras de construção – de uma língua normatizada e categorizada em unidades através da fragmentação de textos. Mesmo que isso represente uma revolução técnico-linguística, não podemos confundir saber metalinguístico e saber epilinguístico, ou seja, a gramática como representação e a gramática operando na produção da linguagem (AUROUX, 2009).

A gramática enquanto representação metalinguística caracteriza a ciência da linguagem enquanto produto de pesquisa iniciado na Antiguidade Clássica. Isso é louvável, pois, talvez, sem essa tradição não tivéssemos desenvolvido o que hoje denominamos de Linguística. O problema, a nosso ver, é quando essa tradição se

transpõe para as aulas de LP, sem antes refletirmos sobre ensino, aprendizagem, sujeito, língua, linguagem, gramática, entre outros conceitos atinentes à Pedagogia da Língua Materna. A Ciência Linguística, hoje, está nos mostrando que o saber metalinguístico só tem sentido para o aluno se for para nomear uma forma gramatical no fazer epilinguístico, ou seja, operando com a língua e suas propriedades (recursos morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos) na trama das atividades escolares mediadas pelos gêneros textuais escritos e orais.

Desse modo, chamamos a atenção para práticas pedagógicas em que o ensino metalinguístico não seja apenas algo dado por si mesmo e sem uma relação com a epilinguagem. Quando observamos as aulas de Orquídea, percebemos o quanto ela se esforçou para garantir a aprendizagem dos alunos, mas, talvez, isso não tenha ocorrido porque transpor conceitos de forma direta, por vínculos associativos e repetitivos materializa uma assimilação vazia de sentido (VIGOTSKI, 2001). Para ilustrar o nosso argumento, socializaremos uma cena da aula do dia 17/06/2013, gravada e transcrita por nós. Essa aula teve como recurso o livro didático e se tratava da correção de um exercício em que os alunos tinham que identificar as classes gramaticais, adjetivo e advérbio em frases criadas com o objetivo de possibilitar o reconhecimento, pois vimos que elas não foram retiradas de nenhum gênero textual:

[...] T18 Orquídea.: advérbio não é:::?" "ele pagou o ô nib/ele pegou o ô nibus errado"...errado aí:::.... é adjetivo ou advérbio? ((os alunos não responderam)) na letra a/na primeira frase errado é advérbio... e na segunda frase?... errado é adjetivo que tá falando de que::: m? ...o errado da segunda frase tá falando de que::: m...de que?

T19 Alguns alunos: do ô nibus...

[

T20 Orquídea.: do ô nibus...que o ô nibus...pegou o ô nibus errado então tá falando do ô nibus..tá dan/tá falando a qualidade...como é/qual foi o ô nibus?...o ô nibus errado...erra:::do... é a palavra que tá falando:::.... do ô nibus...então vamos ver qual é a diferença::: de adjetivo e advérbio? na sessenta...a mesma PALA:::VRA pode ter doi::: s sentidos...aí tem que prestar atenção na frase no contexto da frase...então:::....a primeira frase é advé:::rbio...a palavra erra:::do tem o sentido de advérbio...e a segunda? de adjetivo...a letra b:::....posso passar pra letra b?... "era...a aluna CERTA para apresentar o trabalho"...CERTA...a palavra certa da primeira frase... tá falando de que::: m?

T21 Alguns alunos: aluna

T22 Orquídea.: da alu:::na:::....essa certa aqui da primeira frase é adjetivo ou advérbio?

T23 Alguns alunos: adjetivo

[

T24 Orquídea: adjetivo...que tá falando de quem?... da alu:::na:::....

[

T25 Alguns alunos: adjetivo...

T26 Orquídea: mas na segunda frase da letra b:.... “ela sempre estudou: certo:....a palavra certo da segunda frase...é advérbio...

[

T27 Um aluno: é advérbio...

T28 Orquídea: certo da segunda frase... é um advérbio...como foi que ela/ como que ela estudava:....?...estudava certo...então/mesma palavra pode ser... o senti/pode ser advérbio ou... adjetivo...letra c... “era um funcionário lento”...como era o funcionário?... qual é a qualidade do funcionário? ...lento...

[

T29 Alguns alunos: lento...

T30 Orquídea: na letra/que letra é?... letra::c...era um funcionário:.... lento...como que era o funcionário...aí nesse caso é o que?

T31 Alguns alunos: adjetivo...

[

T32 Orquídea: adjeti::vo... “esse funcionário trabalha lento DEMA::IS”... essa outra frase...esse outro lento?...

T33 Alguns alunos: advérbio...

[

T34 Orquídea: passa a ser advérbio...como era que o funcionário era::?... o modo que ele era...lento...então a mesma palavra...na avaliação também pode estar né?... a mesma palavra... com sentido:.... diferente...tem que estudar a frase pra entender qual o sentido de cada uma...letra d... “você está andando RÁPIDO”...andando rápido...qual é maneira como é que eles estão andando?... como é que você está andando?

T35 Alguns alunos: rápido...

[

T36 Orquídea: né...rápido...como é que ele está andando?...rápido...é advérbio né?... é o modo...advérbio...agora “minha mãe é RÁPIDA no trânsito”...a palavra rápida da segunda frase...rápida...está dado qualidade pra que::m?

T37 Alunos: a mãe... [...] (cena transcrita, após gravação da aula do dia 17/06/2013).

Percebemos que a cadência dos turnos materializada acima, traz a ideia de que o mais essencial é a identificação haja vista a correção ter sido conduzida pelo que o livro trouxe, com exceção do turno 34 em que a professora menciona: “na avaliação também pode estar né?... a mesma palavra... com sentido:.... diferente...tem que estudar a frase pra entender qual o sentido de cada uma...letra d...”. Embora Orquídea tenha chamado a atenção para o sentido da palavra na frase, o que prevaleceu foi o princípio de que a avaliação é para conferir se o aluno dá conta de reconhecer, em frases, as classes de palavras estudadas. Isso veio ao encontro da representação dos alunos, socializada por nós, acerca da finalidade do ensino dos conteúdos gramaticais nas aulas de LP.

Ainda inferimos que, no turno 18 da transcrição da aula, quando a professora perguntou aos alunos sobre a classificação da palavra “errado”, eles não responderam, o que evidencia a seguinte questão: qual o sentido do conteúdo da aula associado à ideia do gaveteiro que, à sua vez, implica apenas a identificação

das nomenclaturas gramaticais? Um sentido concretizado numa prática pedagógica que se inicia com o repasse de definições dos conceitos seguido de identificação e reconhecimento em frases e palavras para posterior conferência nas avaliações, conforme pudemos verificar nas provas feitas pelos alunos. No registro do Diário de Campo, do dia 16/04/2015, os alunos fizeram uma prova e, entre as questões, observamos que uma delas objetivava retirar classes gramaticais de um gênero textual. Abaixo a referida questão:

- 10- Retire dos quadinhos exemplos das classes estudadas em sala de aula. (0,5)
- a) 2 substantivos próprios
 - b) 2 adjetivos
 - c) 2 pronomes
 - d) 1 numeral
 - e) 1 artigo (Material anexado ao Diário de Campo 3, 16/04/2013).

Nessa circunstância, problematizamos: as aulas de LP devem ser transformadas apenas no repasse da teoria gramatical? Concordamos com Bakhtin (1981) quando afirma que nos apropriamos da língua nas práticas discursivas mediadas pelos gêneros discursivos e não por meio de compêndios gramaticais e dicionários. O autor, no momento em que debate o discurso direto e indireto, afirma que transpor palavras por palavras, por procedimentos puramente gramaticais é um método escolar “pedagogicamente mau e inadmissível” (1981, p. 158).

Tal transposição configura-se como algo mecânico e, que, talvez, não possibilite uma aprendizagem significativa e efetiva dos alunos, conforme constatamos nas entrevistas. Ao serem perguntados se lembravam-se de algum conteúdo gramatical estudado na sala de aula, eles responderam:

substantivo:::...é:::....((o aluno pensou, repetiu))...é...é o ser...é o nome de:::....de...ah:::....eu esqueci...é...nome próprio...nome comum...que eu me lembro mais é isso...me deu um branco agora... (Entrevista Aluno, 20/08/2013).

T1 Aluna: provérbio...tem alguma mistura com verbo...

T2 Pesquisadora: você conhece advérbio?

T3 Aluna: um pouco...só estudando agora para lembrar (Entrevista Aluna, 20/08/2013)

verbo é:::....palavra que tem...que tem um sentido... como é? esqueci... (Entrevista Aluno, 20/08/2013)

substantivo...só lembro quando estou na prova...(Entrevista Aluna, 20/08/2013)

advérbio...advérbio eu não lembro...mas sei que adjetivo dá características as coisas (Entrevista Aluna, 20/08/2013)

artigo...deve ser aquelas letrinhas a::...o::...uns...uma (Entrevista Aluno, 20/08/2013)

substantivo...a palavra...é coisa...objeto...que eu me lembre só isso...(Entrevista Aluno, 20/08/2013)

substantivo abstrato::...meu Deus...não me lembro nem de abstrato nem de adjetivo...(Entrevista Aluna, 20/08/2013)

esse negócio de português acho que não lembro de nada...não gosto de português...(Entrevista Aluno, 20/08/2013)

verbo...tipo...tipo o que...não lembro...(Entrevista Aluna, 20/08/2013)

substantivo derivado...só no caderno que eu sei...(Entrevista Aluna, 20/08/2013)

substantivo comum...por exemplo...eu entendi assim...quando uma coisa é comum...quase todo mundo... por exemplo...esse classificador ((apontou para o nosso classificador)) é comum porque quase todo mundo tem um classificador (Entrevista Aluno, 20/08/2013)

verbo é::...as ações...caminhar...é...agora...as palavras saiu da minha mente...ajudar e...deixa eu ver...é::...fugir...ah:: não sei porque...(Entrevista Aluno, 20/08/2013)

Esses trechos correspondem às respostas de 13 alunos do 7º ano A, turma da Professora Orquídea cuja prática de ensino interpretamos como voltada para o hábito da “decoreba” de nomenclaturas e definições dos conceitos gramaticais mediante a ideia do gaveteiro. Tais colocações dos alunos respondem ao objetivo sobre como ocorreu a prática pedagógica levando em conta o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais. Vimos, dessa forma, que os alunos nem sequer “decoraram” as definições e, as suas respostas, mostram dúvidas, esquecimentos e até confusões terminológicas, o que demonstra uma perda de tempo em um tipo de prática pedagógica mediada pela exposição de definição e memorização de nomenclaturas gramaticais.

No referencial teórico deste estudo, constatamos que autores do campo da Pedagogia Soviética, como Luria e Vigotski, discordam de uma filosofia empirista de base mecanicista onde se concebe o psiquismo do homem como “tábula rasa”. Vigotski (2001) vai defender a singularidade do sujeito como parte constitutiva da sua relação com o conhecimento escolar levando em conta que o aluno quando entra na escola já alcançou um desenvolvimento das funções mentais como percepção, atenção e memória. O papel do espaço de ensino, nesse caso, é

possibilitar que o discente tome consciência dos conceitos e, ao mesmo tempo, compreenda os seus sentidos e modos de aplicá-los. Não é sem razão que Vigotski (2001, p. 138) mostra que as crianças assimilam a oração subordinada, “as formas da linguagem como porque, uma vez que, se, quando, ao contrário, mas, muito antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais, de oposição, etc.”. O que quer dizer isso? Se for para ensinar os conceitos da gramática na sua definição e identificação das nomenclaturas, os alunos necessitam compreender, primeiramente, que as formas gramaticais têm uma finalidade e estão presentes no seu repertório discursivo.

Não é de hoje que Geraldi (1997) e Franchi (2006) defendem uma atividade epilinguística que principie com uma reflexão e análise sobre o funcionamento da gramática de uma língua e que se mova

[...] na produção e [na] compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos [...] se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas, por outro lado, essa atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 2006, p. 98).

“Um trabalho inteligente de sistematização gramatical” ou uma “formação gramatical intelectualmente sadia” como defende Perini (2007), ainda está distante da prática pedagógica de LP, pois quando perguntamos, na entrevista, aos alunos “o que é gramática?”, 18 de 22 demonstraram desconhecimento sobre esse conceito. E os 6 entrevistados que responderam, relacionaram a gramática com os conteúdos que foram estudados por eles neste ano letivo:

não...parece que tô aprendendo agora nessa aula... (Entrevista Aluno 20/08/2013)

A professora tá explicando...no momento eu não sei...é uma fase do português (Entrevista Aluno 20/08/2013)

é:::classe
gramatical...substantivo...advérbio...adjetivo...é:::...preposição...verbo...
(Entrevista Aluna 20/08/2013)

as classes gramaticais...(Entrevista 20/08/2013)

gramática:::...não to lembrando...tipo substantivo...verbos...essas coisas assim... (Entrevista Aluno 20/08/2013)

as dez classes gramaticais... (Entrevista Aluna 20/08/2013)

Podemos inferir que os alunos desconhecem o sentido de estarem estudando os conteúdos-conceitos gramaticais nas aulas de LP. Se desconhecem esse sentido, a prática pedagógica, talvez, torne-se ineficaz, pois concordamos com a ideia de que os objetivos da aprendizagem devem ser explicitados para que os alunos possam ter clareza da atividade que devem realizar para aprender como atividade consciente (NÚÑEZ, 2009). Não adianta, nesse contexto, a professora Orquídea apresentar com tanta boa vontade e disposição, por meio de data show, as 10 classes gramaticais, com suas respectivas definições e classificações, se o aluno não sabe qual a finalidade que tem esse conhecimento para ele. A perspectiva da Psicologia Soviética – Luria, Vigotski e Leontiev – mostram que não adianta o aluno apenas dominar o conceito, e sim, se ocorre uma atividade real que integra o sujeito com a realidade, afinal de nada adiantam as abstrações conceituais se não for para relacioná-las com a atividade concreta humana.

Para defender essa posição, admitimos, a partir de Leontiev, que a aprendizagem é reprodutora uma vez que reproduz o conhecimento acumulado pela humanidade. Mas não deve ser uma atividade reprodutiva como mera repetição acrítica e distanciada da criatividade e singularidade do sujeito.

Vigotski (1983), quando discute “Desenvolvimento das funções mnemônicas e mnemotécnicas”, apresenta o dado de que leis associativas entre as palavras e os objetos podem não ser memorizadas tão facilmente pelas crianças. Mediante experimentos, ele defende uma lei estrutural em que a memorização das palavras se relaciona com a criatividade, a representação e os nexos relacionais que essas palavras podem ter no contexto vivo, conforme trecho abaixo:

[...] en vez de memorizar directamente, el niño recurre a operaciones tales como destacar lo general, comparar, imaginar, etc., con lo cual crea la estructura precisa. El niño, al mirar el dibujo, inventa pequeñas historias o imagina algo nuevo (VIGOTSKI, 1983, p. 251).

Para o autor russo, a memorização mecânica é um momento primitivo e importante, já que permite à criança, nos primeiros anos de vida, guardar os nomes das pessoas, dos objetos, etc. Ademais, esse tipo de memória nos ajuda, na idade adulta, a guardar números de telefone, entre outras atividades. Mas esse é um estado elementar, pois a aprendizagem requer operações em que superemos os vínculos associativos e, por conta disso, Vigotski (2001, p. 154) mostra que uma palavra isolada e estagnada não potencializa para o aluno, no espaço escolar, como

ele “opera com ela [a palavra] no processo vivo de solução de um problema, de como a emprega quando para isto surge a necessidade viva”.

Sob essa perspectiva teórica, acreditamos que os alunos entrevistados do 7º ano A memorizaram mecanicamente os conteúdos-conceitos gramaticais para fazer uma prova, para atendê-los numa situação imediata. Após a realização desse instrumento de avaliação, os alunos apresentaram esquecimento das definições estudadas: “verbo é:::....palavra que tem...que tem um sentido... como é? esqueci...”; “substantivo...só lembro quando estou na prova...”

Convém mencionar que efetivamos as entrevistas depois das observações feitas em sala de aula, ou seja, após o estudo das classes gramaticais estudadas. Inferimos que os vínculos associativos entre conceito e a definição se perderam. Não queremos dizer com isso que os alunos devam memorizar as definições das classes gramaticais, mas problematizamos a finalidade das aulas de LP e, sobretudo, dos conteúdos-conceitos da gramática, cujas questões já apresentamos no Capítulo 1: Qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa no espaço escolar? Qual a finalidade das aulas de Língua Portuguesa para os nossos alunos se não for para o desenvolvimento das competências oral, leitora e escritora e uma possível tomada de consciência do funcionamento de sua própria língua? Qual a diferença entre ensinar gramática normativa e ensinar língua? Qual o sentido do ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa?

Essas questões estão relacionadas com a formação docente a respeito dos conceitos de gramática e de análise linguística. Vimos no referencial teórico uma concepção de prática pedagógica que relaciona o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos; em tal percepção está o princípio de que o “bom ensino” é aquele que possibilita o desenvolvimento do discente a partir da aprendizagem.

Acreditamos que “o bom ensino” se perfaz com o nosso processo de formação, o qual deve articular o saber especializado com a realidade prática. O saber acadêmico e científico é uma referência importante, não única, mas que pode nos ajudar na compreensão dos conceitos da Pedagogia da Língua Materna. Como professora da Educação Básica, verificamos que as teorias do campo da Linguística nos ajudam a refletir o nosso fazer na sala de aula e, por conta disso, tentamos ressignificar práticas ao buscar, no nosso dia a dia, um sentido para os conteúdos-conceitos gramaticais. Nesse contexto, não podemos perder de vista as condições

históricas em que estamos inseridos. Em outros momentos da nossa trajetória profissional, também reproduzimos, nas aulas de LP, as categorias e definições gramaticais como um fim em si mesmas, mas, mediante estudos, fomos nos dando conta de que o aluno não via sentido para esse conhecimento. Por isso, mais uma vez, ressaltamos que a reflexão sobre as teorias atrelada à prática pedagógica foi essencial para o nosso saber-fazer.

Por tudo isso, necessário se faz reafirmar a nossa questão de pesquisa: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental? Passemos para a próxima seção.

4.2 MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vimos, na seção anterior, o funcionamento da prática pedagógica referente aos conteúdos-conceitos gramaticais da turma 7^o ano A e verificamos como os alunos interpretaram esses conhecimentos. Escolhemos as aulas da Professora Orquídea considerando que circulou um número significativo de conteúdos gramaticais. No entanto, nesta parte da investigação, interpretamos a forma como as 3 professoras conceberam os conceitos atinentes à Pedagogia da Língua Materna e como materializaram o conceito de gramática na prática pedagógica.

Cumpramos salientar que, embora tenhamos, nesta seção, analisado os dados das entrevistas e das aulas observadas das três docentes, o foco de análise desta pesquisa foi a prática pedagógica e a mobilização conceitual da participante Orquídea. Conforme vimos neste capítulo e veremos à frente, a atuação dessa professora tornou-se alvo de um “olhar” mais detido, ao considerarmos como a ideia “do gaveteiro” foi revisto, repensado, repetido no percurso da nossa produção de dados.

Chamamos a atenção para o referencial teórico desta investigação, em especial, as teorias da vertente histórico-cultural de Vigotski (2001) e Ferreira (2009) quando afirmam que, a todo o momento, na nossa vida, estamos nos apropriando e mobilizando os conceitos. E afinal, o que é um conceito? Ferreira (2009) trata como algo que revela as características próprias dos fenômenos na sua nuance objetiva e subjetiva. Objetiva porque se origina da realidade empírica e subjetiva porque

resulta da capacidade de pensar dos seres humanos. Isso vale para a criança, o adolescente e o adulto, pois o desenvolvimento intelectual do ser humano, durante toda a vida, se perfaz na sua competência de refletir sobre sua situação e sobre sua realidade concreta.

Sobre os conceitos da Pedagogia da Língua Materna, Neves (2002) problematiza a formação dos professores de Português ao examinar os caminhos dos conhecimentos linguísticos nos cursos de Letras. Seus argumentos convergem para o pressuposto de que a teoria linguística fornece uma base para que o professor ministre “boas aulas” de língua, mas, geralmente, essa passagem não é fácil nem “clara para ninguém”. A questão norteadora apresentada pela autora é que não dá para dissociar as contribuições da Linguística da noção do que deve ser o ensino de LP. No que concerne ao ensino gramatical, partir de uma concepção de gramática atrelada ao texto e ao discurso com o objetivo de romper um ensino descritivo, prescritivo e improdutivo, materializando assim, uma concepção de gramática funcional, seria uma consequência da associação entre o campo da Linguística e o ensino da língua.

Esse texto de Neves (2002) indica a necessidade de contribuir, por meio desta pesquisa, com a produção de conhecimento no campo da Pedagogia da Língua Materna. Ressaltamos, mais uma vez, que o nosso objetivo é compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

No nosso relatório de mestrado, em 2008, constatamos que a formação para uma pedagogia da gramática discursivo-textual era uma demanda anunciada na nossa interpretação, ou, mais precisamente, chegamos a um estado da produção de conhecimento sobre o ensino gramatical que não dá mais para denunciar o professor quando ele propõe uma prática pedagógica pautada apenas nos aspectos descritivo e prescritivo da língua. O propósito “é nos mobilizarmos com o outro e não sobre os outros” (MACEDO, 2013, p. 65) a fim de garantir uma interlocução formativa entre os conhecimentos linguísticos e a Educação.

Com o exposto, passemos para uma interpretação do que coletamos, no questionário e na entrevista, com as docentes Hortência, Orquídea e Rosa a respeito dos conceitos de língua, gramática, análise linguística e gêneros textuais. Fizemos um contraponto entre esses dados, as aulas observadas e as entrevistas com os alunos. Esse contraponto ainda foi materializado nas sessões de reflexão e

estudo. Deixemos evidente que, na questão de pesquisa, destacamos os conceitos de gramática e análise linguística, entretanto, os conceitos de língua e gêneros textuais estão de acordo com o que defendemos no referencial teórico.

4.2.1 Trama interpretativa do conceito de língua

A primeira questão anunciada na entrevista foi sobre o que as docentes entendiam por língua. Obtivemos as seguintes respostas:

é a forma do ser humano expressar seus pensamentos...de forma oral e escrita... (HORTÊNCIA, Entrevista 18/07/2013)

T1 Jardineira: hoje...18 de julho...entrevista com a professora Orquídea...você pode me falar Orquídea... que que você entende por língua?

T2 Orquídea: ((silêncio longo)) eu não tô lembrada agora não... (ORQUÍDEA, Entrevista 18/07/2013)

Unidade de sinais comum a uma dada comunidade geradora do processo de comunicação (ROSA, Entrevista 18/07/2013).

Discutimos, no Capítulo 1, uma concepção de língua de cunho bakhtiniano configurada na atividade social e permeada pela ideologia constituída entre interlocutores inseridos nas diferentes esferas sociais. A espinha dorsal, dessa perspectiva, parte da interação e das condições de produção discursiva e enunciativa. Por isso, Bakhtin (1981) não só antecipa o que estamos assistindo, na atualidade, como movimento teórico no campo da linguística, como também problematiza duas concepções de língua da sua época: instrumento da comunicação e expressão do pensamento²¹.

A partir dessa problematização, verificamos que a Professora Hortência deu a conhecer, na sua resposta, uma concepção de língua em que se concretiza o fato de quem não consegue se expressar não pensa. Concepção sedimentada numa visão de gramática como produto acabado, estável e depósito inerte “com vistas à aquisição prática como instrumento pronto a ser usado” (BAKHTIN, 1981, p. 73). De igual modo, no questionário, ao conceituar língua, a docente traz a ideia de um sujeito que se expressa: “É toda e qualquer forma de expressão que o ser humano

²¹ Chamamos a atenção para o fato de que as ideias dos autores russos Mikhail Bakhtin e Vigotski, nos primeiros anos do século XX, não se enquadraram numa visão mecânica do Marxismo. Isso acarretou a proibição da circulação dos textos dos respectivos autores na Rússia de Stalin. Prova disso é que, somente depois da década de 1960, esses textos começaram a ser descobertos e traduzidos em outras línguas.

utiliza para atender a seus objetivos de comunicação”. Isso, a nosso ver, apaga qualquer possibilidade de conceber a apropriação da língua materna como algo que se perfaz no processo de interação verbal entre os interlocutores, nas condições concretas em que se realiza. Ainda, na resposta dada na entrevista, ela se prende ao âmbito de uma caracterização da língua ao trazer a ideia do oral e do escrito. Um avanço, ao considerarmos a modalidade oral no mesmo “pé de igualdade” que a modalidade escrita.

A professora Rosa, diferentemente da professora Hortência, concebe a língua nos moldes da teoria de Saussure (2004), especialmente, quando ela apresenta uma concepção de língua como um conjunto de signos para uma comunicação efetiva entre os membros de uma comunidade. A ideia de sinal, mencionada por Rosa, remonta a uma crítica efetivada por Bakhtin (1981) quando mostra que a forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no contexto e numa situação precisos. No questionário, respondido pela referida professora, percebemos a mesma alusão à ideia de sinal associada às leis combinatórias, conforme trecho a seguir: “já a língua, que também é processo de comunicação, percebo-a como algo mais restrito por pertencer a uma dada comunidade conhecedora de seu conjunto de sinais e leis combinatórias” (ROSA, Questionário 10/05/2013).

As leis combinatórias, aludidas por Rosa, referem-se à combinação entre signos, numa dada comunidade linguística, como produto que o indivíduo registra, passivamente, no processo de comunicação. Nesse sentido, a língua constitui-se como algo exterior ao sujeito. Ao diferenciar fala e língua, Saussure (2004) não se ocupa, nos seus estudos, da subjetividade dos interlocutores no processo de comunicação, já que, o conceito de língua, para o autor genebrino, é um conjunto de signos, convencional e arbitrário, materializado nos dicionários e nas gramáticas. Porém, acreditamos que além da combinação entre signos proposta por Saussure, há “as formas de combinações dessas formas, isto é, os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Chamamos a atenção para o fato de que a forma como as professoras Hortência e Rosa conceberam o conceito de língua denota o seu próprio saber. Não objetivamos, desse modo, suplantarmos uma concepção por outra, e sim promover e confrontar diferentes perspectivas nos momentos de reflexão e estudo. Isso é construtivo porque nos mobiliza a conhecer essas diferenças e nos faz pensar sobre

o que norteia a nossa prática pedagógica e, assim, “provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2001, p. 46).

A professora Orquídea, por sua vez, silenciou-se e afirmou não estar lembrada do conceito de língua, o que denotou a real necessidade de propiciar um trabalho, por meio de estudos e reflexões, atinente ao conhecimento desse conceito, podendo refletir efeitos positivos na prática da docente.

Vale mencionar que, embora o conceito de língua não esteja presente no nosso problema de estudo, destacamos a sua importância em qualquer ação formativa haja vista estarmos tratando de práticas pedagógicas com o ensino de LP.

4.2.2 Trama interpretativa do conceito de gramática

Nesta parte, tentamos dar possíveis respostas ao seguinte objetivo: estabelecer relações concernentes entre o praticado na sala de aula e o processo de formação conceitual do professor sobre concepção de gramática. Na entrevista, obtivemos, das docentes, as seguintes respostas:

T3 Jardineira: e gramática?

T4 Hortência: conjunto de normas e regras que regem uma língua...

T5 Jardineira: você acredita nessa gramática Hortência?

T6 Hortência: sim... (HORTÊNCIA, Entrevista 18/07/2013)

T3 Jardineira: e gramática?

T4 Orquídea: gramática é a norma... (ORQUÍDEA, Entrevista 18/07/2013)

Normas estabelecidas pela língua que são realizadas por uma dada comunidade (ROSA, Entrevista 18/07/2013)

No Capítulo 1 deste estudo, revisamos a pesquisa realizada por Neves (1990) onde a autora investigou sobre o conceito de gramática entre 170 professores de 4 cidades do Estado de São Paulo. Diagnosticou-se que o conceito de gramática como um conjunto de regras de bom uso da língua era norteador dos princípios conceituais dos docentes participantes da pesquisa. Empregamos, do mesmo modo que a referida investigação, o questionário e a entrevista. O que mais nos chamou a atenção foi o dado de que, 24 anos depois, as participantes da nossa investigação ainda conceituam a gramática como um conjunto de normas que regem uma língua, embora não mencionem, explicitamente, a concepção idealizada e prescritiva da gramática normativa. Inclusive, ao trazer a ideia de realização das normas por uma

dada comunidade, a resposta da professora Rosa se aproxima do que Coseriu (1979) conceitua como norma – uma modalidade linguística comum e normal que, pela frequência do uso, varia de comunidade para comunidade.

Ainda assim, problematizamos: como anda a apropriação dos conhecimentos linguísticos entre os professores de LP? Faraco (2008) nos mostra um fosso entre os que, de um lado, teorizam ou escrevem as diretrizes e, de outro, os docentes da Educação Básica. Corroborando o exposto, no nosso relatório de mestrado, Nardotto (2008) constatou como as contribuições do campo da Linguística continuam distantes das práticas pedagógicas reais e concretas observadas na pesquisa levando em conta que, entre os objetivos, havia uma preocupação nossa em analisar a articulação entre as abordagens de ensino de conhecimentos gramaticais e a produção atual de conhecimento nessa área.

Por tudo isso, conforme já mencionamos, há uma necessidade de ampliar o debate sobre as práticas pedagógicas com o ensino gramatical nas aulas de LP, de modo a garantir uma ação formativa entre as participantes desta investigação, considerando o que esboçamos no referencial teórico acerca das “Diferentes matizes para o conceito de gramática”.

Convém ressaltar que as respostas dadas pelas docentes a respeito do conceito de gramática como conjunto de regras e normas, ocorreram no primeiro momento da entrevista, pois constatamos, no decurso da conversa, outros conceitos de gramática apresentados por elas. Vamos, primeiramente, analisar as colocações da Professora Hortência, conforme a transcrição da entrevista:

[...] T13 Jardineira: e quais os conceitos de gramática que você conhece?
 T14 Hortência: normativa...descritiva...internalizada...
 T15 Jardineira: e você faz... o uso de alguma dela na sua prática?
 T16 Hortência: a normativa...
 T17 Jardineira: por quê?
 ((Hortência riu e ficou muito tímida))
 T18 Hortência: porque eu acho que o aluno já traz a internalizada de casa né?...((ele tem que conhecer a gramática normativa)) para atuar na vida acadêmica bem como na sociedade...vai ser mais cobrado ali...
 (HORTÊNCIA, Entrevista 18/07/2013)

Até que ponto essas diferentes conceituações se materializam na prática pedagógica de Hortência? Ela afirmou que faz uso, nas suas aulas, da gramática normativa partindo da noção de que tal tipo de gramática vai ajudar na vida acadêmica e na vida social do aluno. Em outra passagem da entrevista, ela torna a

ênfatizar que os alunos precisam dominar essa gramática uma vez que serão cobrados pela sociedade. Inferimos que, por trás dessas assertivas, está a pressuposição de que falar e escrever corretamente com o aval da gramática normativa, é garantia de aceitabilidade no meio social, no meio acadêmico, o que denota um sentido de sacralização para as normas dessa gramática. Parece-nos que esse sentido encontra-se também nas falas de alguns alunos do 6º ano F, turma da Professora Hortência. Quando perguntados sobre o que é gramática e o que achavam do estudo dos conteúdos gramaticais, obtivemos as seguintes respostas:

Envolve o português para ver se a escrita tá boa (Entrevista, Aluno 20/08/2013)

Interessante porque a gente aprende a falar no dia-a-dia e quando tem prova (Entrevista, Aluno 20/08/2013)

Logo no início não achava que era de grande importância, mas minha mãe disse que era importante para ter melhores condições de vida (Entrevista, Aluna 20/08/2013)

Embora a formação conceitual de Hortência revele para nós a ideia de que falar e escrever corretamente mediante a gramática normativa é garantia de aceitabilidade no meio social, não constatamos nenhuma aula concebida nessa perspectiva. Verificamos apenas que, em 2 momentos, circulou conteúdos gramaticais concernentes à ordem alfabética e o uso do dicionário. Geralmente, tais conteúdos estão inseridos nas gramáticas escolares na parte destinada ao estudo da semântica (CEGALLA, 1984).

Para esses 2 momentos, a professora tomou como ponto de partida o livro didático que, por seu turno, trouxe uma reprodução de uma página de um dicionário e atividades atinentes a esse suporte, aos verbetes e à ordem alfabética. Do modo como ela conduziu as aulas, vimos que o objetivo era socializar o suporte dicionário como ferramenta para situar os alunos quanto ao significado das palavras. Para exemplificar, tomemos uma cena da aula do dia 04/04/2013, observada e registrada por nós:

A professora perguntou se os alunos sabiam o significado [palavras escritas no quadro] e nenhum aluno demonstrou dúvidas. Em seguida, pegou os dicionários e pediu para os alunos colocarem as palavras que não sabiam o significado no caderno, e, posteriormente, colocassem esse significado com a ajuda do dicionário (cena registrada no dia 04/04/2013).

Inferimos que tomar palavras soltas e copiar o significado, talvez, possa não ajudar os alunos quando eles lidam com essas mesmas palavras no contexto vivo e enunciativo nos diferentes gêneros textuais. Sabemos que somente no contexto os vocábulos tomam forma e se perfazem com sentidos múltiplos para, assim, termos a possibilidade de compreender qual o significado anunciado dessas palavras. Concordamos com Bakhtin (2003) quando afirma que os significados lexicográficos asseguram apenas uma identidade e uma compreensão mútua entre os falantes de uma língua, pois o emprego da palavra na comunicação discursiva é de índole contextual.

Passemos, agora, para o trecho da transcrição da entrevista que fizemos com a Professora Orquídea sobre outros conceitos de gramática:

- [...] T17 Jardineira: e conceito de gramática...você conhece algum?...acredito que sim...
- T18 Orquídea: a gramática:::...a gramática internalizada:::...já::: vem com o aluno...a descritiva...a normativa...
- T19 Jardineira: você saberia conceituar a descritiva?
- T20 Orquídea: ((silêncio prolongado)) é a que descreve né?...que...que...que...
- T21 Jardineira: que descreve uma língua? ((silêncio prolongado)) e a normativa?... você já falou:::
- T22 Orquídea: dita regras... dita normas...
- T23 Jardineira: e qual dessas você acha que você faz uso na sua...na sua prática?
- T24 Orquídea: a descritiva... porque o livro:::... acompanha ooooo/ o livro né...que o livro... tem mais pra parte da descritiva...
- T25 Jardineira: e a normativa você usa:::?
- T26 Orquídea: muito pouco...
- T27 Jardineira: muito pouco né?
- T28 Orquídea: muito tradicional:::... (ORQUÍDEA, Entrevista 18/07/2013)

Sobre a materialidade de qual tipo de gramática faz parte da prática pedagógica de Orquídea, temos a seguinte asseveração: “a descritiva... porque o livro:::... acompanha ooooo/ o livro né...que o livro... tem mais pra parte da descritiva...”. Não podia ser diferente porque já mostramos que essa docente presentificou nas suas aulas uma descrição metalinguística explicitada nas nomenclaturas, nas definições e na identificação das classes gramaticais. Na maioria das aulas, não ocorreu uma descrição de como a gramática de uma língua pode funcionar nas diferentes situações de interação discursiva, pois a ênfase descritiva dada foi pautada nas pressuposições do livro didático que, analisado por nós, defende, entre diferentes concepções de gramática, aspectos referentes aos

dados “descritivos (descrição de classes e categorias: substantivos, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 8).

Com relação à Professora Rosa, temos a seguinte resposta:

Gramática tradicional: estabelecida como padrão da língua que perpetua a noção de certo-errado desconsiderando qualquer desvio ou variedade no uso da língua.

Gramática internalizada: aquela que o indivíduo adquire desde quando começa a falar e vai acumulando no decorrer da vida, passando pelo processo de escolarização ou não.

Gramática de uso: é a de conhecimento e uso de uma dada comunidade.

Acredito que devemos abordar e considerar todas as concepções de gramática para que o aluno se aproprie da que ainda não domina (ROSA, Entrevista 18/07/2013).

Essa docente apresenta conhecimento sobre três conceitos de gramática: tradicional, internalizada e uso; e ainda afirma que devemos abordar todas elas para que o aluno se aproprie de uma gramática que ainda não domina. Ao observarmos sua prática pedagógica, especificamente uma aula sobre o uso do dicionário e o significado das palavras, ela enfatizou o reconhecimento dos conteúdos gramaticais. Isso se presentificou no momento em que ela estava falando sobre o significado das palavras, afirmou que o dicionário possibilita, para nós, saber a qual classe gramatical pertence a palavra, o que reverbera um indício de concepção de gramática voltada para a descrição teórica de conceitos gramaticais. Ressaltamos que das 5 aulas observadas da professora Rosa, somente na referida aula circulou conteúdos gramaticais referentes ao estudo da semântica. Como o recurso mediador da prática pedagógica utilizado foi o livro didático, socializamos abaixo os exercícios debatidos na sala de aula:

Veja alguns dos significados da palavra **barra**, empregada no poema:

- a) Entre os sete sentidos que o dicionário registra para a palavra **barra**, qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto?
- b) Na sua opinião, que palavra ou expressão pode substituir com mais adequação e precisão a palavra **barra** nesse contexto? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 26, grifos dos autores).

A professora Rosa corrigiu a referida atividade e vimos um esforço dela para mostrar aos alunos que o contexto é que define o sentido da palavra. A partir da leitura do gênero textual escrito “poema” e da apresentação do verbete “barra” com 7 significados, o aluno tinha de dar conta de saber qual deles se adequava mais ao vocábulo empregado no poema. Ao verificarmos que ela estava atenta ao léxico

como unidade de sentido, inferimos que a sua prática foi mediada pela concepção de gramática de uso. Convém mencionar que a docente ainda discutiu com os alunos “O significado e o contexto” apresentado num box ao lado da atividade proposta:

O dicionário registra os diferentes sentidos de uma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar no dicionário o sentido que seja mais adequado ao texto em que a palavra está empregada (CEREJA e MAGALHÃES, 2009, p. 26).

Acreditamos que essa concepção para as formas lexicais da gramática de uma língua seja salutar, pois os alunos percebem que, na dinâmica discursiva dos gêneros, “o locutor [no nosso caso, o leitor, percebe que] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN, 1981, p. 93).

Convém destacar que a professora Rosa, ao elaborar uma ideia para o conceito de língua, na entrevista, concebeu-a como “unidades de sinais comum a uma dada comunidade geradora do processo de comunicação”. Dessa forma, observemos como diferentes concepções transitam no repertório da nossa prática docente. Tardif (2012) mostra que não há uma unidade na atividade discursiva dos professores, ou seja, eles utilizam muitas teorias e técnicas conforme a necessidade, “mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários” (2012, p. 263). Devemos, com isso, compreender essa nuance e partir para o entendimento de que qualquer debate investigativo mais formativo requer uma mediação e uma análise polifônica, conforme acenamos no quadro teórico-metodológico deste estudo.

4.2.3 Trama interpretativa do conceito de análise linguística

Quando perguntamos, na entrevista, sobre o conceito de análise linguística, obtivemos as seguintes respostas das 3 professoras:

[...] T7 Jardineira: e análise linguística:::?

T8 Hortência: é a análise do discurso atentando para os aspectos linguísticos...[...] (HORTÊNCIA, Entrevista 18/07/2013)

[...] T9 Jardineira: mais alguma coisa sobre gramática? ((Orquídea balançou a cabeça que não)) e análise linguística...você lembra desse conceito?

((Orquídea riu e disse que não sabia)) e também não foi um conceito estudado quando você fez o curso de Letras...foi?

T10 Orquídea: mais ou menos...

T11 Jardineira: mais ou menos...

[

T12 Orquídea: pincelado...

[

T13 Jardineira: muito pincelado...[...] (ORQUÍDEA, Entrevista 18/07/2013)

Estudo da língua oral e escrita dentro de suas possíveis realizações (ROSA, Entrevista 18/07/2013).

No questionário, apenas Rosa e Hortência responderam:

É a análise feita com a finalidade de refletir sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua (HORTÊNCIA, Questionário 10/05/2013).

Estudo e observação de todos os elementos da língua falada e escrita (ROSA, Questionário 10/05/2013).

Podemos interpretar as respostas de Hortência, na entrevista e no questionário, como semelhantes haja vista ela ter trazido o conceito de análise linguística como algo relacionado com o sistema linguístico. Ao mesmo tempo, parece-nos que o conceito de discurso proferido por ela, na entrevista, está em consonância com a pressuposição de usos da língua mencionada no questionário. A professora Rosa também trouxe respostas semelhantes ao afirmar que a análise linguística parte do princípio de um estudo sobre os elementos da língua oral e escrita. Já a professora Orquídea, quando entregou o questionário, afirmou que não sabia responder a pergunta referente ao conceito em questão e, conforme dados da entrevista, também não se posicionou.

Chamamos a atenção para o nosso referencial teórico quando mostra que o conceito de análise linguística está em estreita relação com um conceito de gramática discursivo-textual. Nessa perspectiva, o ensino de língua e o ensino de gramática podem se inter-relacionar desde que o gênero textual se constitua como unidade básica das atividades de leitura, de escrita, de oralidade, tendo a análise linguística como operacionalização do funcionamento das formas gramaticais nessas atividades. Dito de outra forma, uma concepção de gramática em que os elementos linguísticos se constituam como produtores de sentido na trama discursiva dos gêneros textuais.

Constatamos que, nas respostas das docentes, não há, ainda, uma compreensão de como a análise linguística pode subsidiar as aulas de LP. Há

sugestões, sobretudo, quando afirmam que a análise pode recair em “todos os elementos da língua falada e escrita” e “usos da língua”. Problematicamos: Quais usos? Quais elementos? Qual discurso? Por isso, defendemos no referencial teórico o conceito de gêneros textuais como unidade de ensino. Barbosa (2001), na sua tese de doutorado, defende que o trabalho com os gêneros textuais não supõe apenas uma visitação, como comumente ocorre nos livros didáticos, e sim, um trabalho que inclui as características das esferas de circulação dos gêneros (condições de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo), integrando as atividades de leitura, produção e os conhecimentos gramaticais.

Considerando essa integração está a análise linguística das formas gramaticais da língua atrelada à atividade discursiva dos gêneros, que nada mais é do que tomar a linguagem como objeto de reflexão e observar o funcionamento daquelas formas a partir das atividades linguísticas – leitura, escrita e oralidade. Isso, para Geraldi (1999), refere-se à atividade epilinguística que

[...] inclui tanto o trabalho com questões [...] da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...] organização e inclusão de informações [...] isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas [aulas de Língua Portuguesa] o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a dominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 1999, p. 74).

Com essas indicações, as quais coadunam com a nossa perspectiva teórica, acreditamos que devemos avançar na mobilização conceitual sobre análise linguística levando em conta que as respostas dadas pelas docentes não se configuraram sobre o que, de fato, podemos efetivar no interior das aulas de LP. Chamamos a atenção, mais uma vez, que a professora Orquídea não formulou uma definição, o que mostra uma necessidade concreta de propiciar um trabalho atinente ao desenvolvimento de conhecimento desse conceito por meio de estudos e reflexões, os quais possam se constituir em efeitos positivos na prática da docente.

4.2.4 Trama interpretativa do conceito de gêneros textuais

No que concerne ao conceito de gêneros textuais, as docentes se posicionaram da seguinte forma na entrevista:

[...] T9 Jardineira: e gêneros textuais e discursivos?

T10 Hortência: são diferentes tipos de textos que o ser humano produz...e que levam algumas características como...finalidade...como se fala... pra quem você fala...a depender disso aí...você vai escolher o tipo de texto que mais se adéqua ao que você quer... [...] (HORTÊNCIA, Entrevista 18/07/2013)

[...] T13 Jardineira: muito pincelado... e gêneros textuais... ou discursivos...você pode exemplificar...((Orquídea riu e ficou em silêncio)) se não quiser responder sobre o conceito... você pode dar exemplos ((silêncio))

T14 Orquídea: são tipos de textos...que...((pausa mais longa))...são tipos de textos...como jorna...is... é:... charges...quadrinhos...história em quadrinhos... ((silêncio prolongado))

T15 Jardineira: Mais alguma coisa... de gênero? ((silêncio prolongado)) [...] (ORQUÍDEA, Entrevista 18/07/2013)

Formas pelas quais o texto pode se apresentar: poesia, biografia, relato, conto, conto fantástico, diário, notícia, etc. (ROSA, Entrevista 18/07/2013)

As respostas das docentes revelam uma conceituação de gêneros se entrelaçando com o conceito de tipo textual. Tanto Hortência como Orquídea conceberam gênero textual como tipo, quando marcos teóricos já avançaram no campo da distinção. Apostamos na relevância da diferenciação porque tipo textual é uma sequência subjacente aos gêneros e estes são a materialidade do processo de interação e concebidos na sua especificidade. Partindo desse princípio, torna-se necessário distinguir tipo e gênero haja vista que

[...] as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Por exemplo, se não é difícil reconhecermos que um conto de fadas ou uma narrativa de aventura começa por um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final, por outro lado, é difícil reconhecermos ou encontrarmos essa estrutura canônica numa crônica (ROJO; CORDEIRO in SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 9-10).

A professora Rosa, ao conceituar gêneros, apontou uma faceta entre as 3 peculiaridades que estão subjacentes a esse conceito. Trouxe a ideia de forma, o que garante um reconhecimento dos diferentes gêneros de textos na esfera social;

algo essencial, já que, a depender das condições propostas para a elaboração de um gênero, devemos nos atentar para o formato. Mas, devemos considerar que além da forma, temos o conteúdo temático e o estilo de linguagem como constitutivo dos gêneros. Essas 3 características garantem que concebamos os gêneros textuais como **textos orais e escritos que circulam na nossa sociedade, os quais carregam marcas históricas, ideológicas, linguísticas e tipológicas e estão associados ao processo interlocutivo nas diversas esferas e situações sociais.**

A professora Hortência destacou, na sua formulação conceitual, aspectos relacionados às condições de produção dos gêneros, tais como a finalidade e a interação entre os interlocutores por intermédio do princípio de destinatário. Essa dimensão é destacada por Bakhtin (2003) ao propor a relação entre o enunciado do sujeito e os outros participantes da interlocução: o endereçamento do discurso. Dito de outro modo, ao elaborar o seu enunciado, o falante imprime nele um tom valorativo emocional, visto que vai levar em consideração as visões de mundo, antipatias, simpatias do ouvinte de seu discurso.

Ainda chamamos a atenção para o fato de que as professoras Orquídea e Rosa trouxeram exemplos de gêneros como poesia, biografia, relato, conto, história em quadrinhos, charges, entre outros, com o intuito, a nosso ver, de ilustrar a definição dada por elas mesmas. Isso é relevante porque mostra que as referidas docentes compreendem a diversidade de gêneros de textos na esfera social. No entanto, devemos ter o cuidado para não transformar as aulas de LP em um espaço de identificação e reconhecimento de gêneros no seu âmbito, apenas, composicional. Na transposição didática dessa indicação teórica, não percamos de vista a dimensão histórica, ideológica, discursiva, linguística e tipológica dos gêneros textuais nas diversas esferas e situações sociais, o que implica atentarmos-nos para as condições de produção do discurso escrito e oral, tão bem definidas por Geraldi em “Portos de Passagem”:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Finalizamos esta parte do estudo com uma compreensão sobre a prática pedagógica de LP, em especial, a prática da professora Orquídea. Além do mais, analisamos a formação conceitual das 3 professoras participantes desta investigação a respeito dos conceitos de língua, gramática, análise linguística e gêneros textuais. Vimos, também, como o saber acerca do conceito de gramática se presentificou na prática pedagógica. Constatamos como esse saber está amalgamado por uma perspectiva descritiva e metalinguística e, ao mesmo tempo, por concepções subsidiadas por debates mais atuais do campo da Linguística.

Dessa análise, ressaltamos que a professora Orquídea não deu conta de conceituar língua e análise linguística como também presentificou uma prática pedagógica problematizada por nós e por diferentes estudos do campo da Linguística, mostrados no Capítulo 1. Talvez esses dados não tenham materializado novidades para o avanço dos estudos linguísticos, o que nos impulsionou, ainda mais, a dar voz a esse professor no processo colaborativo em pesquisa, conforme veremos adiante. A aposta, na colaboração, foi avançar na produção de conhecimento do ensino de LP e, também, continuar tentando responder a questão deste estudo: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental? Para além do diagnóstico efetivado nesses dados iniciais, objetivamos compreender a prática pedagógica de LP na polifonia discursiva entre colaboradoras.

Nessa perspectiva, na próxima seção, apresentamos o funcionamento dos atos colaborativos apresentados no delineamento metodológico desta pesquisa. O objetivo foi desencadear as sessões de reflexão e estudo para compreendermos a inter-relação com a formação conceitual docente dos conceitos de gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos tendo em vista a prática pedagógica, analisada por nós nesta parte que ora se encerra.

4.3 ATOS COLABORATIVOS: TESSITURA DIALÓGICA DAS SESSÕES DE REFLEXÃO E ESTUDO

A construção de espaços de estudo e reflexão garante a elaboração de conhecimentos e, de modo particular, a formação e desenvolvimento de conceitos.

Maria Salomilde Ferreira

Nesta parte apresentamos dados concernentes ao funcionamento dos atos colaborativos anunciados no Capítulo 2 deste estudo. O propósito desses atos foi desencadear, mediante a colaboração nas sessões de reflexão e estudo, a formação docente sobre os conceitos de gramática e análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos considerando a prática pedagógica. Tais atos objetivaram dar possíveis respostas à seguinte questão de pesquisa: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando a apropriação dos conceitos e conteúdos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental?

Essas possíveis respostas já começaram a ser dadas nas seções anteriores, no momento em que analisamos a prática pedagógica da professora Orquídea em articulação com a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais por seus respectivos alunos. Verificamos como o saber dessa professora está amalgamado por uma perspectiva tradicional metalinguística e, ao mesmo tempo, sutilmente, por concepções subsidiadas por debates mais atuais do campo da Linguística. Por isso, dos atos colaborativos efetivados entre pesquisadora e docentes, afinal, ampliamos a compreensão, no processo formativo em pesquisa, de conceitos atinentes à Pedagogia da Língua Materna em estreita integração com a prática pedagógica. Vale destacar que compreender, na perspectiva bakhtiniana, pressupõe um jogo, o qual implica uma modificação e um enriquecimento recíprocos, próprios de uma vertente colaborativa em pesquisa.

Ademais, embora tenhamos analisado a prática pedagógica de uma das colaboradoras, conforme justificamos neste capítulo, vamos, nesta parte, apresentar a tessitura dialógica e implicada das três docentes e pesquisadora-mediadora envolvidas neste estudo, mesmo porque acreditamos que qualquer avanço no debate sobre o ensino da língua anunciado nesses atos colaborativos deveu-se à

responsividade, responsabilidade, participatividade e ética de cada uma de nós nas sessões de reflexão e estudo. Admitimos, com Bakhtin, que “a vida conhece dois centros de valor que são fundamentais e essencialmente diferentes, embora correlacionados: eu e o outro” (BAKHTIN, 2003, p. 91).

Vimos que somente no processo de alteridade instalado no campo, Orquídea, talvez, tenha tomado consciência de que há outras possibilidades para se conceber o ensino de língua para além “do gaveteiro”. Isso foi possível porque os atos colaborativos se tornaram o alicerce de um debate e uma reflexão atinente aos conceitos subsidiadores da nossa prática pedagógica. Inferimos que sem esses momentos colaborativos, as gavetas das possibilidades poderiam se manter fechadas e não teríamos a oportunidade, entre nós, professoras de LP, de efetivar uma abordagem sobre um dos nossos objetivos de investigação: compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo.

Entramos em cena com os atos colaborativos a partir das indicações de Neves (2002). O argumento da autora converge para a pressuposição de que a teoria linguística subsidia o professor, mas a passagem para o âmbito prático não é fácil nem evidente para ninguém. Em face do exposto, partimos para uma compreensão de como isso se deu e como as docentes colaboradoras mobilizaram as contribuições do campo da Linguística, sobremaneira, os conceitos de gramática e análise linguística, em integração com uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Dito isso, passemos para uma descrição analítica de como funcionaram as sessões de reflexão e estudo. Iniciamos com a apresentação do Quadro 3 onde se apresenta um cronograma, o qual foi acordado e elaborado entre nós quatro mediante as demandas do grupo e obedecendo ao caminhar conceitual das docentes-colaboradoras.

QUADRO 3 – Demonstrativo do cronograma das sessões de reflexão e estudo

SESSÕES	DATA	TEMÁTICA
1ª sessão	30/09/13	Colaboração – debatemos esse conceito mediante a leitura prévia do texto “A ossatura da pesquisa colaborativa” (“Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento” – Ivana Maria Lopes de Ibiapina).
2ª sessão	16/10/13	Reflexão – debate sobre esse conceito mediante a leitura prévia do texto “Reflexividade na formação dos professores: um desafio para a superação da alienação” (PEREIRA, 2008).
3ª sessão	24/10/13	Conceitos de reflexão e língua. Leitura sobre o conceito de reflexão a partir da perspectiva de Ivana Maria Lopes de Ibiapina e Isabel Alarcão. Reflexão sobre o conceito de língua mediado pela professora Hortência e pelo texto “Volóshinov: contra o dualismo na linguagem” (“Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” – Marcos Bagno). Questões propostas pela pesquisadora: “é necessário termos uma concepção de língua definida para atuarmos em nossas aulas? Qual o sentido e o objetivo do ensino de Língua Portuguesa? Qual a relação dessa concepção trazida por Bagno e o ensino gramatical?”
4ª sessão	01/11/13	Língua e Gramática – Retomada da 3ª sessão a partir das seguintes questões: qual a concepção de língua defendida por Marcos Bagno na gramática pedagógica? Qual a relação entre a concepção do referido autor e o ensino gramatical? Ensinar língua ou ensinar gramática? Diferenças, relações? Apresentação do quadro com as diferentes concepções de língua, gramática, ensino e tipo de gramática (APÊNDICE 7). O quadro teve a intenção de subsidiar as seguintes questões: para que ensinamos gramática? Por que ensinamos gramática? Qual a relevância dos conteúdos gramaticais? Indicação de análise de três transcrições referentes a práticas pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem de conteúdos-conceitos gramaticais.
5ª sessão	18/11/13	Análise de três transcrições referentes a práticas pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem de conteúdos-conceitos gramaticais (ANEXO 1).
6ª sessão	02/12/13	Retomada da concepção de língua e debate sobre o conceito de análise linguística mediante os seguintes textos: “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa – Princípios organizadores” (PCNs-LP); “Análise linguística” (“Portos de Passagem” – João Wanderley Geraldi); e “Concepções de linguagem e ensino de Português” (“O texto na sala de aula” – João Wanderley Geraldi).
7ª sessão	16/12/13	Exposição sobre diferentes conceitos de gramática – gramática normativa, funcionalista, gerativa, descritiva, pedagógica, internalizada, textual, entre outras.
8ª sessão	16/01/14	Reflexão e diálogo sobre os conceitos de gramática, norma, norma-padrão, norma culta, norma curta a partir do texto “Afinando conceitos” (“Norma culta brasileira” – Carlos Alberto Faraco)
9ª sessão	23/01/14	Reflexão e diálogo sobre os conceitos de gramática; análise linguística; gêneros textuais; a relação entre gramática, análise linguística e gêneros textuais. Textos subsidiadores do momento: “A reflexão sobre a linguagem – Reflexão gramatical na prática pedagógica” (PCNs-LP) e “Noção de Gênero textual, tipo textual e domínio discursivo” (“Produção textual, análise de gêneros e compreensão” – Luiz Antônio Marcuschi).

No momento de estabelecer a data, bem como o horário para as sessões no referido quadro, priorizávamos o tempo das docentes, considerando a carga horária e as suas atribuições. Por essa razão, refletimos e estudamos nos horários de Atividade Complementar (AC) que se refere ao planejamento escolar como parte

das 40 horas-aula que elas devem cumprir na escola²². Elas preferiram assim, uma vez que, além de professoras, são mães, esposas, estudantes e trabalham, também, em outros espaços de educação, como a Professora Orquídea que ministrava aulas no PRONATEC.

Nesse contexto, constatamos que o tempo do professor está relacionado com a precarização da Educação Básica no nosso país, considerando a carga horária e os baixos salários que obriga o profissional a recorrer a outras fontes de renda, como assim declarou Orquídea. Decorre daí que, em alguns momentos, tivemos dificuldade em adequar as nossas demandas para garantirmos a participação de todas nós nas sessões de reflexão e estudo. No trecho da transcrição abaixo, materializada em uma de nossas sessões, há um exemplo, entre outros, de como não foi tão fácil “fechar” os encontros:

[...] T21 Jardineira: pra daqui a 15 dias a gente acordou pra não sobrecarregar vocês nem o horário de ac...
 T22 Orquídea: de hoje a 15...
 T23 Jardineira: é:::
 T24 Hortência: dia 10 de dezembro...
 T25 Orquídea: tem que ser de manhã?...porque esse horário:::....
 [
 T26 Jardineira: eu acho que a gente só vai ter mais...o próximo e o próximo...eu pensei em sete encontros...na verdade extrapolamos...pra gente amarrar...
 [
 ((Orquídea sugeriu a tarde))
 T27 Rosa: a tarde tá muito complicado ()...
 T28 Jardineira: esse horário tá ruim pra você?
 T29 Orquídea: porque eu dou aula nesse horário...porque eu adiantei né...
 [
 T30 Jardineira: ah:::....
 [
 T31 Rosa: qual o dia que tu pode com a gente de manhã? nenhum?
 T32 Orquídea: nenhum...agora nenhum...tô com 25 aulas de manhã...
 T33 Jardineira: mas como só tem dois encontros não dá pra gente fazer...
 [
 T34 Rosa: a não ser que seja assim oh:::....ou segunda...depois a gente ver então né::: pra adiantar aqui...
 T35 Jardineira: na:::o...se vocês quiserem fechar logo...
 T36 Rosa: porque pra mim seria...só se for segunda:::....quatro horas...mas o horário fica ruim pra vocês eu não posso no final da tarde...
 T37 Orquídea: eu posso final da tarde...
 T38 Hortência: eu posso até cinco e meia...
 T39 Orquídea: de quatro a cinco e meia tá bom...
 [
 T40 Jardineira: tá ótimo...
 T41 Rosa: eu saio cinco...eu tenho que sair cinco...
 ((todas falando ao mesmo tempo))

²² Ressalte-se que a AC é uma conquista estabelecida por um ordenamento legal – Estatuto do Magistério do Estado da Bahia (Lei n. 80261/2002) – tendo como objetivo garantir um espaço para a formação continuada do professor em articulação com as atividades desenvolvidas na escola.

T42 Orquídea: de hoje a quinze...de quatro as cinco...pode ser...de hoje a quinze...de quatro as cinco...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Em síntese, num período de 4 meses fomos adequando a vida profissional e pessoal das docentes às demandas desta investigação para, assim, presentificar datas e horários que melhor atendessem ao grupo, conforme cronograma apresentado. Contudo, de acordo com a transcrição, não foi algo muito fácil porque o objetivo da pesquisa colaborativa é possibilitar o avanço das participantes de forma integral, ou seja, todas devem participar dos estudos, a fim de que o desenvolvimento intelectual de cada uma possa ocorrer com as inferências que são efetivadas no grupo. Dessa forma, tentamos levar a contento, a começar com a definição do cronograma, o processo de dialogia e de colaboração defendido no quadro teórico-metodológico deste estudo que, em princípio, evidencia que a formação dos sujeitos se perfaz mediante a relação humana, constitutivo de consciências que não coincidem, mas podem dialogar entre si. O pressuposto é “uma ativa atitude responsiva” que interroga, provoca, responde, concorda, discorda e não oblitera a produção discursiva do outro (BAKHTIN, 2003).

Admitimos, também, a assertiva de Bakhtin (1981, p. 46) de que “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios”, o que nos leva a inferir que o dialogismo, na perspectiva desse autor, não quer dizer apenas concordância e consonância. De fato, podemos verificar, no trecho da transcrição abaixo, que, em alguns momentos, cada uma de nós tentava defender o seu ponto de vista, o que é necessário, pois “é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN, 1981, p. 46). O que não pode ocorrer, a nosso ver, é a ausência de respeito e escuta ao outro. Desse ponto de vista, eis o trecho da transcrição de uma das nossas sessões, na qual Orquídea fica exaltada e fala num tom de voz alto para defender a identificação do conceito gramatical verbo. Isso ocorreu, a nosso ver, devido ao questionamento feito por Rosa no turno 89:

[...] T86 Orquídea: mas eu acredito que ninguém coloca na prova o que é um substantivo...coloca para que/quais são as palavras ()...

T87 Jardineira: a identificação...

T88 Orquídea: identificação...

T89 Rosa: mas aí dá quase na mesma coisa...

T90 Orquídea: mas o que é:::?...substantivo é a palavra...isso não coloca no teste...mas pede pra identificar...((todas falando ao mesmo tempo e Orquídea falou alto)) PRECISA SABER O QUE É UM VERBO...depois

quando vai estudar outros assuntos...precisa saber...outros assuntos de oração...períodos...a gente tem que saber que que é um verbo...então precisa aprender o que é um verbo...

T91 Jardineira: e pra que?...e pra que precisa aprender... o verbo?

T92 Orquídea: pra estudar o próximo assunto...e aí?... tem assuntos...as conjunções pra colocar...pra:: pra::...na hora que vai/ faz/é::: fazer u:::m...um texto...uma redação... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

De maneira geral, o que se pode dizer é que numa pesquisa colaborativa aprendemos, inicialmente, que a organização metodológica deve levar em conta as nuances da escola e, sobretudo, das colaboradoras. Ademais, paciência, tranquilidade e escuta ao outro são essenciais para que a interação aconteça da melhor forma possível, embora saibamos que todo signo ideológico carrega índices de valor contraditórios. Nesse âmbito, destacamos os contratempos materializados durante esses 4 meses, como por exemplo, um encontro que foi desmarcado porque a escola dispensou os alunos às 9h 30min da manhã (não tinha água) e as docentes me telefonaram para transferir para outro dia, levando em conta que o banheiro da sala, onde fazíamos nossas sessões, estava exalando odor, já que, não tinha água para descarga dos dejetos.

Ressaltamos, também, que as temáticas postas no cronograma obedeceram, com exceção da primeira sessão, as buscas e as questões que iam surgindo, em cada momento, e que estavam relacionadas à questão desta pesquisa. Desse modo, o que está descrito no item “temáticas” não foi decidido previamente nem a gosto da pesquisadora. Na condição de mediadora, íamos captando em cada sessão o que era necessário para o grupo poder avançar na formação linguística. Como exemplo, na 4ª sessão, a professora Hortência levantou a seguinte questão: “levando em conta o eixo análise linguística a gramática fica em segundo plano?” Dada à importância dessa questão para o objeto de pesquisa, no 6ª encontro, pedimos que ela lesse e apresentasse as suas inferências a partir dos seguintes textos: “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa – Princípios Organizadores” dos PCNs-LP; “Análise Linguística” de João Wanderley Geraldi em “Portos de Passagem”.

Constatamos, também, na 4ª sessão, que a professora Orquídea, do mesmo modo que na entrevista, não dera conta de apresentar para o grupo uma resposta à seguinte questão: “qual a concepção de língua defendida por Marcos Bagno na Gramática Pedagógica?” Afirmou achar difícil, embora tivéssemos estudado essa

temática, sob a perspectiva de Marcos Bagno, na 3ª sessão. Dessa forma, pedimos, na 6ª sessão, que ela lesse e apresentasse as suas inferências sobre o texto “Concepções de linguagem e ensino de Português”, do livro “O texto na sala de aula”, de João Wanderley Geraldi. Elas (Orquídea e Hortência) apresentaram e tomaram consciência das suas próprias demandas formativas.

Não quisemos com essa mediação impor perspectivas para as docentes, mas apresentar pressupostos do campo da Linguística que pudessem nos ajudar a avançar, colaborativamente, nas sessões de reflexão e, por consequência, nas nossas experiências docentes. Concordamos com Ibiapina (2008, p. 21) quando mostra que devemos refutar a oposição teoria e prática e mergulharmos no conhecimento teórico e no mundo da experiência. O pesquisador que se engaja na vertente colaborativa cria condições “necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor”.

É nesse ponto que reside o nosso interesse, mencionado no Capítulo 2, sobre o processo formativo em pesquisa para a produção de conhecimento. A nosso ver, a produção de conhecimento ocorre nessa interface de estudo, leitura, análise, síntese, debate e reflexão sobre a prática pedagógica de LP. Para isso, a dimensão teórica deve figurar como parte integrante. Sob esse prisma, apresentamos o Quadro 4 (página seguinte) com uma lista de textos referentes à Pedagogia da Língua Materna – em especial, sobre os conceitos de gramática e análise linguística – que teve como propósito subsidiar, quando necessário, as sessões de reflexão e estudo. Ressalte-se que entregamos às docentes esta lista e elas se interessaram por alguns livros, especialmente, a Professora Rosa.

QUADRO 4 – Demonstrativo dos textos referências para as sessões de reflexão e estudo

AUTOR	TEXTO	REFERÊNCIA
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	A ossatura da Pesquisa Colaborativa	IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa : Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
Adir Luiz Ferreira	Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores	FERREIRA, Luiz Adir. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (orgs.). Pesquisa em Educação : múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	A trama: o significado da docência	IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A trama: o significado da docência. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (orgs.). Pesquisa em Educação : múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
Socorro Aparecida Cabral Pereira	Reflexividade na formação dos professores: um desafio para a superação da alienação	PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem . Dissertação de mestrado: PPGE-UFBA, 2008.
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	(Re) visitando os conceitos de reflexão	IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa : Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
Isabel Alarcão	A formação do professor reflexivo	ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
Júlio Emílio Diniz-Pereira	A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente	DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER. A pesquisa na formação e no trabalho docente . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
Marcos Bagno	Volóshinov: contra o dualismo na linguagem	BAGNO, Marcos. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro . São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
Luiz Antônio Marcuschi	Gêneros textuais no ensino da língua	MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão . São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
Carlos Alberto Faraco	Breve histórico da gramática; Norma culta, norma-padrão e norma gramatical	FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós . São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
Marcos Bagno	Um presente de grego: história das classes gramaticais	BAGNO, Marcos. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro . São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
Ministério da Educação	Prática de Análise linguística	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos (Língua Portuguesa) . Brasília, 2001
João Wanderley Geraldi	A prática de análise linguística	GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula . 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
João Wanderley Geraldi	A análise linguística	GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
João Wanderley Geraldi	Concepções de linguagem e ensino de Português	GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula . 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
Luiz Carlos Travaglia	Questões fundamentais para o ensino de gramática	TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus . 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Com esse relato inicial, passemos para a descrição acerca do funcionamento das sessões de reflexão e estudo. Vale mencionar que todas as sessões foram gravadas com anuência das colaboradoras. Em seguida, fizemos as transcrições com o propósito de estabelecer as categorias de análise considerando o problema, os objetivos desta pesquisa e os dados analisados na parte anterior deste capítulo.

4.3.1 Funcionamento das sessões de reflexão e estudo

Conforme apresentamos no cronograma (QUADRO 3), o primeiro conceito sobre o qual refletimos e estudamos foi o de colaboração levando em conta a indicação do estudo de Cabral (2010), quando mostra que devemos iniciar com esse conceito para que cada partícipe compreenda o seu papel nessa vertente metodológica, ao passo que se impliquem como sujeitos em experiências vividas ao partilhar interpretações nas relações intersubjetivas. Nossa intenção foi promover um debate em que compreendêssemos a importância do outro como um ator social e não como um “idiota social”, afinal, “o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos no âmbito das situações e práticas educativas” (MACEDO, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, 15 dias anteriores ao início das sessões de reflexão e estudo, fomos à escola conversar com as docentes e mostramos a importância de começarmos essas sessões com um debate acerca do conceito de colaboração. Elas acharam necessário e, por esse motivo, lemos o texto “A ossatura da pesquisa colaborativa” de Ibiapina (2008) a fim de que ele pudesse ser o mediador do encontro. Esse texto, no contexto da obra da autora, apresenta uma boa síntese a respeito do que é a metodologia bem como apresenta questões de como realizar esse tipo de estudo.

No dia 30 de setembro de 2013, realizamos a nossa primeira sessão na sala dos professores, uma vez que, é o único espaço disponível na escola para efetivarmos os encontros. Inicialmente, estávamos tímidas e receosas, mas superamos porque tínhamos lido o material e, na qualidade de mediadora, perguntamos o que tinham achado do texto. Elas responderam que a linguagem era boa, fluida e Hortência mencionou que estava relacionado com o tema da sessão, colaboração e parceria. Aproveitamos para abordar que a parceria implicava a produção de conhecimento e a nossa formação docente e, para isso, precisávamos

nos reconhecer no outro também. Em seguida, distribuímos trechos impressos do texto em questão. O propósito era que cada uma de nós falasse um pouco sobre o trecho que lhe coube. Isso ocorreu de forma produtiva porque tínhamos lido atentamente o texto e, nesse momento, algumas questões atinentes ao conceito de colaboração se impuseram: a relação teoria e prática; os conceitos de gramática e análise linguística e a ideia “do gaveteiro” (debatido neste capítulo); aproximação entre pesquisadores e professores, entre academia e mundo da prática escolar; referência ao Curso de Letras, estágio e vivência em sala de aula; dificuldade do professor se tornar um pesquisador por conta da carga horária; ocorrências da gramática internalizada do aluno; reflexão sobre a prática pedagógica à luz também das perspectivas teóricas; a relação entre os aspectos macro e micro da situação social em que o professor da Educação Básica está inserido; degradação do aparelho estatal da Cidade de Jequié; dificuldade em lidar com os alunos que não se encontram motivados para os estudos²³.

Entre essas questões, a mais debatida foi a relação entre teoria e prática, o que vem ao encontro do próprio texto mediador que, em linhas gerais, nos mostra que para

[...] organizar processos de pesquisa colaborativa se deve evitar simplificações e reducionismo, optando pela compreensão de que existem verdades para além daquelas que o indivíduo faz ressurgir no seu discurso e na sua prática e que as grandes teorias tem potencial explicativo sobre a realidade, mas essas teorias não são a realidade, apenas tentam representá-la e, quiçá, explicá-la (IBIAPINA, 2008, p. 27).

Após a reflexão, a partir dos trechos do texto, propusemos que cada uma de nós conceituasse colaboração e chamamos a atenção para o fato de que, de acordo com a perspectiva teórica da formação do conceito que acreditamos, devemos colocar pensamentos em palavras para permitir a conscientização de nossos conhecimentos e desconhecimentos. A linguagem oral, desse modo, é uma ferramenta que, inicialmente, é utilizada na comunicação com as outras pessoas e depois utilizada, individualmente, no plano interior, ou seja, a aprendizagem, ocorre no plano intersubjetivo e subjetivo (NÚÑEZ, 2009). Obtivemos as seguintes respostas: “uma ajuda mútua...uma troca...” (HORTÊNCIA); “acho que essa colaboração é mútua né...é uma troca...você está colaborando com a gente e nós

²³ Este estudo não tem como objetivo analisar todas essas questões, no entanto, algumas delas serão debatidas nas próximas seções, sobretudo, se estiverem relacionadas às categorias de análise elencadas nesta investigação.

estamos colaborando também com você...na sua pesquisa...” (ORQUÍDEA); “acho que é uma ação política...né...a participação...é em si uma ação política...então se você dispõe::: a::: a tá colaborando você tá sendo político...né você tá é::: querendo é interferir...querendo agir...sobre algo...você tá se movendo...eu penso que::: que seja por aí...” (ROSA).

Observamos que Hortência sintetizou sua elaboração, mas, em outro momento, se posicionou de forma mais analítica: “é troca né...parceria...não só você vai fazer::: parte da pesquisa...como nós também fazemos parte da pesquisa junto com você...temos muito a colaborar...você com a parte acadêmica...eu acho que a gente no dia a dia nas nossas aulas...” (HORTÊNCIA)

Essas mobilizações concretizaram um momento de elaboração do conhecimento tendo como mediadores um texto teórico, a relação com o outro e a singularidade de cada uma no espaço da sessão. No referencial teórico, no Capítulo 1, concebemos o sujeito como aquele que constitui a realidade e se autoconstitui por intermédio de vínculos sociais em parceria com o outro, num processo de alteridade e interação, num determinado momento histórico e numa esfera social, cultural e ideológica.

Ainda perguntamos a elas se queriam socializar algum trecho do texto que lhes tivesse chamado a atenção. Rosa destacou a passagem em que Ibiapina (2008) apresenta a relação entre os aspectos microssocial e macrossocial (contexto histórico e político), nos mostrando que os fatores externos interferem no nosso universo micro.

[...] T46 Rosa: eu lembrei muito de Paulo Freire quando eu fui lendo o texto...porque fala né desse/desse...dessa ação...como eu falei agora...dessa ação colaborativa...como um ato político...e aqui nessa parte...é::: que fala assim... “dá conta::: da realidade microssocia::l sem perder de vi:::sta...o aspecto histórico e político do macro::: contexto...do macro contexto social...possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes/lhes é dito e imposto” ((leu um trecho do texto))...então eu acho que essa ação nossa mesmo né de...tá observando o que tá acontecendo...de tá rediscutindo né...de estar acres/agregando...informação...agregando saberes né...e::: observando isso no micro né...na nossa sala... e os fatores externos... não é?...que é o macro... o externo interferindo::: nesse micro...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 30/09/2013).

Finalizamos essa sessão com a indicação do segundo encontro, dia 16/10/2013, sobre o conceito de reflexão tendo como mediadores a professora Rosa e o texto “Reflexividade na formação dos professores: um desafio para a superação

da alienação” de Socorro Pereira. A indicação desse texto se deveu ao fato de a autora ter agregado, em poucas páginas, diferentes perspectivas para o conceito de reflexão, o que nos possibilitou compreender que, em linhas gerais, autores como Donald Schön, Kenneth Zeichner, Angel Pérez Gómez, Isabel Alarcão e Selma Garrido Pimenta defendem que devemos superar ações individualistas da prática pedagógica e pensarmos em ações coletivas para, assim, desenvolvermos uma autonomia docente na construção de novos saberes (PEREIRA, 2008).

Na referida sessão, 16/10/2013, iniciamos com a entrega de uma caixa de chocolate para cada uma, por conta do dia dos professores, comemorado no dia anterior. Elas se sentiram valorizadas e surpresas, ao passo que reclamaram pelo fato de os alunos não terem se lembrado delas. Daí, demos início com a explanação de Rosa, a partir do texto “Reflexividade na formação dos professores: um desafio para a superação da alienação técnica”, de Socorro Pereira. Por meio de slides, Rosa ia mostrando as diferentes concepções presentes no texto e, ao mesmo tempo, ia trazendo exemplos de como a reflexão podia incidir no espaço da escola e na prática pedagógica, ou seja, ela mostrava a importância da reflexão como parte constitutiva da atuação docente. Hortência e Rosa mencionaram que em muitos momentos têm atitudes de reflexão, sobretudo, quando um problema se anuncia. A exemplo, naquele ano, uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental apresentou sérios problemas com a apropriação da leitura e da escrita. Elas se reuniram várias vezes no AC, debateram, refletiram e construíram possíveis encaminhamentos, embora Rosa tenha chamado a atenção para o fato de que para se tornar uma reflexão colaborativa, de fato, deveria ter ocorrido com a participação de todos os docentes da turma, coordenador pedagógico, entre outros pares. Ela mencionou que tentou mobilizar os colegas e também a Secretaria Municipal de Educação, sem muito sucesso, o que resultou no seu diálogo apenas com a professora Hortência. Com esse exemplo, o grupo concluiu, através da apresentação de Rosa, que a reflexão não é algo apenas do plano individual, e sim, uma ação conjuntural, em que sujeitos interpretam problemáticas para propor ações coletivas. A seguir trecho da transcrição em que ela materializa essa asserção:

T33 Rosa: é uma ação conjuntural né...ela não pode ser individualizada como é colocada no texto né::...essa reflexão não pode::...ser né...algo parti/ é:: particular algo né...aí vem...a concepção do conhecimento... é:: baseada na reflexão análise e problematização e aprendizagem do cotidiano...então né...essa questão do cotidiano escolar...tem que ser

muito...tem que tá muito... é::claro né... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/10/2013).

Nessa sessão, mais uma vez, a relação teoria e prática foi suscitada por meio de uma passagem do texto, na qual está o dado de que a teoria ajuda a rever algumas práticas e, por conta disso, o professor deve lidar com os estudos teóricos, o que não quer dizer algo pronto para se aplicar na sala de aula. Nas palavras de Rosa, a escola não é o lugar apenas do repasse de conteúdo, mas construção do ser; e isso tem uma estreita relação com a capacidade docente de exercitar a reflexão conjunta em torno das problemáticas para, a partir daí, promover os encaminhamentos. A escola, nós inferimos, pode ser um ambiente formativo para práticas reflexivas, mas isso nem sempre é possível.

Ainda discutimos sobre o livro didático e chegamos a inferir que devemos utilizar o livro como recurso e não como “bíblia”. Concluímos, conjuntamente, que o livro didático utilizado por elas é bom, considerando que o autor é um linguista e está “atenado” com as perspectivas mais discursivas para o ensino da língua. Aproveitamos o momento para apresentar a análise que fizemos do livro didático, versada neste capítulo. Afirmamos que esse recurso traz diferentes concepções de gramática e uma proposta de análise linguística que, nas palavras de Rosa, está presentificada no que o autor chama de “Semântica Discursiva”. Nesse momento, exemplificamos com a aula da própria Rosa, observada e analisada por mim, quando debateu com os alunos o sentido da palavra “barra” nos diversos contextos. Em síntese, inferimos que o livro didático pode e deve ser utilizado desde que tenhamos uma atitude de análise e reflexão sobre as vertentes teóricas e como o autor faz a transposição nas atividades propostas.

Mais uma vez, surgiu a necessidade de explicarmos mais um pouco sobre a pesquisa colaborativa e mostrarmos que, numa prática de colaboração, refletimos e estudamos sobre as teorias e as nossas práticas pedagógicas partindo do princípio de um avanço do grupo de forma partilhada. No nosso caso, a reflexão vai recair nos conceitos da Pedagogia da Língua Materna, em especial, gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conteúdos gramaticais pelos alunos em estreita relação com a nossa prática pedagógica e, por essa razão, estávamos estudando sobre o conceito de reflexão. Finalizamos essa sessão com um pouco de correria porque Rosa precisou sair para pegar o seu filho na escola. Mas vale

pontuar que ela finalizou de forma responsável, precisa e objetiva, conforme trecho da transcrição abaixo:

[...] T112 Rosa: meu pequeno ((lembrou do filho na escola e finalizou a mediação)) porque assim...essa questão da reflexão...os autores vão sempre corroborando...deixa eu ler só a::a::a:: o que ela concluiu...o que cabral concluiu né...que é socorro... “o trabalho do professor não pode ser desarticulado do contexto mais amplo da sociedade...para que possamos compreender as reais dificuldades advindas da prática...a/em articulação com os condicionantes estruturais”...é:: os condicionantes estruturais o que são...toda essa falência que a gente tá vendo aí...

T113 Orquídea: todo dia a gente fala isso né...tudo que tá acontecendo na escola aqui é reflexo...prefeitura...((não entendemos o restante))

[
T114 Rosa: a gente precisa se mobilizar... e tá buscando...mas também tá/ buscando...oh tá acontecendo isso aqui...vão bora lá...a gente tem que resolver...e aí ela coloca...”na busca de soluções conjuntas para a melhoria do trabalho docente e mais especificamente dos objetivos educacionais”...pronto...[...]. (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/10/2013).

No dia 24/10/2013, na terceira sessão, ainda debatemos um pouco sobre o conceito de reflexão, mas antes as docentes me presentearam considerando que fiz aniversário no dia 21/10. Aproveitamos o ensejo para dizer que aquele presente representava muita coisa: a aceitação da nossa presença como partícipe das suas práticas pedagógicas e das suas reflexões teóricas. Dissemos ainda que as achávamos generosas e nobres ao abrirem as suas vidas profissionais e pessoais para uma pesquisadora que, a princípio, não tinha relação nenhuma com a escola.

Dito isso, retomamos o conceito de reflexão com as professoras Rosa e Hortência chamando a atenção para o fato de que os Cursos de Graduação devem apresentar para os alunos o conceito em questão e, também, a ideia de professor pesquisador levando em conta a lacuna entre o saber teórico e as vivências práticas quando se assume uma sala de aula. Em seguida, fizemos a leitura de duas sínteses sobre o conceito de reflexão e sobre a formação do professor reflexivo, a partir da perspectiva de Ibiapina (2008) e Alarcão (2008). Ressalte-se que, destacamos o conceito de reflexão de Ibiapina como norteador das nossas sessões de reflexão e estudo acerca das concepções de língua, gramática, análise linguística e gêneros textuais. De acordo com a autora, a reflexão é um

[...] processo de base material responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é uma atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, sentir, fazer opções e agir (IBIAPINA, 2008, p. 71).

De Alarcão (2008) aludimos à defesa da autora de que a reflexão deva ser algo que se baseia na consciência da capacidade de pensamento, a qual caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Essa capacidade requer contextos que favoreçam o desenvolvimento da reflexão com o objetivo de transpor o nível descritivo e narrativo para se buscar interpretações articuladas, justificadas e sistematizadas cognitivamente. A defesa da autora é que, nós, professores, sejamos seres pensantes, intelectuais e capazes de gerir nossa ação profissional, pois “a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade” (2008, p. 46). Para o desenvolvimento disso, a autora sugere diferentes estratégias e uma delas relaciona-se com os grupos de discussão ou círculos de estudo sobre temas candentes.

Posteriormente, iniciamos a discussão sobre o conceito de língua que foi mediado pela professora Hortência e o texto “Volóshinov: contra o dualismo na linguagem” da obra “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” de Marcos Bagno. Antes de começarmos, um professor entrou na sala para guardar o seu material, leu o título da referida obra que estava em cima da mesa e se lembrou do ex-presidente Lula e disse: “o português já começou errado, do latim vulgar”. Inferimos que essa fala do professor vem ao encontro do estranhamento que pode se presentificar nos brasileiros acerca da nomenclatura “Português Brasileiro”. Perguntou sobre o que estávamos estudando e respondemos que se tratava de um estudo colaborativo sobre o ensino de língua.

Logo depois, a professora Hortência iniciou as inferências e apresentou as três concepções de língua que o texto traz: subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e interação verbal. Nesse caminhar, foi importante o grupo ter compreendido que nem o subjetivismo nem o objetivismo valorizam a atividade social da língua e que Noam Chomsky e Ferdinand de Saussure estão inseridos nas duas correntes, respectivamente. Hortência se lembrou que, na entrevista e no questionário que fizemos, havia perguntas relacionadas com a concepção de língua e, com a leitura do texto, ela se motivou a estudar e compreender mais a temática. Aproveitamos para dizer que as três concepções foram elaboradas num determinado momento histórico e, por isso, cada autor trouxe algo que correspondeu ao que acreditava e que era possível na época. O propósito era mostrar que não podemos considerar que as perspectivas dos linguistas citados sejam equivocadas, mas, sim,

construídas com muito esforço intelectual; logo, devem ser concebidas como contribuições.

Quando Hortência apresentou a concepção de língua como interação, lembramo-nos de uma aula da própria professora, observada por nós, em que a docente dialogou com os alunos mediante um texto imagético materializando uma prática pedagógica em que a produção de sentido e a isonomia das diferentes vozes estiveram presentes, conforme cena do diário de campo a seguir:

Iniciou a aula perguntando quem não tinha o livro didático. Em seguida, fez uma interpretação oral de uma imagem na página 55 e a sala ficou tumultuada porque todos falavam ao mesmo tempo. No entanto, constatamos que os alunos estavam se posicionando de forma produtiva com relação à imagem, já que, ocorria uma participação das diferentes vozes. Nessa interpretação, Hortência explicou para os alunos sobre os planos (1º e 2º) de uma imagem e como poderíamos fazer uma leitura a partir disso. A imagem trazia um menino lendo e, nesse contexto, ela abordou questões relacionadas com a imaginação, ou seja, por trás da imagem do menino tinha outras imagens – essas, fruto da viagem que a leitura possibilitava. Para ilustrar trouxe como exemplo o filme assistido por eles: “A volta do Capitão Gancho” em que no mundo de Peter Pan tudo era possível mediante a nossa imaginação. Perguntou aos alunos quem tinha o hábito de ler e alguns se posicionaram que tinham e ela aproveitou para apresentar uma proposta de trabalho com leitura – “Roda de Leitura” – a qual cada aluno levaria um livro para casa e depois preencheria um diário de leitura (bloco encadernado com várias fichas) cujo objetivo seria provocar o prazer em ler (cena DIÁRIO DE CAMPO 6, 06/06/2013).

Rosa, nessa circunstância, fez referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), o qual reforça a concepção de língua como interação partindo do argumento de que a escola deve inserir a atividade social da língua. Trouxe como exemplo o dado de que se o aluno é de uma periferia, a escola deve aceitar isso e refletir sobre as ocorrências linguísticas e incorporá-las ao ensino de LP. Ao mesmo tempo, ela inferiu que essa decisão do PNE poderia ser uma forma de manter o poder das classes dominantes, ou seja, ao valorizar demasiadamente a variação do aluno, não ocorreria uma perpetuação também dessas classes como elas estão? Orquídea afirmou que a linguagem dá poder e, dessa forma, não seria interessante que o “povão” se tornasse esse falante ideal do subjetivismo idealista. Ainda mencionou que, no dia anterior, tinha trabalhado o preconceito linguístico, corroborando a ideia de Rosa acerca da variação. Hortência, ao ouvir as colegas, leu um trecho do texto em estudo, o qual traz essa perspectiva: “[...] a palavra se revela na boca do indivíduo como produto da interação das forças sociais”.

Aproveitamos para entregar uma síntese que fizemos da “Gramática Pedagógica” de Marcos Bagno e mostramos que, na obra, o autor, inicialmente, traz uma parte teórica – como exemplo, a concepção de língua estudada por nós – para, posteriormente, trazer os conceitos gramaticais ressignificados a partir da ideia da gramaticalização e por intermédio de exemplos de trechos das entrevistas transcritas do Projeto NURC e dos gêneros textuais escritos mais monitorados.

Dáí lançamos as seguintes questões para o grupo: “é necessário termos uma concepção de língua para atuarmos nas nossas aulas? Qual o sentido e objetivo do ensino de LP? Qual a relação entre a concepção de língua defendida por Bagno e o ensino de gramática?” Enfatizei que essas questões não tinham o propósito de ter respostas prontas e verdadeiras, mas suscitar reflexões relacionadas com o nosso fazer docente. Orquídea afirmou que o ensino da língua tinha a função de ensinar a própria língua aos falantes nativos que aprendem uma variedade do tipo “nós vai”, pois senão vão ser alvo de preconceito. Para ela, deve-se mostrar como a gramática se configura e, ao mesmo tempo, valorizar o que o aluno traz. Ainda disse ter percebido como Willian Bonner, do Jornal Nacional, está fazendo uso de uma variedade mais coloquial para atingir uma maior audiência. Hortência mencionou que, na sua prática pedagógica, mostra aos alunos as diferentes formas de comunicação e que se tem de escolher a melhor forma no momento certo. Para corroborar, Rosa afirmou que o ensino de língua deve dar autonomia para que o aluno possa escolher entre as variedades e as situações que vão exigir um falar diferente. Abaixo, transcrição do trecho da sessão:

[...] T159 Rosa: como ele vai se apropria::r...dessas variedades...eu acho que o direcionamento tem que ser esse né...ele se tornar autônomo...nessa variedade toda...

[

T160 Orquídea: aprender...mas na hora de falar ...

[

T161 Hortência: e perceber né... que determinadas situações vai exigir dele um um falar diferente...

T162 Orquídea: e tem momentos que eles podem usar... uma linguagem mais simples...não é...

[

T163 Rosa: mais coloquial...

T164 Orquídea: é:: mais coloquial...que se ele... usar uma linguagem muito rebuscada...eu falei isso ontem e deu pano pra manga na sala...porque...é:: william bonner tá:: descendo...a linguagem dele...não tá usando aquela linguagem tão rebuscada como ele usava antes...eu tô percebendo isso...eu vou anotar algumas palavras...porque...porque ele quer...conquistar o público popular...porque muitos canais aí não é...fala mesmo...aquele jeito... mesmo...aquele aquelas palavras pra segurar...(todo mundo falou ao mesmo tempo a respeito de um

determinado canal sensacionalista)) eu falei isso...falando sobre preconceito linguístico...e o aluno falou porque... sabe qual é o certo e porque vai admitir...(o certo)...o que a gramática... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 24/10/2014)

Sobre a concepção de língua, Hortência disse que, na sua prática pedagógica, tinha um “pezinho” na concepção do subjetivismo idealista, o que vem ao encontro dos dados da entrevista respondida por ela quando perguntamos “o que é língua”: “é a forma do ser humano expressar seus pensamentos...de forma oral e escrita...”(HORTÊNCIA, Entrevista, 18/07/2013). Isso se revelou como um dado importante, visto que, a professora tomou consciência da concepção defendida por ela e percebeu que, além dessa concepção, há outras que partem de perspectivas teóricas diferenciadas. Concordamos com Freire (2001) quando defende que o ser humano efetiva-se como sujeito no momento em que reflete sobre sua situação e sobre a realidade circundante.

Para o ensino gramatical, Rosa defendeu uma prática pedagógica em que devemos promover uma comparação entre as gramáticas internalizada e normativa de modo a garantir uma aproximação. Nesse contexto, mencionamos que devemos ter uma atitude reflexiva e crítica relacionada aos preceitos da gramática normativa tradicional e, para tanto, apresentamos uma análise de 3 cartas de leitores de um mesmo suporte de circulação nacional que fizemos com os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Constatamos que o autor das cartas fez uso da próclise a todo o momento, o que vem ao encontro da defesa de Bagno (2011), de que, nos gêneros textuais (inclusive os mais monitorados), o português brasileiro está se tornando proclítico, diferenciando-se do que defende a gramática tradicional normativa. Finalizamos a sessão com a seguinte questão: vale a pena cobrar dos alunos, nas provas, a memorização das regras da próclise, da ênclise e da mesóclise, ou podemos analisar como funciona, de fato, a colocação pronominal nos diferentes gêneros textuais?

No dia 1/11/2013, quando chegamos à sala dos professores, a diretora estava falando sobre o modo como a mídia de Jequié deturpa os fatos. Quando ela saiu, as docentes me pediram desculpas pelo fato de a escola não ter um espaço mais reservado onde pudéssemos fazer as nossas sessões. Respondemos que estávamos ali, também, para nos adequar. Daí, realizamos a quarta sessão com a proposta de refletirmos sobre “Língua, gramática e prática pedagógica” com a

recapitulação do último encontro através da seguinte questão: qual a concepção de língua defendida por Bagno? Perguntamos a Orquídea considerando que na entrevista ela não respondeu. Mais uma vez ela disse que não sabia.

Com a questão, debatemos os seguintes pontos: língua, gêneros, enunciado, discurso, interação e enunciação; gêneros textuais como mediadores da interlocução entre autor e leitor; unidade linguística e variação linguística; concepção de língua como discurso; gramaticalização; a língua em funcionamento. Para exemplificar o referido funcionamento, Rosa disse ter lido uma propaganda e percebeu que algo não estava de acordo com a norma-padrão, mas a intenção era atingir um público leitor para aquele gênero, não importando essa norma naquele momento. Transcrição do trecho a seguir:

[...] T34 Rosa: não...eu vi um exemplo nu::m um folderzinho...uma propaganda...e aí mostrando...que quem produziu aquela propaganda...a linguagem que tava ali...tinha que ser uma linguagem que atendesse aquele público que ele tava querendo atingir...aí tinha palavras assim...que pela norma padrão não seriam aceitas...mas aquele... aquele veículo ali tinha que atingir aquele público...tinha que atingir aquele objetivo...então ele tinha que usar uma linguagem...

[
T35 Orquídea: eu dei um exemplo desse tipo...eu trabalhei () lá no ifba ((pronatec))...que o jornal nacional tá descendo tá mudando a linguagem...willian...eu vi Willian bonner esses dias...tá usando uma linguagem bem mais fácil porque ele quer atingir o público né...[...]
(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 01/11/2013).

A partir daí, lançamos outras questões: qual a relação entre a concepção de língua estudada por nós e o ensino gramatical? O que é ensinar a gramática diante da gramaticalização? Ensinar língua ou ensinar gramática? Rosa afirmou que já tivemos um momento em que ensinávamos gramática sem nos preocuparmos com a língua e defendeu que ensinar língua e ensinar gramática tem que se relacionar. Ainda disse que não podemos nos prender apenas na gramática normativa, mas em outras gramáticas que vão surgindo. Esse dado se despontou, para nós, como algo que precisávamos debater de forma detida: Quais conceitos de gramática estão circulando na atualidade? Como veremos adiante, essa temática foi refletida na 7ª sessão, 16/01/2014.

Orquídea falou sobre a gramática reflexiva e, nesse momento, perguntei: o que estamos chamando de gramática reflexiva? Ela respondeu que era uma gramática em que o autor reflete a importância de como ensinar a língua para que o aluno aprenda e coloque em prática. Ainda afirmou que o livro didático traz essa

concepção; o que respondeu a uma questão colocada por nós quando analisamos, neste capítulo, o livro utilizado por elas: o docente se dá conta dos diferentes conceitos de gramática e de análise linguística presentes no livro didático? Vimos, nesta sessão, que sim.

Lançamos ainda a seguinte questão: tem diferença entre ensinar língua e ensinar gramática? Assinalamos que toda língua possui uma gramática e quando falamos “Nós foi”, “Nós fomos”, “A gente foi” ou “A gente fomos” estamos nos referindo a algo gramatical e, a depender da concepção de língua ou gramática que tomamos, vamos tratar essas orações como variação ou não. Ainda problematizamos: vocês ensinam gramática? E o ensino das nomenclaturas? E sobre a definição dos conceitos gramaticais? Rosa afirmou que lida com o que está na tradição e com o que o aluno traz e, no que tange às nomenclaturas e definições, disse ser muito vago e superficial se não estiverem atreladas à dinâmica do texto. Orquídea disse que ocorreu muita mudança no ensino da língua, porque anos atrás se ensinava a definição de substantivo e ainda se cobrava. Em contrapartida, hoje, de acordo com ela, isso mudou considerando que devemos mostrar quais palavras são substantivos, mas não cobrar o que é, pois o importante é a identificação, afinal, para ela, complica-se quando o aluno diz que “mesa é um verbo”. Abaixo a transcrição do trecho que presentifica o nosso relato:

[...] T62 Jardineira: os conceitos gramaticais...que cereja ((autor do livro didático)) traz também né::...((silêncio)) que que vocês acham assim...

T63 Rosa: eu acho que é muito vago... se a gente não leva::r... pra:: pra::: a realidade assim do texto...eu acho que fica muito muito superficial...tratar só das nomenclaturas...acho que tem que se apresentar né o que a gramática apresen/o que a gramática...apresenta e fazer essa crítica que você falou ((referindo-se a mim)) né::: do que a gramática tradicional traz... e procurar buscar né:: no que ele... utiliza... exemplos daquilo ali mas ensinar... só a nomenclatura:: eu acho que nu::m nu:::m tem finalidade...

[
T64 Orquídea: agora já mudou muito porque antigamente ensinava o que é substantivo e na prova caía o que é substantivo...e hoje não...hoje mostra::: mostra o que...quais são as palavras que são substantivos não é...essa é essa não é...cobra::: pra mostrar qual é mas não pergunta o que que é na prova...não cobra na prova o que que é...[...]) (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 01/11/2013)

Com essa problematização, mencionamos que não sabíamos, como verdade estabelecida, o lugar da gramática no ensino da língua e, por isso, desta investigação mais formativa. O objetivo era refletirmos e estudarmos o conceito de gramática e de análise linguística como parte constitutiva da nossa formação

docente. Dissemos, naquele momento, acreditar que a nomenclatura só tem sentido na prática pedagógica se for para nomear, na atividade discursiva, as formas gramaticais da língua, ou seja, o pronome “esse”, em muitos gêneros, tem um valor anafórico e organizador discursivo e, nesse caso, falar a nomenclatura tem uma finalidade.

Em seguida, problematizamos: para que ensinamos a gramática? Após um silêncio absoluto, Hortência afirmou que antes era fácil responder; mas, a partir de um novo olhar, essa questão se tornou difícil e ainda questionou se os estudos de LP devem ser focados na língua ou na gramática. Naquele momento, chamamos a atenção para os PCNs – LP, os quais trazem os seguintes eixos: o eixo ação contemplando leitura, escuta, produção oral e escrita em interdependência com o eixo análise linguística. A nossa intenção foi elucidar para Hortência a interdependência entre língua e gramática. Nesse contexto, ela problematizou: “a gramática ficaria em segundo plano? Surgiria na necessidade do momento?”

Essa problematização nos levou a pedir que Hortência lesse e apresentasse os seguintes textos: “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa – Princípios organizadores” (PCNs-LP) e “Análise linguística” (Portos de Passagem de João Wanderley Geraldi); a fim de compreendermos melhor o conceito de análise linguística e, por consequência, a sua relação com o conceito de gramática. Isso vem ao encontro do que sinalizamos no Capítulo 1 a respeito do ensino gramatical. Nós, professores de língua, produzimos incertezas, inseguranças e não sabemos muito o que fazer quando os estudos e diretrizes curriculares orientam que devemos promover uma análise linguística. Faraco (2008) mostra que o eixo análise linguística não conquistou muito a adesão dos professores, já que, requer um docente com um bom domínio do saber linguístico, além de boas condições profissionais. O autor ainda se posiciona:

[...] há um excesso de teorizações encapsulados num discurso um tanto quanto hermético que faz sentido no ambiente universitário, mas pouco diz para a maioria dos professores da educação básica e, portanto, tem sido incapaz de conquistá-los para renovações críticas de suas práticas de ensino (FARACO, 2008, p. 193).

A ideia é que sem um envolvimento dos docentes da Educação Básica e sem que seja dado a eles um papel de protagonistas nos processos de mudanças, não ocorrerá, de fato, uma efetiva transformação. Por tudo isso, pedimos que a própria

Hortência lesse o material para que ela mesma pudesse fazer as suas inferências e produzisse o seu conhecimento em parceria com o grupo. Afinal, defendemos, no quadro teórico-metodológico, o processo formativo em pesquisa para a produção de conhecimento acerca dos conceitos de gramática e análise linguística.

Ainda fizemos menção, posta por nós no Capítulo 1, sobre a forma de circulação dos PCNs –LP: “quantos docentes, por este Brasil afora, leram os Parâmetros Curriculares Nacionais, da área de Língua Portuguesa? E dentre os que leram, qual o proveito prático que alcançaram em sua práxis pedagógica?” (UCHÔA, 2007, p. 12). Rosa disse que os PCNs-LP “foram jogados” sem preparar os professores para as inovações postas no documento.

Em seguida, apresentamos para as docentes um quadro que fizemos a partir do livro “Gramática e Interação”, de Luis Carlos Travaglia, referente à relação entre concepções de língua, gramática e ensino e, sobretudo, a relação entre ensinar língua e ensinar gramática mediante os objetivos postos pelo referido autor (APÊNDICE G). Nesse momento, Rosa afirmou ter o livro “Gramática: ensino plural”, também de Travaglia. Ainda defendeu que não podemos descartar a norma culta, embora a gramática não evolua com o funcionamento da língua. Na visão da docente, sem a gramática, a língua acaba se perdendo e, por isso, não se pode perder de vista a gramática tradicional. Percebemos, nessa colocação de Rosa, que norma culta e gramática tradicional foram tratadas como sendo a mesma coisa. Por isso, realizamos uma sessão de reflexão e estudo (8ª sessão) objetivando refletir sobre os conceitos de gramática tradicional, norma-padrão, norma culta e norma oculta nos moldes como delimita Faraco (2008) no Capítulo “Afinando Conceitos”.

Finalizamos a 4ª sessão passando uma tarefa para nós: analisar três transcrições sobre o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais (ANEXO A), frutos da nossa coleta de dados no Mestrado. Para análise, configuramos um roteiro (ANEXO B) de reflexão sugerido por Ibiapina (2008). Rosa mencionou que essa análise poderia também nos ajudar na nossa prática pedagógica, já que, podíamos nos ver no papel da docente das transcrições a serem analisadas. Aproveitei o ensejo para dizer que, além da crítica que faríamos, o roteiro trazia um eixo muito importante: a reconstrução, ou seja, se a prática não satisfaz, podemos fazer diferente?

No dia 18/11, fizemos reflexões acerca das transcrições (ANEXO A), mas, antes, fizemos alguns encaminhamentos considerando que o grupo deve avançar de

forma conjunta: propusemos a leitura de dois textos (“Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa – Princípios organizadores” - PCNs-LP; “Análise linguística”- “Portos de Passagem” – João Wanderley Geraldi) para Hortência e dissemos que, ao invés de darmos uma resposta sobre o conceito de análise linguística, ela iria trazer para o grupo o conhecimento produzido por ela mesma. Para Orquídea, indicamos o texto de João Wanderley Geraldi “Concepções de linguagem e ensino de Português” do livro “O texto na sala de aula”, já que, o grupo constatou que a docente não mobilizou o conceito de língua.

Dados os encaminhamentos, passamos para as transcrições e, embora as docentes tenham dito que não se aprofundaram muito, a sessão foi muito produtiva, pois, no percurso, verificamos que todas nós lemos e nos propusemos a refletir sobre práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais. Rosa afirmou que antes de ler as transcrições, leu a síntese que entregamos a elas da “Gramática Pedagógica” de Marcos Bagno para que ela pudesse analisá-las à luz de algum pressuposto teórico. Escolheu esse autor porque, na visão da docente, ele escreve, de fato, para o professor que está na sala de aula.

Perguntamos se elas tinham se visto nas transcrições e Orquídea respondeu, imediatamente, que sim. Inferimos que a reação dela vem ao encontro do que analisamos sobre a sua prática pedagógica neste capítulo, especificamente na sessão “Do gaveteiro: ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa”. Isso porque a prática pedagógica da segunda transcrição (ANEXO A) voltou-se para um tipo de ensino em que ocorria uma valorização, de forma demasiada, da atividade metalinguística.

Dessa feita, analisamos a primeira transcrição (ANEXO A) que, à sua vez, referiu-se a um evento em que os alunos estavam estudando, sozinhos, na biblioteca, as conjunções coordenadas. Fizemos, conjuntamente, as seguintes reflexões: os estudantes não estavam muito seguros com relação aos conteúdos-conceitos gramaticais; ocorreu um esforço dos alunos para memorizar as nomenclaturas; os alunos aprendem ou decoram conceitos para uma prova?

Sobre a última questão, Orquídea afirmou que os alunos aprendem no último *round*, ou seja, eles decoram, mas na prova de recuperação eles aprendem. Rosa discordou ao falar que, se os alunos decoram a todo o momento, não há aprendizagem. Hortência, corroborando com Rosa, disse que o modo como os

alunos estavam estudando materializou uma atitude mecânica. Observemos o diálogo efetivado entre nós, na transcrição do trecho abaixo:

[...] T52 Jardineira: agora vamos na primeira transcrição que são os alunos estudando né isso...tem transcrição um em que os alunos estão estudando...quais são as inferências dessa transcrição um?...os alunos estão estuda::ndo:::...né isso?...e o assunto é conjunção...e aí que que vocês trazem?...que que vocês acharam dessa transcrição?...

[...]

T61 Orquídea: mas eles não tinham aprendido né...eles não/eles não aprenderam aqui...

T62 Jardineira: não aprenderam...

T63 Orquídea: isso...mas sabe o que que acontece em várias aulas...eu já percebi...que o aluno aprende no final do segundo tempo...no:: na prorrogação...no final mesmo...sabe quando é que eles aprendem também...na correção da prova...

T64 Jardineira: agora...será que eles aprendem...tô lançando uma questão...ou eles decoram para uma prova?...

T65 Orquídea: é isso:::...tô falando...depois de uma prova...a gente corrige a prova devolve pra ele discute com ele...mostra onde foi que eles erraram...aí eles aprendem...aí eles não/aprendem realmente...no início eles/decoram né...pode até decora/decoram até...mas depois de uma prova na correção da prova eles aprendem a respeito de tudo isso...

T66 Jardineira: e a decoreba leva a aprendizagem?

T67 Rosa: eu acho que não porque ele esquece...aqui foi decorado [...] ((referindo-se a primeira transcrição)) (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Após as colocações das três professoras, lemos para o grupo a nossa análise efetivada a partir do referencial teórico esboçado no Capítulo 1:

Qual a relevância para os alunos saber os conceitos gramaticais como conjunção. A meu ver os alunos se esforçaram muito para memorizar as conjunções. Para que? Para ser aferido na prova se ele sabe o que é uma conjunção aditiva, conjunção adversativa, conclusiva. Para que serve isso? Será que os alunos aprendem dessa forma ou apenas memorizam mecanicamente para fazer uma prova? Fizemos um estudo sobre as teorizações de Vigotski e Luria acerca do processo de formação dos conceitos e, nesse âmbito, esses autores nos mostram que um ensino direto e de forma associativa representa um verbalismo vazio e que pode não ajudar os alunos na aprendizagem. O conhecimento deve ter sentido para esses alunos, pois eles precisam participar como sujeito na apropriação dos conceitos. Isso se inicia a partir da seguinte questão: por que tenho que aprender substantivo, adjetivo, preposição, etc. No que tange ao ensino gramatical, esses autores trazem uma concepção de gramática a qual defende que estudar a gramática só faz sentido se for para ampliar a competência escritora dos alunos. Para eles, os escolares já chegam ao espaço escolar falando a gramática de sua língua e a escola é o lugar por excelência em que esses estudantes tomam consciência dessa gramática que está inconsciente. Vigotski defende que a memorização mecânica é um momento primitivo e importante já que permite à criança, nos primeiros anos de vida, guardar os nomes das pessoas, dos objetos, etc. Ademais, esse tipo de memória nos ajuda, na idade adulta, a guardar números de telefone, entre outras atividades. Mas esse é um estado elementar, pois a aprendizagem requer operações em que superemos os vínculos associativos. Por conta disso, Vigotski (2001, p. 154) mostra que uma

palavra isolada e estagnada não potencializa para o aluno, no espaço escolar, como ele “opera com ela [a palavra] no processo vivo de solução de um problema, de como a emprega quando para isto surge a necessidade viva”. Diante disso, lançamos a seguinte questão: vale a pena cobrar dos nossos alunos a memorização para fins avaliativos das nomenclaturas dos conceitos gramaticais? A nosso ver, as nomenclaturas gramaticais só tem sentido se for para nomear os recursos gramaticais na dinâmica discursiva da escrita, da leitura e da prática oral com os gêneros textuais, afinal, “o objetivo não é o aluno dominar [decorar] a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico” (GERALDI, 1999, p. 74). (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Ainda chamamos a atenção para o fato de que todo professor de LP passa (ou já passou) pelo mesmo dilema quando pergunta aos alunos, no início do ano letivo, se eles sabem o que é um “substantivo” ou um “artigo” e eles afirmam não saber nem lembram se estudaram. Orquídea disse não acreditar que algum professor cobre do aluno o que é um substantivo, pois, para ela, o correto é apenas identificar. Rosa questionou: “mas não é a mesma coisa?”. Orquídea defendeu que um aluno precisa saber o que é um verbo, por exemplo, até mesmo para compreender outros assuntos como sujeito e predicado. Ainda defendeu que é necessário aprender gramática para saber articulá-la na escrita, como as conjunções. Rosa corroborou ao afirmar que, talvez, a nossa função seja selecionar textos que contemplem os conectivos para apresentá-los na trama textual.

Na análise da segunda transcrição (ANEXO A), Hortência mostrou que a prática pedagógica da professora oscila ora para uma atividade mnemônica dos conteúdos-conceitos gramaticais, ora para a produção de sentidos que as formas gramaticais podem presentificar. Ao ouvir as palavras da docente, tornamos a reafirmar que, nesse momento, estamos numa fase de tensão teórica porque há muitas críticas à gramática tradicional e, ao mesmo tempo, há o conceito de análise linguística como “inovação”, no entanto, muito “turvo” para o docente (MORAIS, 2002; SILVA, A., 2012). Por isso, inferimos que, no discurso da professora da transcrição em análise, há uma defesa para a produção de sentidos dos conceitos gramaticais, mas, na prática pedagógica, ela perpetua uma tradição metalinguística.

Ainda na análise da segunda transcrição, problematizamos: qual a concepção de gramática norteadora da aula? Hortência mencionou que era a ideia de signo instrumento da comunicação, não promovendo uma reflexão sobre o uso da língua. Orquídea afirmou que a professora ensinou conceitos como se fosse um depósito e ainda pedia aos alunos que sublinhassem a conjunção.

Diante das críticas, perguntamos: faríamos essa aula diferente? Orquídea, mais uma vez, disse que tem tentado fazer diferente mediante a ideia “do gaveteiro”, pois, ao mostrar as gavetas, o princípio é “pegar” as palavras para colocar num texto de forma mais contextualizada. Rosa chamou a atenção para o fato de que a professora da transcrição analisada por nós, está ainda no âmbito da frase que é a perspectiva da gramática tradicional. Mencionamos que estamos no lugar, hoje, de conceber o ensino da língua para além das frases e palavras soltas e o enquadramento numa classificação pode não ser o mais coerente diante de tantos estudos promovidos pelo campo da Linguística. Para exemplificar, Orquídea mencionou que o advérbio é misto e não é uma palavra apenas invariável, como, normalmente, a gramática tradicional defende. Em seguida, mediamos e lemos a análise da transcrição feita para esta sessão:

DESCRIÇÃO – o que a professora fez? Ministrou uma aula expositiva em que os conceitos gramaticais foram apresentados por meio de uma prática pedagógica a qual os alunos tinham de identificar orações com conjunções coordenadas e sem conjunções. Em seguida, nas orações com conjunções, os alunos tinham de reconhecê-las e, ao mesmo tempo, a professora pedia que eles identificassem também as cinco classificações: conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Para isso, ela pedia que eles sublinhassem na apostila as conjunções em questão. Embora no turno 156, a professora tenha chamado a atenção para o dado de que devemos reconhecer as conjunções por meio da ideia expressa na oração, ela promoveu uma prática em que as orações se tornaram unidade de ensino e, dessa forma, fica uma questão: dá para promover essa ideia, o sentido expresso nas conjunções apenas nas orações como unidade de ensino?

INFORMAÇÃO: a nosso ver, a professora agiu desse modo porque retomou uma tradição descritiva gramatical em que os conceitos são repassados havendo apenas uma valorização da atividade metalinguística, ou seja, o que importa é reconhecer as nomenclaturas dos conceitos gramaticais em frases. Dessa forma, empregou sua prática pedagógica de um ritual tradicional de se ensinar a gramática. As ideias incorporadas nessa prática pedagógica retomam a história da própria gramática tradicional. Após um estudo nosso sobre a história do conceito de gramática normativo-descritiva ocidental iniciada pela antiguidade grega, constatamos que essa concepção de gramática provoca alguns problemas na nossa prática pedagógica: extrema valorização das regras de exceção da gramática normativa em detrimento de outras variedades que não estão em conformidade com a norma gramatical, atrelado a um ensino de nomenclaturas e classificações (ensino metalinguístico) mediante exercícios de identificação de conteúdos gramaticais em frases e palavras descontextualizadas. Isso é histórico e retoma 23 séculos de tradição. Podemos afirmar que tradição é algo que repetimos como num ritual sem muitas vezes refletir porque estamos fazendo. O mesmo ocorre muitas vezes com os conteúdos gramaticais. Repetimos essa prática sem parar para analisar o porquê. Acreditamos ainda que a função dessa aula não tem outra a não ser fazer com que os alunos memorizem as conjunções para identificar na prova. Nesse caso, concordamos com Paulo Freire quando mostra que, no espaço escolar, o professor assume um papel de narrador para alunos que, na sua

“ignorância”, memorizam conceitos e definições sem se darem conta do sentido de tais narrações, concretizando o que o autor concebeu como educação bancária. Educação essa que suplanta a criatividade e qualquer forma de ação e reflexão do educando para com o conhecimento escolar. Dessa forma, esses alunos, enquanto cidadãos, vão se dar conta na sua atuação social que as conjunções coordenadas e subordinadas, ou seja, os operadores argumentativos fazem parte de uma gama de textos que circulam na nossa sociedade? Aristóteles em “A Retórica” mostrou que as palavras isoladas apenas significam no âmbito convencional, ao passo que nas proposições elas revelam uma função nas relações humanas: expressões dos juízos e de verdades (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Orquídea, nesse contexto, questionou: “como é que vamos dar esse assunto diferente do que ela fez?” Rosa disse que partiria de um texto apresentando os conectivos com suas respectivas funções. Depois mostraria como a gramática traz para, posteriormente, pedir a produção de um texto com o propósito de analisar esses conectivos. Ainda chamou a atenção sobre a ideologia presente nos textos jornalísticos e como as conjunções possibilitam favorecer o argumento nesses textos. O mais importante é que a fala de Rosa antecedeu à leitura que fizemos do item abaixo “Reconstrução”. Acreditamos que as nossas inferências não influenciaram as inferências dela.

RECONSTRUÇÃO: essa aula poderia ser diferente? Na percepção de ensino-aprendizagem de conceitos gramaticais que temos hoje, acreditamos numa concepção de gramática discursivo-textual em que as formas gramaticais de uma língua podem e devem ser refletidas e analisadas nas aulas de Língua Portuguesa, levando-se em conta a produção de sentido dessas formas nas atividades de leitura, escrita e oralidade. E como operacionalizar isso? Mediante a prática de análise linguística, a qual se concretiza no modo como essas formas gramaticais se constituem enquanto discurso, enquanto materialidade nos gêneros textuais. Na condição de professora, como faríamos isso? Se quiséssemos trabalhar com as conjunções iniciariamos com uma análise de diferentes gêneros – artigo de opinião, editorial, carta ao leitor, carta argumentativa – de tipologias argumentativas a fim de mostrar ao aluno o que é argumentar. Em seguida, tomaríamos um gênero desse e, após analisarmos as condições de produção – quem escreve, suporte, destinatário, finalidade do gênero – analisariamos a composição do gênero e como a conexão argumentativa se presentifica mediante um olhar mais detido para as formas gramaticais da língua – as conjunções e outras palavras que alicerçam a construção de um texto argumentativo. Essas conjunções e palavras são consideradas por algumas gramáticas normativas como meros elementos relacionais – mas, porém, embora, etc – e outros que não se encaixam em nenhuma das dez classes gramaticais – até, mesmo, também, etc. Mas a “macrossintaxe do discurso ou semântica argumentativa” vão recuperar esses elementos, pois são eles que determinam o valor argumentativo, constituindo-se como marcas linguísticas importantes. Por isso, “supõem evidentemente um valor retórico da construção, ou seja, um valor retórico – ou argumentativo – da própria gramática” (KOCH, 2004b, p. 107). Isso é uma análise epilinguística, a qual se refere a uma reflexão sobre os usos dos recursos lexicais-gramaticais relacionados às práticas de oralidade,

leitura e escrita e às condições de produção dos gêneros textuais. Já as atividades metalinguísticas são uma reflexão analítica e teórica dos referidos recursos e, por essa razão, só deve ocorrer se estiver em consonância com a epilinguagem. Dizendo de outra maneira, as nomenclaturas gramaticais só têm sentido se for para nomear os recursos gramaticais na dinâmica discursiva da escrita, da leitura e da prática oral com os gêneros textuais, afinal, “o objetivo não é o aluno dominar [decorar] a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico” (GERALDI, 1999, p. 74). Dessa forma, pedagogicamente importante é quando consideramos que ensinar língua portuguesa é analisar e refletir as formas gramaticais da língua nas atividades de leitura, escrita e oralidade. Mudar uma prática pedagógica é mudar inicialmente como eu concebo a língua que eu ensino (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Dissemos ainda que a gramática descritivo-normativa apresenta uma falha, de acordo com Koch (2004a). Para a autora, há, na gramática de cada língua, “operadores argumentativos” ou discursivos que são responsáveis por relacionar enunciados que, para a gramática tradicional, são considerados apenas como conectivos que ligam orações. Além do mais, há vocábulos que, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), não se enquadram na tradicional classificação de palavras, como “senão, afinal, aliás, mesmo, inclusive, somente”, entre outros. No entanto, tanto os vocábulos sem classificação como os conectivos relacionais constituem-se como marcas linguísticas de valor argumentativo.

Orquídea, nesse contexto, disse que costuma falar com os alunos que todas as palavras têm uma classificação. Rosa olhou para ela e mencionou que, nas suas aulas de Língua Inglesa, ela tem dirimido para uma perspectiva mais reflexiva, pois, na visão de Rosa, não adianta ficar no quadro ensinando esses conteúdos, pois os alunos não aprendem. Afirmou que antes ensinava os conceitos de forma estanque, desgastava-se e percebia que, ao final, o aluno não aprendia. Para Rosa, a ideia é partir do texto, da gramática do texto e ainda fazer uma comparação com o que traz a gramática tradicional para, assim, os próprios alunos fazerem suas conclusões. Ainda acrescentou o pressuposto de que se deve partir da epilinguagem para se chegar à metalinguagem, pois a questão não é ensinar ou não a gramática, e sim a forma de se ensinar. Orquídea ouviu e respondeu: “sei”.

Na análise da transcrição 3 (ANEXO A) refletimos: o modo como a professora criticou a variação trazida pelo aluno; concepção normativa norteadora da aula; falta de conhecimento da professora a respeito das teorias sobre a variação linguística. Abaixo a transcrição do trecho que presentifica as nossas inferências e também o momento em que finalizamos a sessão em questão:

[...] T163 Jardineira: [...] que que vocês viram da transcrição três?...é a última...

T164 Orquídea: entã::o:: do mesmo jeito ela pegou... ((todas falando ao mesmo tempo))

T165 Hortência: aquilo que eu falei...ela falou do entardecer que ela fala assim...() na roça eles entendem na roça eles entendem mas...

[

T166 Orquídea: foi aí que ela cortou...

[

T167 Hortência: mas na língua portuguesa não...na língua portuguesa não tem sentido...ela desconsidera o falar as variações...

[

T168 Orquídea: tardecer é uma variação linguística né...

[

T169 Hortência: ela desconsidera as variantes...()...

T170 Jardineira: aqui ela foi normativa...

T171 Orquídea: na roça eles entendem...na roça eles entendem... [...]

(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

O encontro seguinte, 02/12/2013, foi efetivado com as docentes Orquídea e Hortência. Rosa não pode estar presente e não tivemos tempo hábil de desmarcar e as outras flores estavam ansiosas, pois queriam apresentar as suas inferências sobre os seguintes textos: “Concepções de linguagem e ensino de Português” do livro “O texto na sala de aula” de João Wanderley Geraldi; “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa – Princípios organizadores” (PCNs-LP); e “Análise linguística” (“Portos de Passagem” de João Wanderley Geraldi).

Desse modo, mediante a leitura do texto “Concepções de linguagem e ensino de Português” Orquídea abordou as seguintes questões: a relação entre ensino da língua e concepção de linguagem; baixo nível de desempenho leitor e escritor dos alunos; para que e o que ensinar nas aulas de LP; para que e o que os alunos aprendem; concepção de língua como enunciação e a variação linguística. O mais importante dessas questões de Orquídea é que ela superou aquele estado inicial de não dar conta de falar sobre as concepções de língua, conforme vimos na entrevista e na sessão do dia 01/11/2013. Para ela, agora, a língua é algo vivo porque é usada por uma comunidade numa situação falada ou escrita e construída na relação social e, para defender isso, leu o seguinte trecho para nós:

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação (GERALDI, 1999, p. 42).

A docente ainda problematizou: como ensinar diante das variedades linguísticas? A sua resposta foi pautada em exemplos da própria prática pedagógica.

Concluiu que a gramática normativa não se preocupa com essas variedades, mas, nós, professores, devemos respeitar a variedade do aluno como também levar esse aluno ao conhecimento da linguagem padrão. Com isso, percebemos que Orquídea compreendeu a relação entre concepção de língua e concepção de ensino por intermédio da ideia de variação e de preconceito linguístico. Ainda fizemos a seguinte inferência: para se defender a variação estamos concebendo a língua como enunciação, diferente da concepção de língua da gramática normativa. A seguir transcrição do trecho:

[...] T47 Orquídea: olha aqui:...a variedade existe porque:?:...na região né:...depende da região ((leu)) “o espaço geográfico a que o usuário da língua pertence...a situação em que é utilizada...a faixa etária... e o nível sociocultural das pessoas que utilizam...e a intenção daquele que produz a mensagem...e quantas vezes a gente não fala:...bera:...manteiga:...cadera:...
 T48 Jardineira: o tempo todo né:...agora a concepção de linguagem como enunciação...de língua e linguagem como enunciação:...considera as variedades né:...por isso que ele traz...
 T49 Orquídea: isso aqui tá no livro de português...
 T50 Jardineira: não... eu falo esse texto aqui ((texto de Geraldi))...quando ele fala de:: concepção de linguagem como enunciação:: vem ao encontro:...da variação...pra se defender a variação tem que tá numa perspectiva:: numa concepção de língua como enunciação...né isso? ele não defende uma concepção de língua como enunciação?...
 T51 Orquídea: é:...[...]
 T52 Jardineira: e ele defende a variação...só defende a variação quem tá nessa concepção:...que quem tá numa concepção de língua... a gramática normativa valoriza...a variação?...não...(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013)

Aproveitamos o ensejo para mencionar que precisamos debater terminologias como “norma-padrão”, “norma-culta”, “gramática”, entre outras, pois há muitas nomenclaturas (“variedade padrão”, “língua padrão”, “variedade gramatical”, etc.) que são “jogadas” sem uma definição precisa. Assim, chamamos a atenção para a leitura do texto “Afinando conceitos” de Faraco (2008) e para as teorias da gramaticalização com o objetivo de compreendermos melhor tais terminologias.

Hortência, por sua vez, debateu uma questão posta por ela mesma: “a gramática fica em segundo plano considerando o eixo análise linguística?” Para tentar responder, leu os textos “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa – Princípios organizadores” e “Análise linguística”. Orquídea pediu que ela lesse novamente a questão e ainda brincou: “ela tá querendo mudar a aula dela toda agora”. Segundo Hortência, a partir da leitura, não dá para seguir apenas o livro didático, pois as produções dos alunos é que vão dar os caminhos da aula, uma vez

que, materializam problemas como coesão e coerência, repetição dos vocábulos, entre outros. Ela inferiu que qualquer estudo gramatical deve partir das produções orais e escritas e, mediante uma análise dos eixos propostos pelos PCNs-LP, Hortência chegou à conclusão de que não dá para pensar num tipo de ensino que valoriza as frases e palavras isoladas, pois pode parecer sem sentido para os alunos.

Além do mais, mencionou que o ensino da gramática não pode ser visto como um fim em si mesmo e como memorização de conceitos e regras; para Hortência, o estudo da gramática deve surgir a partir das necessidades linguísticas nas produções dos alunos nas mais variadas situações de interação. A ideia, de acordo com ela, é propiciar ao aluno uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem e, nesse contexto, Orquídea falou o seguinte: quando ensinar a gramática? Também fez uma crítica aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando perdem tempo ensinando conceitos como monossílabos, dissílabos, ao invés de preocupar-se com a leitura e a escrita.

Nesse momento, debatemos os conceitos de epilinguagem e metalinguagem. Hortência chegou à conclusão, a partir da sua prática pedagógica, que, ao analisar as produções escritas dos alunos, percebeu que um texto presentificou a repetição da palavra “menino” 13 vezes. Com isso, ela fez uma atividade possibilitando uma reflexão vocabular, garantindo, nas palavras dela, uma atividade epilinguística. Ao mesmo tempo, de acordo com ela, alguns vocábulos como pronomes foram nomeados na epilinguagem, logo, garantiu também uma reflexão metalinguística. Essa produção de conhecimento da docente refletiu nas inferências de Orquídea que leu a seguinte passagem para nós: “Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem” (GERALDI, 1999, p.46).

Aproveitamos para lembrar a transcrição analisada (ANEXO A) na 5ª sessão e observamos, mais uma vez, que a referida transcrição materializou uma prática pedagógica voltada, apenas, para a atividade metalinguística. Destacamos, ainda, que relacionar língua e gramática operacionalizada na análise linguística requer atitudes de pesquisa e reflexão docente diante das produções dos alunos. Hortência ainda mencionou que corrigiu os textos dos alunos naquela semana e percebeu o uso excessivo do “ai” como organizador discursivo e, com as indicações do conceito de análise linguística e, por conseguinte, das atividades epilinguísticas e

metalinguísticas, compreendeu, com a nossa mediação, que o “aí” é uma marca da oralidade, conforme transcrição do trecho a seguir:

[...] T117 Hortência: a gente tem tentado fazer eles entender também a importância disso... quando peço pra tá reven/reestruturando um texto...ah professora de novo...eu tava hoje corrigindo vários textos...corrigindo...porque eles estavam fazendo trabalho de ciências...()...reestruturando...reorganizando os textos...mas com esse olhar...já peguei um outro texto do aluno que muito aí...

T118 Jardineira: e o aí é uma marca de oralidade...e a depender do texto escrito será que ele pode aparecer o aí:: né...tem tudo isso...[...]

T119 Orquídea: é um trabalho que precisa ser feito::...não ensina::r verbo pronome substantivo adjetivo...(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

Convém mencionar que a professora Orquídea se deu conta de que analisar e refletir sobre a gramática em funcionamento é um trabalho que deve ser feito, ao invés de “falar em verbo...em pronome por falar”. Ela chegou à conclusão de que trabalhar com a epilinguagem pode diminuir o excessivo esforço com a metalinguagem, conforme verificamos, neste capítulo, acerca da sua prática pedagógica.

Ressaltamos que a atividade epilinguística pode ocorrer, também, nas estratégias de leitura e exemplifiquei com uma atividade proposta por nós, no IFBA, em que analisamos um texto, cujo autor fez uso de muitas orações coordenadas com o intuito de facilitar a interpretação dos leitores. Quer dizer, mostramos aos alunos do Ensino Médio qual tinha sido a intenção do autor ao usar apenas as orações coordenadas. Com o exemplo, concluímos: estamos estudando a gramática mediante uma concepção de língua como atividade social.

Com o exposto, tentamos compreender, nesta sessão, o que apresentamos no Capítulo 1 deste estudo: estudar a língua materna implica ampliar as competências comunicativas dos nossos alunos por meio da leitura, da produção oral e escrita, tendo as formas gramaticais da língua como recursos para aprender as estratégias do dizer nas diferentes situações sociais que o contexto exigir.

Ao final, lembramos a Hortência qual tinha sido a questão geradora desta sessão: a gramática fica em segundo plano considerando o eixo análise linguística? Ela afirmou, de acordo com o trecho abaixo, que a questão não era de plano, mas sim, analisar a gramática da língua a partir da necessidade do momento.

[...] T125 Jardineira: a gramática fica em segundo plano? ((pergunta para Hortência))

T126 Hortência: foi a conclusão que eu cheguei...não se trata de determinar quem está em primeiro segundo ou terceiro plano...mas sim de se trabalhar o que é mais necessário no momento...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

Orquídea, nesse contexto, leu para nós a passagem do texto “Palavra”, de Adriana Falcão:

As gramáticas classificam as palavras em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção, pronome, numeral, artigo e preposição. Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. Nada é mais fúnebre do que a palavra fúnebre. Nada é mais amarelo do que o amarelo-palavra. Nada é mais concreto do que as letras c, o, n, c, r, e, t, o dispostas nessa ordem e ditas dessa forma, assim, concreto, e já disse tudo, pois as palavras agem, sentem e falam por elas próprias. A palavra nuvem chove. A palavra triste chora. A palavra sono dorme. A palavra tempo passa. A palavra fogo queima. A palavra faca corta. A palavra carro, corre.

Finalizamos a sessão com o dado de que a teoria pode nos ajudar a repensar a nossa prática pedagógica, logo não podemos conceber teoria e prática como algo estanque. Freire (2010, p. 106) afirma que não podemos chegar a uma conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas pela práxis, “pela autêntica união da ação e da reflexão”.

A sétima sessão, ocorrida no dia 16/12/2013, teve como temática uma reflexão sobre os diferentes conceitos de gramática. Iniciamos com uma exposição da trajetória da gramática normativa tradicional, ou seja, socializamos o que construímos no Capítulo 1 desta tese. A importância dessa exposição junto às docentes se deve ao fato de que quando, normalmente, falamos de gramática, estamos sempre nos referindo à gramática tradicional e, muitas vezes, não conhecemos a sua história. Foi um momento rico porque compreendemos que a concepção de língua prescritiva norteadora da gramática normativa se constituiu no decorrer dos séculos. Ademais, trouxemos dados sobre a configuração da disciplina LP no Brasil e como essa gramática foi se tornando paradigma para o ensino de língua. Abaixo, transcrição do trecho:

[...] T29 Jardineira: [...] a maioria dos professores de língua...quando fala de gramática tá falando de gramática normativa ou eu tô enganada?...

T30 Rosa: não...

T31 Jardineira: quando a gente fala de gramática a gente tá falando só de uma né:::...

[

T32 Rosa: acho que é a falta de nós sermos esses professores pesquisadores...que nos deixa limitado a essa visão...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/12/2013).

A partir dessas reflexões, fomos mostrando às colaboradoras que, além da gramática normativa, temos outros conceitos de gramática e que devem ser conhecidas por nós, professoras de LP. Apresentamos a nossa elaboração materializada no quadro teórico deste estudo, especificamente o item “Gramática, análise linguística e gêneros textuais”. Pode-se supor, portanto, que garantimos as indicações da vertente colaborativa em pesquisa quando defende que devemos garantir uma socialização do referencial teórico para os envolvidos no estudo. Concordamos com Ferreira (2009) quando afirma que devemos instrumentalizar os professores no processo de elaboração conceitual, embora tenhamos constatado, nas entrevistas, que as colaboradoras citaram outras concepções de gramática, além da normativa.

De todo modo, o momento de reflexão acerca das diferentes conceitos de gramática foi importante porque pudemos ampliar a nossa formação conceitual, além do que já conhecíamos. Isso foi percebido no momento em que trouxemos dados sobre a gramaticalização, norma culta e gramática funcional, o que gerou dúvidas e, ao mesmo tempo, esclarecimentos. Por esse motivo, na sessão 8, acordamos que a reflexão estaria voltada para a diferença entre norma-padrão, norma culta, norma curta, demanda anunciada pelo grupo desde as primeiras sessões deste estudo.

Finalizamos a 7ª sessão com a apresentação do conceito de gramática em que acreditamos, a gramática discursivo-textual, anunciada no quadro teórico desta tese. Mostramos, ainda, a importância da socialização dos nossos estudos de cunho bibliográfico, conforme transcrição de trecho a seguir:

[...] T84 Orquídea: você tirou isso de que autor?

T85 Jardineira: o que...esses slides?...eu tirei da minha tese...estudos que a gente já vem fazendo...eu queria socializar porque tem relação com os conceitos que estamos debatendo nessa pesquisa que é gramática e análise linguística...conhecimento tem que circular...se o estudo não for pra: pra você também mobilizar não vale a pena...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/12/2013).

A 8ª sessão, por sua vez, ocorreu no dia 16/01/14 e teve como temática uma reflexão sobre os conceitos de gramática, de norma, norma culta, norma-padrão e

norma curta. Para isso, preparamos questões geradoras: diante do que vimos no último encontro sobre os diferentes conceitos de gramática, o que podemos compreender sobre?; qual a relação desses diferentes conceitos com as práticas pedagógicas de LP?; o que o texto de Faraco traz de relevante para refletirmos as nossas práticas pedagógicas de LP?; qual a relação entre o título do capítulo “Afinando conceitos” e o conteúdo do próprio capítulo?; com a diferenciação entre norma-padrão, norma culta e norma curta, o que pode mudar no ensino gramatical nas aulas de LP?; o que é norma-padrão? o que é norma culta? o que é norma curta?

Em face dessas questões e do texto norteador, “Afinando conceitos” de Faraco (2008), essa sessão foi elucidativa porque debatemos conceitos que ainda são turvos para nós, professores de LP, especialmente, os conceitos de norma-padrão e norma culta. Constatamos que os pressupostos do campo da Linguística não sugerem tirar o ensino de gramática das aulas de LP, conforme o senso comum apregoa. Ao contrário, diferenciando norma-padrão de norma culta, há uma defesa de que toda e qualquer norma é dotada de organização. Se toda norma é estruturalmente organizada, é impossível falar e escrever sem gramática. Concluímos, desse modo, que a função das aulas é acessar o aluno às possibilidades de uso da língua, sobretudo, a norma culta. Abaixo trecho da transcrição ilustrando a nossa reflexão:

[...] T41 Jardineira: [...] a escola tem um função social também...que é levar esse sujeito a se apropriar da norma culta...isso a gente não pode desconsiderar...é a função social da escola...

T42 Rosa: é:: ele ((Faraco)) fala no texto sobre isso né:: essa função social do ensino de língua...essa preocupação social e política...

[

T43 Jardineira: isso...

[

T44 Rosa: de tá:: tornando esse esse aluno capaz de realizar né:: de realizar...essas várias possibilidades do uso da língua...inclusive a culta...que a escola não pode se eximir... de passar pra o aluno também a norma culta...

T45 Hortência: aí ele vem depois critica que a norma culta é falada por poucos né...infelizmente...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014).

Observemos que a última fala proferida pela Professora Hortência se volta para um cunho mais político sobre a inserção dos nossos alunos na cultura escrita culta, o que vem ao encontro do próprio texto de Faraco (2008) que, entre tantas proposições, mostra que deve ocorrer em nosso país uma política linguística na área

de linguagem para que os alunos saiam da Educação Básica com “um bom domínio das práticas sociais de leitura e escrita” (2008, p. 69).

Após as inferências das professoras sobre o texto, apresentamos um organograma elaborado por nós para que garantíssemos a diferença e a relação entre os conceitos (APÊNDICE H). O momento foi rico e importante considerando que o grupo conseguiu mobilizar os conceitos e, ao se posicionarem, iam tirando as dúvidas. Observemos o trecho abaixo em que Hortência traz o seu entendimento para se certificar, realmente, se compreendeu a diferença entre norma-padrão e norma culta:

[...] T172 Hortência: (que ele fala) a gramática normativa fala sempre é proibido... a culta falaria assim preferencialmente...mas no finalzinho ele trabalha esses dois conceitos...
 T173 Jardineira: ah:: sim...perfeito...a norma culta você tá falando a preferencialmente...
 T174 Hortência: é::...
 T175 Jardineira: i::sso...
 T176 Hortência: e a normativa é obrigatório...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014)

Nessa sessão, ainda refletimos sobre variação linguística levando em conta o dado de que uma comunidade não se caracteriza por uma única norma, mas um determinado conjunto de normas, ou seja, um determinado conjunto de variedades, considerando que cada variedade materializa fenômenos linguísticos normais e regulares de uma língua (FARACO, 2008). Além disso, debatemos: o projeto NURC como divisor de águas nos estudos linguísticos; exemplos de como a norma-padrão normatiza a regência e os pronomes oblíquos e como, de fato, funciona na norma culta; a relação entre gramática, leitura, escrita e oralidade; as classes gramaticais a partir do contexto; a importância da metalinguagem na atividade discursiva; a importância dos gêneros textuais; o vestibular e o ensino da gramática; o preconceito linguístico; relação entre variedade linguística e audiência ou destinatário.

Finalizamos essa sessão com a Professora Rosa chamando a atenção sobre o fato de que as nossas discussões têm suscitado nela dúvidas atinentes à articulação entre a gramática e as atividades de escrita e leitura. Ainda mencionou como tem tentado trazer para sua prática pedagógica uma concepção de gramática mais funcional. Concordamos com ela e ainda dissemos que esse é o nosso desafio, sobretudo, se pensarmos nas condições de produção dos gêneros, que requerem

um olhar mais detido de como a gramática funciona em cada gênero, em cada situação discursiva.

Ao finalizarmos a 8ª sessão com a perspectiva do gênero foi objetivando estabelecer “uma ponte” com a 9ª sessão, ocorrida no dia 23/01/2014, cuja temática voltou-se para uma reflexão sobre a interdependência com a gramática, a análise linguística e os gêneros textuais. Hortência, Orquídea e os textos teóricos (“A reflexão sobre a linguagem – Reflexão gramatical na prática pedagógica” – PCNs-LP e “Noção de Gênero textual, tipo textual e domínio discursivo” – “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” – Luiz Antônio Marcuschi) se constituíram como mediadores desse nosso último momento.

Iniciamos com Orquídea mostrando que, na visão dela, a língua portuguesa é uma área cheia de caixinha: leitura; escrita; oralidade. Rosa tentou complementar ao enfatizar a importância da atividade epilinguística e não só da metalinguística e, para isso, leu um trecho do que traz os PCNs-LP. Segue abaixo transcrição do trecho para ilustrar o nosso relato:

[...] T6 Rosa: além de tudo isso que Orquídea falou...acho que o propósito do texto é pra gente tá é:: é:: reavaliando as nossas atividades... para que elas não fiquem apenas...como atividades metalinguísticas...e: sim mais como epilinguísticas...ele fala ((leu trecho dos pcns)) “atividade de análise linguística e supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitam reflexão não apenas... sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto mas também sobre a forma... pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso... e as restrições impostas pelos gêneros e pelo suporte”...pra gente tá realmente planejando...aí fala que é:: é:: essa atividade de “planejamento...de elaboração e de reflexão/ e refação dos textos”...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014)

Em seguida, pedimos que cada uma das flores conceituasse análise linguística considerando as nossas 9 sessões de reflexão e estudo. Todas elas, cada uma a seu modo, tentou responder. E o mais importante desse momento é que, a colaboração, ou as diferentes vozes isônomas foram se complementando e se repetindo de modo que formamos um “mosaico” de interpretações para um dos conceitos por excelência analisado nesta investigação: análise linguística. Bezerra (2005, p. 193) ao debater sobre o conceito de polifonia no romance, sob a ótica de Bakhtin, vai nos mostrar que o homem não é uma coisa, um objeto silencioso, mas “é outro sujeito, outro eu investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe auto-revelar-se livremente”.

Com a elaboração do conceito de análise linguística, fomos chegando ao conceito de gramática discursivo-textual defendido nesta tese, o qual relaciona gramática – como organização linguística nos aspectos morfológico, sintático e semântico – análise linguística e gêneros textuais. A seguir, trecho da transcrição que presentifica as nossas inferências:

[...] T53 Hortência: a questão dos gêneros...o uso e funcionamento da língua naquele momento...(eu só fui perceber isso quando eu fui analisar a produção de texto do aluno)...como é que ele está usando a língua dele...no que que tá pecando?...pra gente fazer nosso trabalho na parte de linguagem...

T54 Jardineira: então há uma relação entre gramática e análise...linguística...né isso?...não há?...

T55 Hortência: eu acredito... ((falou baixinho))

T56 Jardineira: não há uma relação?...quando a gente fala de gramática...seja qualquer gramática...porque a gente já estudou as diferentes concepções...pode ser a gramática internalizada...pode ser... a normativa...pode ser a funcionalista...qualquer gramática...

[

T57 Rosa: não tá dissociado não...

T58 Jardineira: não tá dissociado da análise linguística...agora a forma...é isso que o texto traz...a forma como a gente vai abordar...aí coloca reflexão gramatical na prática pedagógica...quer dizer...é uma reflexão...analítica da língua...e não existe língua sem gramática...se não existe língua sem gramática:...então a gente tá sempre refletindo sobre uma gramática...

T59 Rosa: ela vai tá posta tanto nesses textos escritos...quanto nos textos orais né:: na fala... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014)

Em seguida, Hortência fez uma explanação sobre o conceito de gêneros textuais. A relevância desse momento foi o fato de termos diferenciado os conceitos de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Concluímos que o currículo de Letras, o qual estudamos, não trouxe a perspectiva dos gêneros, somente versou sobre as tipologias. Aproveitamos para refletir sobre um dado mostrado por nós no Capítulo 1 que se refere ao “engessamento”, na prática escolar, quando se pedia que o aluno produzisse textos narrativos, dissertativos ou descritivos. Ou seja, a nossa problematização voltou-se para o aspecto amplo das tipologias em detrimento da especificidade dos gêneros como materialidade histórica, ideológica, discursiva, linguística e tipológica. Como exemplo, Hortência trouxe o gênero textual escrito carta pessoal a fim de mostrar que, nesse gênero, pode ocorrer a presentificação das tipologias narrativa, descritiva, injuntiva e argumentativa.

Destacamos, também, a importância de os alunos, nas aulas de LP, acessarem gêneros textuais além da esfera privada, pois, para garantir a norma culta, refletida na 8ª sessão, devemos trazer para a sala de aula gêneros de esferas

ou domínios que concretizem a referida norma. Foi aí que concluímos não ser muito fácil escolher quais gêneros devem ser trabalhados nas aulas de língua, conforme assertiva da Professora Rosa: “[...] eu também não tinha me atentado pra isso...quais são os gêneros que devem ser trabalhados na escola” (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

Uma observação pertinente refere-se ao dado de que nem todos os gêneros trabalhados na sala de aula precisam ser produzidos, como, por exemplo, gêneros da esfera ou domínio jornalístico. A nossa pressuposição é que podemos instrumentalizar os nossos alunos para a leitura dos gêneros dessa esfera, considerando as condições de produção e marcas autorais “de determinado repórter...de determinado grupo jornalístico...mas não necessariamente ele vai ter que produzir” (Professora Rosa, SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

Depois das inferências apresentadas sobre o conceito de gênero, lemos duas questões para refletirmos: qual a relação entre gramática, análise linguística e gênero?; qual a relação entre concepção de língua como atividade social, gramática e gêneros textuais? Obtivemos, no decorrer da sessão, as respostas de acordo com a transcrição abaixo:

[...] T196 Orquídea: quando se vai fazer...produzir gêneros textuais não tem que voltar pra gramática e:: saber como empregar o::s...a gramática...como usar a gramática?...tem que...um dentro do dentro do outro...um depende do outro...só consegui encaixar esses dois aí... ((se referiu aos conceitos de gêneros e gramática)) agora o do meio eu não consegui não...

[...]

T200 Rosa: tem...eu acho que não tá dissociado não...pra você fazer análise linguística você tem que trabalhar/vai ter que tá atento a questão da gramática...aos gêneros...não se faz análise linguística né:: sem essa...

T201 Hortência: há umas décadas atrás você pensava só:: na gramática...hoje a gente começa mais com os ()...e os gêneros também...não dá mais pra pensar só a gramática como um coisa isolada...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

Finalizamos a sessão mostrando para as flores que nenhuma questão requer uma resposta definitiva nem imediata, pois questões servem para ficar conosco, no nosso processo de reflexão, em qualquer momento da trajetória profissional. Encerramos os nossos encontros, embora elas achassem que deveríamos nos encontrar mais porque perceberam, no percurso das sessões, a importância do estudo e da reflexão para a prática pedagógica. Observemos a transcrição do trecho a seguir:

[...] T207 Rosa: nesse corre corre se a gente não tiver assim algo que:: venha mesmo...parar...
 [
 T207 Orquídea: estudar um pouquinho...
 [
 T208 Rosa: a gente não para...temos ganhado muito com certeza...
 T209 Orquídea: eu lembro que::: quando eu fui falar com as meninas sobre essa pesquisa eu vim meio ti:::mida...toda cheia de de:::dos...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

À guisa de considerações finais deste relato, é possível inferir que a nossa intenção, ao relatar o funcionamento das sessões de reflexão e estudo, foi mostrar a importância do desencadeamento de atos colaborativos como espinha dorsal para uma aproximação do professor de língua com os conceitos do campo da Linguística, em especial, gramática e análise linguística. Com isso, vamos avançando na produção de conhecimento e, porventura, ressignificando outras produções como a ideia apresentada por Faraco (2008), neste capítulo, de que o conceito de análise linguística não conquistou a adesão do professor de língua considerando as condições de trabalho e a formação linguística em que esse docente se encontra. O que vimos, neste estudo, foi um grupo de professoras estudiosas, participativas e preocupadas com a própria formação e, ao mesmo tempo, com a aprendizagem dos alunos, conforme trecho da transcrição a seguir:

[...] T240 Rosa: eu tenho dificuldade pra fazer com que/ levar o aluno a produzir um texto...aí caminhando pra produzir um texto...agora assim...ain/como trabalhar essa gramática:: entendeu?...como dar esse destaque a gramática::?...nesse ensino::...eu ainda tenho que descobrir...
 T241 Jardineira: esse é o nosso desafio...a gente tentar fazer uma articulação do que os pcns defenderam lá na década de noventa::...o que é leitura escrita e análise linguística?...o que é esse conceito de análise linguística?...é tentar desvencilhar uma gramática que tem que tá presente...tem que tá presente não...ela está presente...e analisar uma gramática na leitura...na escrita... e na oralidade...esse é o nosso desafio mesmo::...tá colocado né e aí a gente vai tentar... ver isso na prática...
 T242 Rosa: com as nossas discussões aqui::...eu comecei a pegar assim...eu falei com Hortência...lia o texto com eles...(os alunos) quando o livro trazia né:: trabalhe aí::vinha adjetivo aí eu ia lendo o texto...e pedindo que eles...primeiro a gente fazia o estudo que o livro traz...compreensão interpretação e aí ia pedindo...aí eu falava esse termo aí é o que?...começava a questionar deles...mas eu não sei se isso deve ser continuado se é legal...começava a perguntar algumas classes que eles já tinham trabalhado...mas esse termo aí você não lembra o que é não...e eles iam dizendo né...pra perceber::r... dentro do texto esses...
 T243 Jardineira: esses elementos...conceitos gramaticais...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014).

Cumpre salientar que cada uma teve o seu ritmo e a sua forma de elaboração e o mais importante é que, no “mosaico” de vozes, na polifonia, pode ocorrer o

avanço do grupo considerando uma interlocução responsável, contextualizada e ética como fonte de materialização de um ato concretamente colaborativo.

No nosso referencial, discutimos sobre o pressuposto de que a transmissão dos conceitos científicos de forma “pronta” e “acabada” se apresenta pedagogicamente estéril, e o mediador que se envereda por esse caminho faz com que o outro os assimile sem uma devida reflexão e sem uma atitude responsiva, subjetiva e individual circunscrita na interação discursiva. Em razão disso, em algumas sessões, as colaboradoras se tornaram, além de nós, mediadoras e responsáveis pelo desencadeamento do debate e também com a própria formação, o que recai no conceito de autonomia, tão caro no processo formativo. Sobre isso, chamamos a atenção para um diálogo transcrito por nós em que Hortência foi convidada a versar sobre o conceito de análise linguística a partir de uma questão levantada por ela mesma na 4ª sessão:

[...] T57 Hortência: você ((referindo-se a mim)) me deixou a seguinte questão né:....como fica em segun/a gramática fica em segundo plano...

[

T58 Jardineira: você que me trouxe essa questão...eu te devolvi ((rimos)) essa questão...vá ler e traga a sua resposta...aqui o processo é mais dialógico...não tem nada pronto não... ((rimos)) a gente tá debatendo...

T59 Hortência: eu me questioneei...

T60 Orquídea: faz a pergunta de novo:....porque eu não me lembro mais não...

T61 Hortência: a gramática fica em segundo plano considerando o eixo da análise linguística? [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

Por tudo isso, verificamos que, nas práticas formativas e no respeito ao saber do professor é que ocorre uma apropriação dos conceitos em estreita relação com a prática pedagógica. Necessário se faz, reafirmar, que as pesquisas se tornem produtoras de conhecimento não só para o pesquisador, como também para os pesquisados. Ou seja, a defesa aqui é que ocorra uma constante troca entre a prática profissional e a formação teórica, de modo a garantir um processo formativo em pesquisa em que todas as vozes tenham vez, pois “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 2003, p. 21).

4.4 SINGULARIDADE DE UMA FLOR: CAMINHADA CONCEITUAL DE ORQUÍDEA NAS SESSÕES DE REFLEXÃO E ESTUDO

*Mas quando a gente
reflete a gente acaba
descobrimo o que
a gente precisa mudar...*

Professora Orquídea

Na perspectiva de Bakhtin e levando em conta a abordagem colaborativa como dimensão metodológica em cuja percepção está a produção de conhecimento no processo formativo, vamos, nesta parte da análise dos dados, a partir da nossa questão norteadora, dialogar com o seguinte objetivo: compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo. Momento de contraponto entre a ideia “do gaveteiro” e o que foi mobilizado pelas professoras, no processo formativo, a respeito dos conceitos de gramática e análise linguística considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para isso, analisamos a singularidade da trajetória de Orquídea haja vista ter sido ela, com as suas inferências e a sua prática pedagógica, que nos chamou a atenção desde as primeiras interlocuções com o campo de investigação mencionadas neste capítulo. Mas, vale ressaltar, que essa singularidade foi analisada a partir da ancoragem polifônica das outras flores e da Jardineira, o que pressupõe uma interação com o outro em que há um sujeito único e singular o qual revela suas opiniões, ideais, crenças, concepções e visões de mundo em diálogo com outras singularidades. Dessa forma, foi no coro de vozes que caminhamos na trajetória da formação conceitual dessa docente nas sessões de reflexão e estudo.

4.4.1 Desabrochar da flor nos atos colaborativos

Conforme vimos, realizamos 9 sessões de reflexão e estudo e Orquídea figurou como partícipe de todas. Fomos percebendo, no desenrolar de sua participação, que a flor, ao passo que defendia a ideia do gaveteiro, em alguns momentos, trazia também outras possibilidades para o ensino gramatical. Acreditamos que isso foi possível por conta de alguns fatores: as sessões como

espaço de voz ao docente; a interação, a aprendizagem e a colaboração polifônica entre pares; leitura do material teórico como apoio das reflexões; e a escuta atenta às inferências que o grupo ia realizando. Podemos verificar a reverberação desses fatores em um posicionamento de Orquídea num relato: “o estudo caiu como uma luva, pois há muito se tem estudado, ficando assim as teorias na academia, difícil de fazer um confronto entre teoria e prática” (ORQUÍDEA, relato 14/04/2014).

Dessa forma, o mote desta seção – “Desabrochar da flor nos atos colaborativos” – coaduna com o que defendemos como metodologia de campo: a produção de saberes e a formação conceitual das professoras mediante a colaboração. O desabrochar da flor Orquídea ocorreu por conta do processo de retroalimentação reflexiva em que produzimos conhecimentos concernentes aos conceitos da Pedagogia da Língua Materna. Sem isso, esta investigação poderia ter se encerrado em uma análise da prática pedagógica de Orquídea, conforme vimos nas primeiras interlocuções com o campo de investigação. Mas, além “do gaveteiro”, percebemos como as flores-docentes desabrocharam possibilidades nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Talvez, com isso, tenhamos efetivado um passo na produção de conhecimento no campo da educação linguística.

Passemos para a nossa mobilização, especialmente, a atuação de Orquídea.

4.4.1.1 Do conceito de língua: a teoria na-para a prática pedagógica reflexiva

Considerando o que constatamos neste capítulo, Orquídea se deparou com o conceito de língua em duas situações. A primeira foi na entrevista quando afirmou não se lembrar de nenhuma concepção de língua. A segunda situação ocorreu na quarta sessão de reflexão e estudo quando, propositalmente, perguntamos, após a explanação de Hortência, acerca desse conceito, o que Orquídea tinha compreendido. Observemos a transcrição do trecho que ilustra o último dado:

[...] T3 Jardineira: qual a concepção de língua defendida por marcos bago na gramática pedagógica? a gente consegue retomar essa essa concepção?...será que a gente consegue?...você consegue Orquídea retomar essa concepção?...você lembra assim em linhas gerais o que ele trouxe...

T4 Orquídea: eu tô tão...

T5 Jardineira: você lembra assim mais ou menos em linhas gerais o que ele...ele traz assim...O QUE QUE ELE DEFENDE quando ele fala de língua...

((silêncio))

T6 Orquídea: não lembro não...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 01/11/2013)

Não se lembrar, para nós, tornou-se um estranhamento, haja vista Hortência ter feito a explanação de diferentes concepções de língua num encontro anterior e todas as professoras terem lido o material. Realmente, não esperávamos. Mas aconteceu! Poderíamos fazer inúmeras conjecturas perpassando desde as condições do trabalho do professor da Educação Básica até o seu processo de formação. No entanto, chamamos a atenção sobre o fato de que a nossa tese parte do pressuposto de que o docente necessita se apropriar dos conceitos da Pedagogia da Língua Materna para, assim, reformular ou elaborar seus próprios discursos e perspectivas tendo sempre como parâmetro a sua prática pedagógica. A formação conceitual acerca do que permeia sua área de atuação é condição basilar; e a compreensão do que é “língua”, independente da perspectiva epistemológica, deve figurar no repertório do professor de LP. Romper o silenciamento, nesse contexto, pode ser um passo fundamental para que nós, docentes, possamos compreender o nosso “saber fazer”. Acreditamos, como Tardif (2012), que a ideia não é suplantar o saber da experiência com um saber teórico ou inculcar perspectivas na cabeça do professor, e sim, promover a mediação colaborativa para conhecimento das diferentes teorias. Nesse sentido, observemos a reflexão instaurada após o silêncio de Orquídea, conforme continuação da transcrição do trecho acima:

[...] T9 Rosa: eu acho que é a interação...porque a língua não é... única do ser...esse esse processo...não é aquela questão cognitiva como foi colocado né...e ele vem derrubar essa questão que a língua tem que ser vista do ponto de vista cog/cognitivo...é algo é um constructo apenas do ser...e:: ele vem derrubar isso e dizer que a língua...ela é... ela se realiza socialmente...

T10 Jardineira: exatamente...nem tá no ser...nem também tá só...

T11 Rosa: no social...

T12 Jardineira: exatamente...só no social...é uma inter-relação entre o ser e o social...

[

T13 Rosa: por isso de enunciação...

T14 Jardineira: exatamente...esse conceito de enunciação...que não é barato...porque quando::...vamos pensar em termos práticos...quando nós temos u::m u::m u::m artigo de opinião por exemplo numa revista... que é um gênero...se a gente pensar numa perspectiva...é:: discursiva... para a língua...aí a gente já tem que pensar assim...bom...isso é um gênero...isso é um texto que foi escrito por um sujeito...aí a gente tá no âmbito da cognição...então sujeito...autor...mas esse texto não é dele e não é só dele...esse texto...ele vai ser dialogado com o leitor...então já tá no âmbito do que da interação...aí já passa nesse diálogo...do leitor com autor

mediante o texto...então aí a gente já trata:: o texto a parti::r...de uma perspectiva mais discursiva...quando a gente pensa nessa interação ou seja::não tá::...é uma é uma é uma inter-relação entre sujeitos... tendo os gêneros como mediadores dessa inter-relação...tô pensando em termos mais práticos...isso é pensar uma concepção de língua como...

[
T15 Orquídea: ficou mais fácil...

[
[...] T18 Jardineira: a ideia aqui é a gente ir se apropriando mesmo conjuntamente disso né...

T19 Hortência: eu vejo como duas palavras chave...a interação e o diálogo...

T20 Jardineira: [...] uma concepção de língua discursiva...a gente deve pensar...deve...ou pode pensar numa língua...em que não é só norma...e que não é só o sujeito...é uma inter-relação...entre o que é convencional e o que é do sujeito...ou seja...tem uma/a gente tem uma unidade linguística...a língua portuguesa...mas essa língua ela não pode ser tratada apenas na sua estrutura e norma prescritiva...porque tem um sujeito que tá a todo momento fazendo uso dela...traz a variação...

T21 Orquídea: um aluno me perguntou isso...porque aceita o que/ o indivíduo/o jeito que o indivíduo fala... se tem a norma?...porque que a norma está errada/tá certa se o indivíduo fala desse jeito...falou mais ou menos do jeito que eu tô falando...

T22 Jardineira: e aí a gente tem que pensar numa inter-relação...não é nem aqui... ((subjativismo idealista)) nem aqui... ((objetivismo abstrato)) como é que isso vai dialogar? ... [...]

T23 Orquídea: eu tô entendendo... [...]

[
T24 Hortência: (eu não sei se é bom falar)...que as pessoas não falam errado... elas falam diferente...

[
T25 Orquídea: diferente...já ouvi isso...

[
T26 Hortência: (costumo falar isso) com meus alunos...(ninguém fala errado) cada um tem que falar diferente...n::um num cabe a nós fulano fala errado fala certo...

T27 Rosa: eu vi num livro não sei se vocês já tivera/é:: eu acho que foi num livro de língua mesmo...que elaine falou de:: elaine falou de:::...o exemplo que vou ter/do:: do:: gênero...foi o:::...

T28 Jardineira: artigo de opinião...

T29 Rosa: não panfleto tu falou...não...

T30 Orquídea: hoje...

T31 Rosa: sim...[...]

T34 Rosa: não...eu vi um exemplo nu::m um folderzinho...uma propaganda...e aí mostrando...que quem produziu aquela propaganda...a linguagem que tava ali...tinha que ser uma linguagem que atendesse aquele público que ele tava querendo atingir...aí tinha palavras assim...que pela norma padrão não seriam aceitas...mas aquele... aquele veículo ali tinha que atingir aquele público...tinha que atingir aquele objetivo...então ele tinha que usar uma linguagem...[...]

(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 01/11/2013).

Interessante notar, no trecho acima, que o texto teórico de Marcos Bagno se tornou um mediador para que pudéssemos anunciar as nossas visões sobre concepções de língua. Mas não ficamos presas ao texto! Pareceu-nos, desse modo, que a teoria não é a norteadora de nenhuma prática, mas subsidiadora para que

possamos, sim, refletir sobre nossa prática. E é exatamente assim que conseguimos mobilizar os conceitos, pois não adianta compreendermos diferentes concepções de língua, se não soubermos estabelecer uma relação com a atuação pedagógica. Consideramos que na base dos pressupostos de Leontiev está o dado de que não adianta apenas dominar o conceito, mas se esse conceito tem uma relação com a atividade na realidade (NÚÑEZ, 2009).

Essa formulação converge para o que foi materializado na transcrição do trecho acima. Nós, na condição de mediadora e também professora da Educação Básica, ao anunciarmos “vamos pensar em termos práticos”, tentamos fazer uma transposição para o âmbito mais concreto: a concepção de língua como interação. O objetivo era colaborar na mobilização conceitual do grupo e nos sentirmos partícipes na sessão e não, apenas, transmissores de teorias. Do mesmo modo, Rosa e Hortência, a todo o momento, iam fazendo as suas inferências numa tentativa de estabelecer uma ponte com as vivências na sala de aula, em especial, com a ideia de variação e adequação linguística.

Nesse contexto, se dá a escuta sensível de Orquídea para o coro de vozes que, longe de serem vozes determinadas e com acabamento discursivo, presentificaram-se como abertas aos diferentes posicionamentos em que o outro não se torna objeto e sim sujeito (BAKHTIN, 2005). Quando a referida flor verbaliza “eu tô entendendo”, percebemos a importância desse outro para o nosso processo formativo – seja o outro concretizado num texto teórico, seja o outro colega –, afinal, na trama profissional, somos, também, um formador do outro. Isso mostra o quanto precisamos desse vaivém entre prática profissional e formação teórica de forma dialógica para ampliarmos a compreensão da nossa atuação pedagógica. Esse princípio dialógico nos faz mostrar que, se não tivéssemos compreendendo a nossa voz como única, ética e responsiva, talvez, Orquídea não tivesse verbalizado “não lembro não”. Tal princípio foi defendido na primeira sessão de reflexão no momento em que discutimos o conceito de colaboração:

[...] T37 Jardineira: [...] o primeiro ponto de partida pra gente pensar numa colaboração é que todo mundo aqui tenha a mesma...o mesmo patamar de voz...ou seja...a gente pode falar o que pensa...o que entende...o que compreende...e sem a gente pensar nesse princípio da:: da::...da::... da avaliação mesmo::...porque a pesquisa colaborativa...é:: ela parte do pressuposto da alteridade...ou seja...eu estou com o outro...e é com o outro que eu vou dialogar sobre as minhas práticas...sobre o meu fazer...sobre as teorizações para a partir daí eu pensar:: numa resignificação...mas em que todos tenham a mesma:: voz... e tenham a mesma participação...então

assim...nenhum momento aqui se sintam tímidas...não nos sintamos tímidas...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 30/09/2014)

Sobre a mobilização do conceito de língua não paramos por aqui. Como foi dito na 5ª sessão, no relato sobre o funcionamento das sessões, pedimos a Orquídea que lesse o texto “Conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa – princípios organizadores” de João Wanderley Geraldi. Nesse texto, o autor debate diferentes concepções de língua abordando o ensino dos conceitos gramaticais. A docente leu o material e apresentou as suas inferências no encontro seguinte, 6ª sessão. Chamamos a atenção para a mobilização do conceito de língua efetivado por ela mesma na transcrição do trecho a seguir:

[...] T33 Orquídea: ele fala sobre três concepções de linguagem e ao mesmo tempo quando ele vai falando ele já vai colocando aqui o que/ a grosso modo o que que significa cada um deles né...que o número um...que é:::a linguagem é a expressão do pensamento...estudos tradicionais...e ele faz uma comparação com a gramática tradicional...o dois...a linguagem é um instrumento::...um instrumento de comunicação...língua como código...aí ele fala do estruturalismo e o transformacionismo::...e o número três ele fala a linguagem é uma forma de interação... “o falante ouve e age sobre o ouvinte” ((leu do próprio autor))... é a linguística da enunciação...e é essa aqui que nós vamos falar...que ele se prende a:: linguística... da enunciação...ele defende essa e fala até o final do material falando sobre essa né...aí eu peguei esse material ((outro material)) o que significa linguagem pra gente continuar né::: conjunto/ o que significa linguagem?... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

Com esse trecho constatamos que, no processo colaborativo, a autonomia pode ser o caminho para que cada uma de nós possa compreender as nossas lacunas na formação para, a partir daí, superar esse estado inicial de não entender os conceitos que norteiam a nossa prática pedagógica, como foi verificado na caminhada de Orquídea. Partindo da pressuposição de que o outro é um ator social e não um “idiota cultural” (MACEDO, 2010), a ideia foi que a docente percebesse que o conhecimento teórico produz entendimentos sobre uma faceta da realidade e é uma referência importante, no entanto, quando é refletido e relacionado com a prática pedagógica pode ganhar contornos significativos. Orquídea compreendeu as diferentes concepções de linguagem e ainda buscou outros materiais para tentar elucidar “o que é linguagem?”. Mobilização ímpar para a docente que, a todo o momento, se manteve entusiasmada com as suas próprias descobertas, sobretudo, quando compreendeu que uma concepção de língua-linguagem como enunciação

está em consonância com a noção de variação linguística, levando em conta a sua prática pedagógica, conforme podemos verificar na transcrição do trecho a seguir:

[...] T35 Orquídea: é::...aí quando ele fala sobre a língua aqui...aí eu fiz alguma coisa sobre língua...que: que: a gente entende sobre língua né::...conjunto de: das palavras e das regras que as combinam... usado por uma comunidade linguística nos principais meios de comunicação e de expressão...falado ou escrito...e é na sócio: na socio:/ na relação social que a língua é construída:: aprimorada resignificada...a mesma é viva e em todo lugar há sua dinâmica () ...aí fala sobre a democratização da escola...e sobre as variedades linguísticas né...como ensinar diante dessas variedades?...porque os nossos alunos tem a fala diferente não é isso?...as vezes ele::s...outro dia aconteceu aqui na escola mesmo...um aluno falou pra mim...acho que eu falei até aqui...professora:: eu não vi ontem...eu não fiz atividade porque eu não vi ontem...aí eu falei assim porque você não veio ontem?...quando ele falou eu não vi ontem ninguém falou nada...mas quando eu falei porque você não veio ontem...quando eu falei assim todo mundo oh:::...falei porque que eu não posso falar assim?...aí eles ah não professora a senhora sabe fala::r...estudou pra isso:: então tem que falar do jeito que tem/que é o certo...e ele tá falando errado?...é:: não pode falar errado...então nós temos a nossa clientela não é? que fala diferente...como é que nós devemos agir diante dessa clientela?...ele fala muito claramente...como ensinar diante dessas variedades?...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013)

Dada a importância dessa sessão em que Orquídea não só percebeu, mediante seus próprios estudos, como relacionou com a sua prática pedagógica a concepção de língua como enunciação, inferimos que, na condição de ser humano, estamos sempre nos apropriando dos conceitos (VIGOTSKI, 2001). Nesse contexto, nós e o texto teórico nos tornamos os mediadores e isso só foi possível porque envolveu uma atividade de pesquisa sistematizada, orientada e planejada. E mais, porque Orquídea com o seu desejo e a sua singularidade estabeleceu o que Ferreira (2009) chama de “reflexão intrassubjetiva” em que o sujeito consigo mesmo reflete sobre o seu processo de elaboração. Em seguida, coletivamente, configuramos uma “reflexão intersubjetiva” quando Orquídea, com todas nós, socializou as suas reflexões.

Por tudo isso, necessário se faz reafirmar que estamos num momento da produção de conhecimento no campo da Pedagogia da Língua Materna, e não adianta mais apontar as lacunas no processo formativo dos docentes, mas sim, compreender como ocorre a mobilização conceitual quando esses mesmos docentes confrontam o seu saber com outros saberes – seja teórico, seja o do outro – em espaços de reflexão e estudo. Em resumo, uma questão se impôs: o que adianta o campo da Linguística ditar pressuposições teóricas para o ensino-

aprendizagem de LP se não ocorrer uma apropriação reflexiva e crítica pelo professor que atua na Educação Básica?

4.4.1.2 *Do conceito de língua para o conceito de análise linguística*

Essa questão vem ao encontro do que mostramos no Capítulo 1, especialmente, a pesquisa de Moraes (2002) quando propõe que outros estudos aprofundem o eixo análise linguística junto aos professores, pois não adianta “sair prescrevendo um ensino de texto sem avançarmos no debate acadêmico e pedagógico sobre como tratar o amplo eixo análise linguística” (MORAIS, 2002).

E, por isso, na mesma sessão em que Orquídea fez as suas inferências sobre o conceito de língua, Hortência apresentou as suas reflexões sobre análise linguística a partir de uma questão elaborada por ela mesma: “a gramática fica em segundo plano considerando o eixo análise linguística?” (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2014).

Nessas circunstâncias, relembramos que Orquídea, da mesma forma que como no conceito de língua, deparou-se com o conceito de análise linguística em três situações, apresentadas nas primeiras interlocuções que realizamos neste capítulo. A primeira foi quando entregou o questionário (APÊNDICE B) para nós e afirmou não ter respondido a questão referente ao eixo análise linguística porque não sabia o que era. Na entrevista (APÊNDICE C), a segunda situação, não respondeu e disse não ter estudado esse conceito na Graduação em Letras. Já a terceira situação foi numa aula analisada por nós em que a docente se deparou com uma questão do livro, a qual exigia um conhecimento sobre como analisar e refletir sobre a língua considerando a variedade linguística. Vimos, no percurso da aula, que Orquídea “pulou” o exercício, talvez, por não se sentir “à vontade” com a questão materializada para ela naquele momento.

E nas sessões de reflexão e estudo? Voltemos ao encontro em que Hortência apresentou o conceito de análise linguística e como foi discutido entre nós e, em especial, a mobilização efetivada por Orquídea. Leiamos a transcrição do trecho a seguir:

[...] T76 Hortência: primeiro texto...parâ:./parâmetros curriculares nacionais... ((leu as inferências)) primeiro/eu tirei três tópicos daí né...os conteúdos de língua portuguesa...articulam em dois eixos...os da língua oral

e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem...não dá pra gente trabalhar só os aspectos gramaticais sem fazer uma reflexão desses dois...tanto do ponto de vista como/...tanto o ponto de partida como a finalidade e o fim da língua é a produção e recepção do discurso"...então nu:m nu:m é só a produção mas também a recepção...e não é só () como a finalidade...

T77 Jardineira: e quando ele fala de discurso tá falando de leitura...produção e oralidade/escrita e oralidade...

[...]

T79 Orquídea: ((retomou o texto de João Wanderley Geraldi apresentado por ela)) quando ensinar?...fala aqui né...

T80 Hortência: quando ensinar? quando você ve::r... aquela dificuldade do aluno...que ele apresentou na sua produção oral ou escrita:...

T81 Orquídea: é aquela coisa também...não sei se cabe aqui:...que tem professor na: no:: primeiro/primeiro ano né que fala...primeiro e segundo ano ensinando o que é monossílabo dissílabo... não precisa ensinar isso nunca:....

[...]

T84 Jardineira: porque há uma valorização muito grande pra essas nomenclaturas lá:: atrás...

[

T85 Orquídea: lá atrás...lá atrás que também nesse texto fala... ((o texto de Geraldi)) que nesse momento...tem que ensinar:r...

[

T86 Jardineira: leitura e escrita...

[

T87 Orquídea: leitura e escrita...

[...]

T90 Hortência: escrita...oralidade...assim como eu falei...escrita tem um material mais concreto... () individualizar mais né: as atividades do aluno...(oralidade a gente não centraliza)...mas quando eu pego o texto ((escrito)) (tenho como controlar)...eu trabalhei com os alunos uma vez (um aluno colocou a palavra menino treze vezes num texto)...num texto só menino treze vezes...então falta a ele o que::?... tá usando mais pronome...ou/outras palavras que ()...

[

T91 Jardineira: é uma análise linguística isso...

T92 Hortência: é o que estamos fazendo agora...() um texto com leão quatro vezes...vamos eliminar essa palavra leão quatro vezes?...aí fizemos juntos...e uma outra atividade vai ser um texto tem gorila sete vezes...eles vão eliminar sete vezes a palavra gorila...

T93 Jardineira: é uma proposta de análise linguística...

T94 Hortência: daí eu trabalho pronome...então eles vão:::...

[

T95 Jardineira: e não deixa de trabalhar a teoria gramatical...

[

T96 Orquídea: ((interrompeu a nossa fala e leu um trecho do texto de Geraldi que até o momento ela não tinha apresentado)) "parece-me que...para o ensino de primeiro grau...as atividades devem girar em torno de ensino da língua e apenas sub/subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem"...

[

T97 Jardineira: ((estávamos empolgadas com o avanço de Orquídea e lemos o final junto com ela))...para a metalinguagem...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2014).

Levando em conta o trecho acima, pareceu-nos que Hortência compreendeu que o eixo análise linguística, de acordo com os PCNs-LP, requer uma atividade

discursiva acerca dos eixos de leitura e de produção oral e escrita, embora ela tenha apontado uma dificuldade, no turno 90, acerca da análise linguística, no texto oral. Sobre a oralidade, temos estudos consolidados (MUNIZ, 1986; CASTILHO, 2002; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2011, entre outros), no entanto, a dificuldade de Hortência mostra a necessidade de pesquisas que venham se debruçar sobre práticas pedagógicas, em especial, sobre como o professor de língua concebe as gramáticas dos textos orais e escritos nessas práticas. Quando Hortência verbaliza “oralidade a gente não centraliza” e o texto escrito “tenho como controlar”, percebemos a dificuldade da docente em lidar com a gramática dos textos orais. Vale mencionar que, em outro momento, especificamente na 8ª sessão, em que discutimos as diferenças entre norma, norma culta, norma-padrão e norma curta, fizemos uma reflexão a respeito da diferença entre as gramáticas dos textos orais e escritos. A título de ilustração, vejamos a transcrição do trecho a seguir:

[...] T189 Jardineira: ele ainda faz uma diferenciação norma culta brasileira...ele diferencia norma culta falada e norma culta escrita...
 T190 Orquídea: que questão é essa?...
 T191 Jardineira: aqui embaixo amore...aqui tem um monte de seta né...eu fiz um organograma mesmo porque ele vai trazendo um monte de conceito...qual é a diferença entre norma culta falada e norma culta escrita?...tem diferença...vocês lembram?...
 T192 Rosa: deixa eu ver se anotei alguma coisa...
 ((silêncio))
 T193 Jardineira: é porque o projeto nunc mesmo fez entrevista ora::l...foram os textos orais...o texto oral é menos monitorado...e a norma culta escrita::...nos gêneros orais o funcionamento da gramática funciona de uma forma...no texto escrito a gramática::...tem uma outra gramática...a gramática do texto oral é outra...
 T194 Rosa: eu acho que quando a gente utiliza a norma culta falada...a gente...nós professores que somos esses que são letrados que:: falantes do que se considera norma culta...é bem marcado também...quando a gente vai pra escrita...há uma diferença... de usos...quando a gente vai pra escrita a gente tende a recorrer a voltar ma::is pra tradição...né::...quando a gente vai falar...se eu fosse escrever eu não ia usar...
 T195 Orquídea: a gente vai...
 T196 Rosa: é isso...
 T197 Jardineira: exatamente...são gramáticas diferentes...
 T198 Rosa: o aluno...ele pode utilizar isso aí como nós estamos utilizando...
 T199 Orquídea: mas na hora de escreve::r...
 [
 200 Rosa: agora o aluno tem que sabe::r...que ele...a gente tem que::...preparar esse aluno...pra que ele...também faça uso dessa norma...padrão...
 [
 T201 Jardineira: culta escrita...
 [
 T202 Rosa: quando ele precisar...
 T203 Jardineira: culta escrita...que tem/aí ele coloca...a norma culta escrita tem uma proximidade com a norma padrão...da gramática... (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014).

Retomando a transcrição do trecho do dia 02/12/2013, a qual abriu esta seção, vimos que a reflexão linguística foi apresentada para o texto escrito. No turno 90, Hortência faz uma relação entre as suas concepções teóricas e a sua prática pedagógica tendo em vista as produções escritas dos alunos ao afirmar que analisou os textos problematizando a repetição vocabular. Nesse contexto, podíamos ter feito uma mediação acerca dos diferentes gêneros textuais, entre eles, aqueles em que a repetição vocabular é parte constitutiva. Porém, consideremos que a 9ª sessão, quando refletimos sobre o conceito de gêneros textuais, teve a intenção de propiciar às docentes a possibilidade de se darem conta de que, em certas situações, a repetição vocabular é própria do estilo de linguagem considerando um determinado gênero.

O mais importante para o nosso objeto de investigação foi o fato de as colaboradoras terem percebido que a teoria gramatical pode e deve fazer parte do ensino da língua, desde que seja algo analisado na prática discursiva. As inferências de Hortência, nesse caso, voltaram-se para questões de referenciação em que a docente se deu conta da função dos pronomes como construtores da coesão textual, conforme ela mesma afirma na transcrição do trecho a seguir:

[...] T61 Hortência: a gramática fica em segundo plano considerando o eixo da análise linguística?

[

T62 Orquídea: ela tá querendo mudar toda a aula dela...((riu)) como é que vai fazer essa aula agora...

((riram e todas falando ao mesmo tempo))

T63 Hortência: **mas assim...a resposta é justamente essa...dos textos...cheguei a essa conclusão...não dá pra gente assim...seguir só o livro didático... ()... das produções...()...nos textos dos meus alunos eu percebi que há um problema muito sério de coesão e pronome...vamos tentar preparar...**

T64 Jardineira: **uma aula voltada pra isso...você tá trabalhando gramática...da escrita::...(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).**

Sob esse prisma, Orquídea, com sua escuta sensível e o seu desejo de aprender, fez, concomitante, as suas reflexões sobre o conceito de análise linguística. No turno 79, retoma o texto de Geraldi, o qual foi fonte para mobilizar o conceito de língua, para afirmar: “quando ensinar? fala aqui”. Essa parte do texto do autor, retomada por Orquídea, refere-se ao “Ensino da língua e ensino da metalinguagem” em que se defende uma atividade produtiva para o ensino gramatical. Ela não só compreendeu as assertivas do texto como também

estabeleceu uma ligação com o texto dos PCNs-LP refletido sob o olhar de Hortência. O ápice desse debate deu-se quando Orquídea nos interrompeu para ler a seguinte passagem do texto de Geraldi (1999): “parece-me que...para o ensino de primeiro grau...as atividades devem girar em torno de ensino da língua e apenas sub/subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem”...(Turno 96, SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013). Momento único haja vista ela ter compreendido qual a função dos conceitos gramaticais em relação ao eixo análise linguística tendo como parâmetro uma experiência pedagógica de uma colega. Desse modo, depreendemos que a mobilização conceitual deve partir, também, de contextos de referências do próprio sujeito, ou mais precisamente, dos seus etnométodos (MACEDO, 2013). Mediante o etnométodo produzido no contexto pedagógico de Hortência, Orquídea foi entendendo que havia outras possibilidades. Mais precisamente, na heteroformação, verificamos confirmar-se haver uma mobilização enquanto fenômeno relacional, no contato significativo com o outro e consigo mesmo, concretizado no desejo de aprender. Como exemplo, mais um trecho transcrito referente à mesma sessão:

[...] T107 Hortência: epilinguística...

T108 Orquídea: como é epilinguística...me explica aí:...

[...]

T111 Hortência: eu entendi mais ou/assim...se a gente pega frase isolada pra fazer mera classificação... seria uma atividade metalinguística...quando você vai:... verificar isso no u::so:: né:: outras possibilidades...já seria epilinguística::...é tanto que ele fala ((Geraldi)) primeiro deve-se começar da epi pra depois ir pra metalinguística...e não ao inverso...ele defende né:: ((leu trechos da obra Portos de Passagem de Geraldi)) o abandono da mera reprodução do conhecimento educativa de construção de conhecimento...não pretende banir da sala de aula a gramática tradicional...mas considera fonte de procura de outras reflexões da língua...

[...]

T116 Jardineira: com as necessidades...imagine... eu vou ler esses textos...eu vou ter que olhar o que foi recorrente::...é um trabalho de pesquisa do professor...aí eu vou ter que retirar...trazer pra sala de aula e devolver...não é uma coisa assim tã::o...é uma coisa que requer...um certo trabalho...a gente não pode perder isso de vista...

T117 Hortência: a gente tem tentado fazer eles entenderem também a importância disso... quando peço pra tá reven/reestruturando um texto...ah professora de novo...eu tava hoje corrigindo vários textos...corrigindo...porque eles estavam fazendo trabalho de ciências...(.)...reestruturando...reorganizando os textos...mas com esse olhar...já peguei um outro texto do aluno que tinha muito aí...

T118 Jardineira: e o aí é uma marca de oralidade...e a depender do texto escrito será que pode aparecer o aí:: né...tem tudo isso...não é um trabalho muito fácil...

[

T119 Orquídea: é um trabalho que precisa ser feito::...não ensina::r verbo pronome substantivo adjetivo...

[
 T120 Jardineira: não que isso não possa ser ensinado...
 T121 Orquídea: mas tem que focar/se focar mais nisso aí:...vai dar trabalho vai...mas não fica muita coisa pra ensina::r...começa por isso:...com esse tipo de trabalho aí...logo no início... [...]] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

Verificamos que o desejo de Orquídea pelo conhecimento dos conceitos da Pedagogia da Língua Materna continuou no decorrer da sessão. Mesmo ela tendo compreendido, conforme vimos anteriormente, a seu modo, a epilinguagem, a partir da prática pedagógica de Hortência e da leitura do texto de Geraldi, ela perguntou: “como é epilinguística...me explica aí:...”. Esse dado mostra que qualquer trabalho investigativo que tome a formação conceitual do professor, deve partir do seu saber fazer e da sua compreensão do saber teórico de sua área de atuação. Como defende Vigotski (2001), esse é o princípio básico para uma aprendizagem significativa.

Por essa razão, tomamos a abordagem colaborativa como possibilidade de reflexão crítica das problemáticas circunscritas no ensino de LP, já que, os atos colaborativos presentificaram subjetividades responsáveis, responsivas e éticas. Com base nisso, Jardineira e Hortência, nos turnos 116 e 117, respectivamente, foram trazendo reflexões sobre o conceito de epilinguística de modo que, a flor Orquídea, nos turnos 119 e 121, faz uma elaboração para o grupo: “é um trabalho que precisa ser feito:::...não ensina:::r verbo pronome substantivo adjetivo...”; “mas tem que focar/se focar mais nisso aí:...vai dar trabalho vai...mas não fica muita coisa pra ensina::r...começa por isso:...com esse tipo de trabalho aí...logo no início... [...]” (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

“Esse tipo de trabalho aí” mencionado por Orquídea, refere-se ao conceito de atividade epilinguística nas práticas de leitura e de escrita apresentado por Hortência que, à sua vez, também estava em processo de mobilização conceitual. Faraco (2008) mostra que o envolvimento do professor como protagonista no processo de formação pode ser a chave para transformações significativas. Nesta investigação, pudemos experimentar isso considerando que os docentes, em colaboração e com autonomia, repensaram e refletiram conceitos atinentes a sua prática pedagógica. Partimos do entendimento de que o aporte teórico se constituiu como base para refletirmos sobre outras possibilidades, afinal, as nossas reflexões tiveram como mediadores os textos de João Wanderley Geraldi e os PCNs-LP. A ideia

estabelecida é que a teoria não cambie para o teoricismo pragmático que, nas palavras de Mikhail Bakhtin, suplanta o caráter emocional-volitivo do sujeito participativo. Eis o que a flor Rosa nos diz sobre isso, especialmente quando refletimos sobre a relação teoria e prática numa abordagem colaborativa:

[...] T57 Rosa: [...] a questão da reinterpretação da teoria com base na prática e vice-versa né...a prática pode ser refeita em função da teoria... e a teoria também pode ser reformulada em função da prática...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 30/09/2013).

Essa reinterpretação só é possível através do ato responsável e na inter-relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida (BAKHTIN, 2012) em que consciências isônomas podem dialogar entre si sobre diferentes temas num mundo real de homens de “carne e osso”.

Ainda sobre o conceito de análise linguística, vimos no início desta seção três situações a partir das quais Orquídea se deparou com esse conceito. Entre elas, destacamos uma prática pedagógica, mediada pelo livro didático e analisada por nós, neste capítulo, em que a docente “pulou” um exercício referente a uma análise e reflexão sobre a língua tendo como norte a variedade linguística. Acreditamos que, nesse momento, ela “pulou” por falta de conhecimento sobre como lidar com as indicações mais atuais do campo da Pedagogia da Língua Materna. Como contraponto a essa prática, observemos como ocorreu, nos atos colaborativos, a relação entre o conceito de análise linguística e variação e, ainda, a tentativa de Orquídea para elaborar conhecimentos em meio às outras vozes. A seguir, a transcrição de um trecho da 9ª sessão:

[...] T42 Rosa: eu acho que essa análise...quando a gente fala em análise linguística...a gente pensa logo é:: no:: no: texto...pensa em estrutura textual...no texto...é:: numa análise que não pode ser...de partes isoladas...se vai se estudar um texto né::...como é que se vai analisar esse texto...a produção de sentido...né que deve vir em primeiro lugar...quais são os sentidos daquele texto...pra depois ir fazendo um estudo...né::...dessas partes...é:: que a gramática traz...primeiro parte do sentido pra depois ir...pra essas partes menores...partir do global do sentido pra depois ir...

T43 Jardineira: e você...dá conta de:: hoje responder o que é análise linguística?...depois de tudo que nós estudamos...hoje é o último momento...

T44 Rosa: e também não pode também esse texto né preso::...esse texto pronto...mas do que ocorre na fala...

[

T45 Orquídea: eu tava pensando nisso...

[

T46 Rosa: realização da fala...né:: em sala de aula...tá atento a essas...

[

T47 Orquídea: a linguagem de cada um...

T48 Jardineira: é importante a gente verbalizar porque quando a gente verbaliza a gente também faz um processo de elaboração...

T49 Orquídea: a linguística de cada/estuda:::r o:: o:: o que cada um fala...a linguística a linguagem de cada um...cada região...

T50 Jardineira: de cada variedade do aluno que chega aqui...né isso?

T51 Rosa: está atento né::...é:: é:: eu lembro que logo no início eu falei as ocorrências...da língua...os fatos da língua...está atento aos fatos da língua...e em sala de aula eles sempre aparecem e a gente...as vezes...não se atenta né...

[

T52 Jardineira: isso é uma proposta de reflexão...e você tava falando sobre o funcionamento né::...[...]

T53 Hortência: a questão dos gêneros...o uso e funcionamento da língua naquele momento...(eu só fui perceber isso quando eu fui analisar a produção de texto do aluno)...como é que ele está usando a língua dele...no que que tá pecando?...pra gente fazer nosso trabalho na parte de linguagem...

T54 Jardineira: então há uma relação entre gramática e análise...linguística...né isso?...não há?... (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

A polifonia se presentificou no momento em que Orquídea ampliou o seu conhecimento a partir da voz do outro. Observemos que ela vai retomando, na sua fala, as inferências das outras vozes. No turno 45 (“eu tava pensando nisso”), há uma confirmação da verbalização de Rosa quando menciona sobre a oralidade. Em seguida, ela torna a confirmar, nos turnos 47 e 49, a fala de Rosa ao dizer “a linguagem de cada um...” e “a linguística de cada/estuda:::r o:: o:: o que cada um fala...a linguística a linguagem de cada um...cada região...”. Isso mostra que um discurso materializa vozes de outros discursos, concretizando uma interdiscursividade como parte constitutiva da condição do sujeito que fala num contexto social e ideológico. Dito de outra maneira, no interior do discurso de Orquídea, vamos ouvindo a voz de Rosa como algo duplo que vai se efetivando na trama dialógica proposta para as sessões. Acreditamos, com isso, que a flor Orquídea, nesse contexto, mobiliza o seu próprio conhecimento.

Por isso, tomamos, nesta tese, a concepção de aprendizagem de Vigotski, em que o outro e os signos construídos socialmente têm uma importância fundamental no desenvolvimento da formação conceitual entre os seres humanos. Em consonância com esse pressuposto, está a teoria de Bakhtin que, entre tantas indicações, nos mostra que há um princípio absoluto para se compreender o início e o fim do enunciado: “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Foi exatamente nessa responsividade com o outro que Orquídea foi mobilizando o seu

conhecimento acerca do conceito de análise linguística em estreita relação com a variação linguística, o que resultou num avanço se retomarmos a situação em que ela “pulou” o exercício do livro: “observe a linguagem do texto. Que tipo de variedade linguística foi empregada?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 19). Sob essa ótica, problematizamos: será que Orquídea, após os encontros de reflexão e estudo, daria conta de apreciar esse exercício com os seus alunos? Isso mostra que outras pesquisas precisam ainda relacionar como os saberes, mobilizados nos encontros de formação conceitual, são refletidos no interior da sala de aula.

Por fim, chamamos a atenção para a 9ª sessão, na qual debatemos a relação entre gramática, análise linguística e gêneros textuais. Nesse encontro, lançamos questões para o grupo e obtivemos as seguintes reflexões:

[...] T195 Jardineira: duas questões que eu trouxe...qual a relação entre gramática análise linguística e gênero?...olha o nosso desafio... tá aqui nessa questão...

T196 Orquídea: quando se vai fazer...produzir gêneros textuais não tem que voltar pra gramática e::: saber como empregar o::s...a gramática...como usar a gramática?...tem que...um dentro do dentro do outro...um depende do outro...só consegui encaixar esses dois aí... ((gêneros e gramática)) agora o do meio eu não consegui não...

((rimos))

T197 Jardineira: tem problema não...qual a relação entre gramática análise linguística e gêneros textuais?...essa é uma questão...qual a relação entre...tem outra...são duas...boas...qual a relação entre gramática análise linguística e gêneros textuais e mais...a gente estudou aqui concepção de língua...qual a relação entre concepção de língua como atividade social...gramática e gêneros textuais?...

T198 Hortência: eu anotei a primeira...perai...você vai entregar pra gente?...

T199 Jardineira: essas duas questões são duas questões boas pra gente pensar...qual a relação entre gramática análise linguística e gêneros...tem uma relação não tem...

T200 Rosa: tem...eu acho que não tá dissociado não...pra você fazer análise linguística você tem que trabalhar/vai ter que tá atento a questão da gramática...aos gêneros...não se faz análise linguística né:: sem essa...

T201 Hortência: há umas décadas atrás você pensava só:: na gramática...hoje a gente começa mais com os ()...e os gêneros também...não dá mais pra pensar só a gramática como uma coisa isolada...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

Vale salientar que antes de chegarmos a essa discussão, estudamos o conceito de gêneros textuais e uma parte dos PCNs-LP, especificamente, “Reflexão gramatical na prática pedagógica”, para daí, refletirmos sobre tais questões. Nesse momento, pudemos ver o avanço de Orquídea no que diz respeito à mobilização do conceito de análise linguística, embora ela tenha achado que não deu conta de responder sobre o referido conceito. Mas quando afirmou “um depende do outro” no trecho do turno 196, apresentou uma concepção de gramática defendida no quadro

teórico e, também, estudada por nós na 7ª sessão de reflexão e estudo. Trata-se da concepção de gramática discursivo-textual em que há uma integração entre gramática, gêneros textuais e análise linguística. E mais, constatamos uma autonomia na sua fala haja vista ter sido a primeira a verbalizar as suas reflexões e não ter tido medo de posicionar-se diante do grupo, revelando uma “vontade individual” que se combina com outras vontades (BAKHTIN, 2005).

Essa mobilização ocorreu na nossa última sessão e, para isso, fomos, no decorrer dos encontros, em colaboração, amadurecendo visões e ideias acerca dos conceitos em questão. Pudemos ver esse amadurecimento nas vozes de Orquídea, Hortência e Rosa, o que nos leva a concluir que uma peculiaridade da colaboração reside no fato de esta ser uma possibilidade de oferecer trocas durante o processo de “negociação”. Não podemos perder de vista, nesse contexto, que a mediadora-pesquisadora Jardineira, trouxe pressupostos teóricos e também a sua visão sobre o conceito de análise linguística, mas as reflexões foram efetivadas numa atividade negociada em que todas tiveram autonomia, oportunidade e voz para dizer o que, de fato, estavam construindo.

Como atividade polifônica, não podemos desconsiderar, também, que a palavra está sempre numa arena de luta ideológica no processo de interação verbal. E, muitas vezes, uma mesma voz pode materializar uma luta interna e contraditória consigo mesma. A polifonia reside exatamente nessa tensão em que uma voz pode presentificar duas vozes em discussão. Com esse princípio, analisamos a nossa compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais pelos alunos.

4.4.1.3 Possibilidades e contradições sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais

Tomamos, inicialmente, a reflexão de Orquídea para o conceito de análise linguística, especificamente a transcrição de um trecho da 6ª sessão, 02/12/2013, quando ela se posiciona da seguinte forma: “é um trabalho que assim precisa ser feito [análise linguística]...não ensina:::r verbo pronome substantivo adjetivo...” (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013). Vimos, na seção anterior, que esse posicionamento está em consonância com as inferências que Hortência também fez sobre o eixo de análise linguística. As duas professoras concluíram que

a atividade metalinguística deve figurar no ensino de LP desde que a epilinguagem anteceda e se constitua como ferramenta para análise, sobretudo, das produções escritas dos alunos.

Nesse sentido, observamos que Orquídea compreendeu o ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais como algo constitutivo da atividade discursiva escrita. Todavia, no decorrer das 9 sessões de reflexão, fomos observando uma luta contraditória entre essa perspectiva e aquela configurada na ideia do gaveteiro, em que ocorreu uma extrema valorização para a atividade metalinguística como um fim em si mesmo. Nesse contexto, chamamos a atenção para uma questão de prova aplicada por ela e analisada por nós, neste capítulo, em que a identificação dos conceitos gramaticais tendo os gêneros como pretexto, foi a perspectiva para o ensino dos conteúdos abaixo:

- 10- Retire dos quadrinhos exemplos das classes estudadas em sala de aula. (0,5)
- f) 2 substantivos próprios
- g) 2 adjetivos
- h) 2 pronomes
- i) 1 numeral
- j) 1 artigo (Material anexado no Diário de Campo 3, 16/04/2013).

A mera identificação das classes gramaticais se interpõe como uma contradição à mesma voz discursiva que não só defendeu o conceito de análise linguística como também disse ser inútil, considerando a epilinguagem, estudar “verbo pronome substantivo adjetivo” por si mesmo. Mas levemos em conta que a aplicação dessa prova antecedeu aos encontros de reflexão e, somente na própria voz de Orquídea, socializadas nas sessões, pudemos depreender as inter-relações tensionadas na prática pedagógica e nos encontros de reflexão e estudo.

Desse modo, analisamos dados das sessões em que a docente trava com ela mesma uma luta contraditória concretizando o que discutimos no Capítulo 1 desta tese: estamos num momento de tensão teórico-metodológica porque o professor de LP vem recebendo muitas críticas sobre a forma como ensina a gramática e, ao mesmo tempo, tem dúvidas de como tratar os conceitos gramaticais levando em conta as contribuições do campo da Linguística. Sobre isso, observemos a transcrição do trecho a seguir, referente à 5ª sessão, em que analisamos uma prática pedagógica de uma docente de LP (ANEXO A). Conforme vimos no relato sobre as sessões, essa prática voltou-se para uma atividade mnemônica do

conteúdo gramatical conjunção. Inicialmente, vejamos como Orquídea, Hortência e Rosa avaliaram a aula da colega:

[...] T69 Rosa: toda decorada...

[

T70 Orquídea: toda decorada...que/a professora fala fala fala...eles repetem...

[

T71 Hortência: mecânica...uma coisa mecânica né...[...]

((todas falando ao mesmo tempo)) (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Orquídea mostra que a aula da colega de LP ocorreu por meio do hábito da “decoreba”. Acreditamos que ela tenha refletido sobre a sua própria prática pedagógica, analisada por nós neste capítulo. Não percamos de vista que a abordagem colaborativa incide em estabelecermos uma reflexão sobre a nossa prática. Para Ibiapina (2008), o ideal é que seja uma prática do próprio partícipe da investigação. No entanto, não nos sentimos à vontade para tal empreitada e, por isso, fizemos uso de uma aula observada e transcrita no nosso Mestrado e que fosse similar a prática de Orquídea a fim de que refletíssemos a seguinte questão: qual a finalidade do ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais pelos alunos nas aulas de LP? Inferimos que a ideia de provocar uma reflexão mediante essa estratégia deu certo considerando a resposta de Orquídea quando perguntamos a todas as flores se elas tinham se visto na prática pedagógica analisada por nós, conforme transcrição do trecho a seguir:

[...] T45 Jardineira: vocês se viram na transcrição... em algum momento?

T46 Orquídea: eu me vi porque a gente faz assim também...algumas coisas...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013)

“Algumas coisas” referem-se à prática pedagógica de Orquídea analisada, nesta tese e, também, às reflexões que fizemos acerca da apropriação dos conceitos gramaticais por seus alunos do 7^a A, a partir das entrevistas. Inferimos que a discussão sobre a prática de uma colega, similar à prática de Orquídea, tenha resultado numa duplicidade de vozes no discurso da flor que, conforme mencionamos, configurou-se de forma contraditória em alguns momentos nas sessões de reflexão. Ao mesmo tempo em que ela defendeu a relação entre epilinguagem-metaliguagem e apreciou a aula da colega como algo pautado no hábito da “decorada”, defendeu também a identificação, em si mesma, dos conceitos

gramaticais, conforme questão da prova, socializada por nós, e ainda, a partir da transcrição do trecho da 5ª sessão de estudo:

[...] T86 Orquídea: mas eu acredito que ninguém coloca na prova o que é um substantivo...coloca para que/quais são as palavras ()...
 T87 Jardineira: a identificação...
 T88 Orquídea: identificação...
 T89 Rosa: mas aí dá quase na mesma coisa...
 T90 Orquídea: mas o que é::?...substantivo é a palavra...isso não coloca no teste...mas pede pra identificar...((todas falando ao mesmo tempo e Orquídea falou alto)) **PRECISA SABER O QUE É UM VERBO**...depois quando vai estudar outros assuntos...precisa saber...outros assuntos de oração...períodos...a gente tem que saber que que é um verbo...então precisa aprender o que é um verbo...
 T91 Jardineira: e pra que?...e pra que precisa aprender... o verbo?
 T92 Orquídea: pra estudar o próximo assunto...e aí?... tem assuntos...as conjunções pra colocar...pra:: pra::...na hora que vai/ faz/é::: fazer u:::m...um texto...uma redação...
 [
 T93 Jardineira: pro::nto...
 T94 Orquídea: precisa saber qual é a conjunção que encaixa melhor...que né/ que você quer fazer uma frase você tem que **EXPLICAR** aquele assunto...por porque tem que colocar qual a conjunção então precisa aprender qual é a conjunção explicativa...
 T95 Jardineira: i::sso::...nessa dinâmica mesmo mais viva talvez né:::...pra que né?
 T96 Hortência: mais necessidade do uso do que efetivamente da:: da:: (memorização) ()...
 T97 Rosa: porque por exemplo... se ela pegasse... um texto...a professora né... ((referindo-se a transcrição da colega de LP analisada por nós)) pegasse...diversos textos... aí que vem nosso papel de estar em casa pesquisa::ndo...né...alguns textos...que contemplassem algumas conjunções...que fosse expor pra esses alunos esses textos...e que eles levantassem...fosse mostrando esses conectivos...qual a função:::...daquela conjunção em cada:::... frase ali em cada parágrafo... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

De fato, ao analisarmos as provas que os alunos de Orquídea fizeram no decorrer das nossas observações, não há uma cobrança concernente à definição dos conceitos gramaticais, o que é um avanço para ela que, no momento, admitiu só cobrar a identificação ou apenas a metalinguagem pela metalinguagem. Defendeu de forma veemente, após a inferência feita por Rosa, no turno 9: “mas aí dá quase na mesma coisa”; a ponto de se exaltar e falar mais alto “**PRECISA SABER O QUE É UM VERBO**” para compreender outros conteúdos gramaticais como orações, períodos. Desse modo, uma questão se impôs: precisamos aprender os conteúdos gramaticais para aprender outros conteúdos gramaticais? Isso ficou patente na voz de Orquídea que se contradiz com outra voz dela mesma verificada na seção anterior: “quando se vai fazer...produzir gêneros textuais não tem que voltar pra gramática e::: saber como empregar o::s...a gramática...como usar a

gramática?...tem que...um dentro do dentro do outro...um depende do outro...só consegui encaixar esses dois aí... ((gêneros e gramática))” (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

Mas não paramos na constatação dessa contradição. Na condição de mediadora e, também, em decorrência do objetivo das sessões de reflexão e estudo que é refletirmos nossas práticas, fomos lançando questões para Orquídea no turno 91: “e pra que?...e pra que precisa aprender...o verbo?”. O nosso propósito era ela se conscientizar de que, além da aprendizagem dos verbos “prá estudar o próximo assunto”, há outras possibilidades como ela mesma foi tentando estabelecer no turno 92: “tem assuntos...as conjunções pra colocar...pra:: pra::...na hora que vai/ faz/é:: fazer u::m...um texto...uma redação...”. As outras flores ao se posicionarem favorável a uma concepção de gramática mais textual corroboraram com a nossa mediação.

Na mesma sessão, percebemos, mais uma vez, numa fala de Orquídea, a duplicação de sua voz, especificamente quando ela se posiciona com relação às classes gramaticais. Ainda vimos o quanto práticas colaborativas podem se constituir em espaços de mediação conjunta para a aprendizagem e o avanço entre os sujeitos que participam. Observemos o diálogo abaixo:

[...] T154 Orquídea: eu falo pra o meu aluno que todas as palavras tem classificação...não existe nenhuma saindo daquelas ()...as palavras polissêmicas...

[

T158 Rosa: oh Orquídea...eu tava lembrando...até::eu tô fazendo uma reflexão também...até no ensino de língua inglesa...porque ensino de língua:: né::...muito do que eu tô vendo:: eu tô refletindo do que eu tô ensinando em inglês também...não adianta a gente ficar no quadro...ensinando esses conteúdos... ((ensino apenas metalinguístico)) batendo aquilo ali::...ele/eles não conseguem absorver...se a gente partir do texto como a gente tá falando::...e eu tava pensando em inglês...eu fico ali explicando explicando a gramática no quadro::...me desgasto tanto::...e no fina:::l...a gente se cansa e o aluno não aprende...se a gente partir primeiro dessa análise textual...desses conectivos né::...dessa gramática no texto...dessa análise no texto... e depois pedir que ele:: mesmo lei::a... a parte que a gramática tradicional traz...ele lê e ele e tira as próprias conclusões e a gente dá um tempo pra que ele leia...e depois pede o que é que eles compreenderam daquilo que eles leram...do que já tá ali formalizado entendeu? mas antes a gente já trabalhou o texto...acho que ele participa mais...vai compreender mais...do que a gente se desgastar muito:: entendeu?...

[

T159 Orquídea: eu sei... [...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

O turno 154, verbalizado por Orquídea, demonstra uma tensão materializada na seguinte questão: as palavras têm uma classificação de acordo com a gramática tradicional; e a polissemia? Ou seja, ela reconhece que as palavras podem se classificar, mas há aquelas que podem, talvez, fugir ou mesmo mudar de classificação. Nesse contexto, Rosa tentou refletir e mediar, através da própria prática pedagógica, que ensinar os conceitos gramaticais, no seu aspecto apenas metalinguístico, é cansativo para o docente e o aluno não aprende. Para isso, propôs uma “análise textual dessa gramática no texto...dessa análise no texto...”. Orquídea, à sua vez, disse: “eu sei”.

E sabe? Esta pesquisa vem mostrando que o professor conhece e se relaciona com as teorias do campo da Linguística, mencionadas por nós no Capítulo 1. Como isso está ocorrendo? Por isso, do problema anunciado nesta tese: como as formulações linguísticas, em especial sobre o ensino de gramática, vêm sendo tensionadas na prática pedagógica e na atividade colaborativa entre professores de LP? Um olhar mais detido para o processo formativo de Orquídea aponta uma tensão de vozes duplicadas que se contradizem entre si; algo, a nosso ver, constitutivo desse momento na Pedagogia da Língua Materna.

Retomando a ideia posta pela flor Orquídea de que todas as palavras têm uma classificação, mas há a polissemia, observemos como ela também compreende que não dá para enquadrar as palavras apenas na categorização sugerida pela gramática tradicional:

[...] T129 Rosa: ela ((referindo-se a professora da transcrição analisada)) ainda tá muito no limite da frase né...que é o que a gramática tradiciona::l...né:: trabalha ainda...o estudo da língua ainda muito no limite da frase...

T130 Jardineira: pensar além das frases e das palavras soltas...porque palavras soltas são palavras soltas...palavras descontextualizadas...ela acaba não trazendo...porque a classe gramatical também...é::...por exemplo a preposição/ a:: a:: o advérbio o advérbio não é só uma palavra... né...invariável...ela é variável...

T131 Orquídea: ela é mista::...

T132 Jardineira: ela é mista...acho que você mostrou isso numa aula...eu lembro...você colocou isso...verdade...ela é mista...

T133 Orquídea: rapidinho::...rápido...

[

T134 Jardineira: exatamente...você deu essa aula...

[

T135 Orquídea: foi::...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Verificamos em uma das nossas observações, especificamente uma aula ministrada por Orquídea, no dia 08/04/13, em que ela, ao falar da questão da variabilidade das classes gramaticais, admitiu, a partir da perspectiva do livro didático, que o advérbio pode ser variável e invariável. Isso ocorreu de forma rápida, mas, no ato colaborativo, conforme trecho acima, ela não só se lembrou como relacionou a uma situação em que Rosa e Jardineira estavam fazendo uma reflexão sobre a problemática que envolve frases e palavras descontextualizadas. Ou seja, a conscientização de que as palavras mudam e se reclassificam, nos impõe como necessários atos colaborativos que, nas palavras de Freire (2001), implica uma compreensão da realidade para superar as situações-limite colocadas pelas condições sociais nas quais os sujeitos estão enredados.

A bivocalidade presentificada na voz de Orquídea nos leva a afirmar, mais uma vez, que ela se encontra num entrelugar teórico-metodológico ao se deparar com os conceitos do campo da Linguística. A questão não é perspectivar com a ideia do certo e do errado nas assertivas da docente, e sim, compreender como ela veio lidando com a sua situação-limite e com as possibilidades debatidas nesses atos, afinal, além “do gaveteiro”, o grupo foi mobilizando outras possibilidades para o ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais.

4.4.1.4 Afinal, há possibilidades além “do gaveteiro”?

Já vimos que há! No decorrer deste capítulo, capturamos diferentes formas de mobilização efetivadas por Orquídea e o quanto essa docente se esforçou e refletiu sobre práticas pedagógicas, conceitos teóricos e sobre as vozes colaborativas das partícipes desta investigação. Analisamos, também, na seção anterior que, sutilmente, a ideia “do gaveteiro” se fez presente, em especial, nas suas defesas atinentes a um ensino, mais metalinguístico, para os conteúdos gramaticais. Ainda assim, nesta parte do estudo, socializamos como essa ideia se apresentou explicitamente nos atos colaborativos para, daí, continuarmos a estabelecer um contraponto com o que analisamos sobre sua prática e tentar responder a questão que abriu esta seção.

Quando interpretamos a prática pedagógica de Orquídea, vimos que o hábito da “decoreba” associado ao reconhecimento de definições e nomenclaturas em palavras e frases descontextualizadas era a dinâmica da maioria das aulas, embora

constatássemos um indício para um tratamento mais funcional dos conceitos gramaticais. Esse indício, mencionado por nós, neste capítulo, foi a primeira possibilidade para além do engavetamento das palavras. Outras possibilidades? Vejamos a voz de Orquídea na 5ª sessão. Após analisarmos a prática pedagógica de uma colega de LP, a partir de uma transcrição (ANEXO A), lancei uma questão-chave para pensarmos outras formas de ensino gramatical. Observemos a transcrição do trecho a seguir:

[...] T118 Orquídea: eu coloquei assim...só ensinava...só ensina conceitos não é::...e é depósito né:: só faz depositar colocar colocar perguntava...mas aí ela falava no início da palavra esperando que o aluno falasse só o final... não é::...coloca assim... é::...fala uma palavra e começa...o início da palavra e depois parava...coor-de-na::...-ça::o::...então ela só colocou pra o aluno ((frase muito truncada, mas entendemos o que Orquídea quis dizer))

T119 Jardineira: ninguém pode dizer que ela não dá aula...

T120 Orquídea: ela só explico::u::...

T121 Hortência: trabalha os conteúdos () através da cartilha de forma inconsciente os conceitos trabalhados... os alunos não refletem o uso da língua...

T122 Jardineira: refletem...

T123 Hortência: não refletem...

T124 Orquídea: e colocava ainda assim...vai passando um traço embaixo da::s...palavrinhas né::...das conjunções... e mandou que fizesse vários () a diferença do ma::ais mas...e é verbo...é:: três três assuntos assim...que é:: () ...

T125 **Jardineira: vocês fariam diferente essa aula?**

((riram))

T126 Rosa: é a pergunta...não porque eu eu acredito assim que nós aqui... ainda estamos nessa/na tentativa da transição né::...de:: se desprender...se desprender um pouco do tradiciona::l...né::... pra esse estudo ma::is...contextualizado...mais plural né::...a gente ainda tá nesse... nesse trânsito ainda...

T127 Orquídea: **é difícil...agora eu já tô conseguindo...colocar aquela caixinha que já falei na minha aula com as classes gramaticais...coloco como se fosse um armário de dez gavetas...você precisa de todas as palavras das gavetas pra fazer/... um texto...pra fazer uma redação...() você tem que pegar no:: no::... cada uma encaixa em uma gaveta... fazendo assim...mas pra ver se eles entendem né::...pra que que serve cada... cada... (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).**

Orquídea, no trecho acima, tece críticas à forma como a professora da transcrição analisada (ANEXO A) ensina as conjunções coordenadas, circunscrevendo a prática da colega como um “depósito” onde “só faz depositar colocar colocar”. Hortência apresenta o dado de que não ocorreu uma reflexão para o uso da língua, uma vez que a ideia era apenas o reconhecimento dos conceitos nas frases, conforme alude Orquídea: “vai passando um traço embaixo das palavrinhas”. Esperamos que elas verbalizassem para, daí, problematizarmos:

“você fariam diferente essa aula?”. Rosa, ao afirmar que estamos num momento de transição, confirmou algo constatado por nós no Capítulo 1: os docentes da Educação Básica estão se relacionando ao mesmo tempo com as teorias do campo da Linguística e com a tradição.

Desse modo, não foi difícil compreendermos, nesse momento de transição, como as docentes, em especial Orquídea, mobilizaram suas conceituações de gramática e análise linguística levando em conta a apropriação dos conceitos gramaticais pelos alunos. O mais importante foi observarmos que as possibilidades se efetivaram na atividade discursiva de Orquídea que, no decorrer das sessões, veio se conscientizando, através da interação verbal com os pares, que não é tão fácil conceber uma produção de sentido para os conteúdos gramaticais, mas é possível. Além do mais, no decorrer desta investigação, vimos que cada uma teve o seu ritmo, a sua história e o seu saber. Para Orquídea, a ideia “do gaveteiro” é uma forma de mostrar aos alunos que há palavras nas gavetas para serem “usadas” na atividade textual, de acordo com o turno 127 a seguir: é difícil...agora eu já tô conseguindo...colocar aquela caixinha que já falei na minha aula com as classes gramaticais...coloco como se fosse um armário de dez gavetas...você precisa de todas as palavras das gavetas pra fazer/... um texto...pra fazer uma redação...() você tem que pegar no:: no::... cada uma encaixa em uma gaveta... fazendo assim...mas pra ver se eles entendem né::...pra que que serve cada... cada... (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Verificamos que ela mostra uma possibilidade quando afirma que as palavras do gaveteiro têm uma finalidade na trama textual. Com isso, mais uma vez, vamos nos dando conta de que a atividade metalinguística deve figurar na aula de LP desde que tenha uma funcionalidade. Essa busca de Orquídea ainda persistiu na mesma sessão quando fizemos uma reflexão e análise da prática pedagógica da professora materializada na transcrição (ANEXO A). Ao pensarmos numa reconstrução dessa prática (ANEXO B) fomos elaborando conhecimentos. Vejamos o posicionamento de Orquídea na transcrição do trecho a seguir:

[...] T139 Jardineira: [...] reconstrução::... “essa aula poderia ser diferente?”...

T140 Orquídea: **como é que a gente vai dar esse assunto se::m:::...do jeito que ela fez?...**

T141 Rosa: porque pri/ poderia fazer como/mais ou menos como eu falei né::...partindo de um texto...destacar...buscar...ver esses conectivos...mostrar pra eles a função daqueles conectivos naquele texto...

[
T142 Orquídea: pra que...()
[
T143 Rosa: e depois até:: mostra::r o que tem na gramática...
[
T144 Orquídea: o nome...
[
T145 Rosa: né:: aquilo ali...mas não ficar preso...a:: a:: ao que tá na gramática...mostrar pra ele que tem esse estudo que a gramática traz...que tem...que eles podem lançar mão dessas outras conjunções...que num texto a gente/ a gente não vai poder trabalhar um texto com todas elas né:: e aí:: pedir que ele produza... um texto...a partir do texto dele e:: apontando esses conectivos...tem textos jornalísticos que a questão da ideologia né::...então o texto jornalístico porque é que determinada/porque esse articulista usou determinadas conjunções né:: qual foi a intenção dele?...nesse texto aqui com essa conjunção?...ele tá a favor ou contra determinado conteúdo::?...né::...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 18/11/2013).

Os atos colaborativos nos deram a possibilidade de estudarmos e refletirmos formas de tratar os conceitos gramaticais para além do hábito da “decoreba”. Percebemos que as flores reconhecem isso, mas se encontram num lugar de “desconforto” haja vista o campo da Linguística apresentar pressuposições e, normalmente, não dar um receituário. Dessa forma, esta tese tem mostrado que, talvez, o docente de LP, comece a se dar conta de que a transposição didática é constitutiva de sua prática pedagógica e não algo que tenha que ser seguido como uma receita. Ao lançar a questão sobre como se poderia fazer diferente da aula analisada, no turno 140, Orquídea pode ter lançado para si mesma essa questão, já que se reconheceu, conforme vimos, na prática da colega. Isso mostra o pressuposto de que somente quando confrontamos a prática pedagógica e o saber teórico, podemos caminhar nas possibilidades. Rosa tenta dar uma resposta através das condições de produção dos gêneros textuais ao elencar o uso das conjunções de forma articulada ao processo ideológico da esfera jornalística. Momento que corrobora o turno 142 em que Orquídea diz: “pra que...”. Para que os conectivos, as conjunções, as classes gramaticais?

Acreditamos que a compreensão do “para que” está em estreita relação com a forma como concebemos a gramática. Com o exposto...

4.4.1.5 *O que é gramática?*

No decorrer desta tese, começando pelo Capítulo 1, buscamos responder a questão acima iniciando com uma busca bibliográfica sobre diferentes concepções

de gramática para, posteriormente, compreendermos como docentes de LP estão mobilizando o conceito em questão a partir de outras categorias como língua, análise linguística e gêneros textuais. De maneira geral, vimos, através do questionário, entrevista e observação da prática pedagógica, o modo como a gramática vem sendo tecida na voz docente e nas aulas de LP. Nos atos colaborativos, constatamos como diferentes concepções de gramática, entremeados aos conceitos de língua, análise linguística e gêneros, estão nas vozes das flores-docentes. No entanto, dada a importância do conceito de gramática para esta investigação, continuemos a perseguir a nossa questão de pesquisa: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo, considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental?

Conferimos, neste capítulo, na trajetória de Orquídea, como ocorreu a mobilização acerca dos conceitos de língua e análise linguística em conflito, a todo o momento, com a ideia “do gaveteiro”; uma suposta contradição que pode estar relacionada com a forma como entendemos e praticamos a gramática nas aulas de LP. Nada de estranho, pois de acordo com Neves (2004), é difícil fixar o que deva constituir a disciplina gramatical ou mesmo avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber linguístico tem oferecido. O que não podemos mais desconsiderar, na condição de professoras de LP, é que o campo da Linguística tem nos oferecido, como contribuição, diferentes conceitos de gramática.

Por essa razão, na 7ª sessão de reflexão e estudo, fizemos uma apresentação dialogada a respeito do que defendemos no Capítulo 1 deste trabalho. A importância desse momento se deve ao fato de que, no decorrer das sessões anteriores, fomos constatando que quando falávamos sobre gramática parecia “uma coisa só”, ou, mais precisamente, falávamos da gramática normativa, vindo ao encontro do que Neves (1990) observou na sua pesquisa: as professoras, nas entrevistas, deixaram entrever que só conheciam o conceito de gramática normativa. Mas, no Capítulo 1 desta tese, revisamos diferentes concepções para um único conceito objetivando, também, socializar esses dados bibliográficos com as colaboradoras. Observemos como Rosa aborda esse fato na transcrição do trecho a seguir:

[...] T29 Jardineira: bom...e a gente vai passar pra esse segundo aqui... ((segundo slide)) concepções de gramática...aí temos as contribuições do

campo da linguística...o senso comum... e nós professores de língua na sua maioria::...a maioria dos professores de língua...quando fala de gramática tá falando de gramática normativa ou eu tô enganada?...

T30 Rosa: não...

T31 Jardineira: quando a gente fala de gramática a gente tá falando só de uma né:::...

[

T32 Rosa: acho que é a falta de nós sermos esses professores pesquisadores...que nos deixa limitado a essa visão...[...]. (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/12/2013).

Concordamos com Rosa quando afirma que, talvez, pelo fato de não serem professoras pesquisadoras, não ocorra um conhecimento para os diferentes conceitos de gramática. A ideia de professor-pesquisador, do modo como os estudos (PEREIRA, 2008) estão propondo, coaduna com a perspectiva da pesquisa colaborativa. Consideramos que o nosso estudo objetivou transpor o enfoque de formação pautado na racionalidade técnica em que o docente é visto como um executor e consumidor de saberes profissionais produzidos por especialistas.

Longe dessa racionalidade técnica, após a explanação dialogada sobre as diferentes concepções de gramática, na 7ª sessão de reflexão, iniciamos a 8ª sessão problematizando os saberes socializados no encontro anterior. Lançamos questões e as flores se posicionaram tendo em vista situações da prática pedagógica, em especial, para uma prova aplicada numa determinada escola:

T1 Jardineira: [...] questão um...vocês lembram do último encontro gente?... “diante do que vimos no último encontro sobre os diferentes conceitos de gramática...o que podemos compreender sobre o referido conceito...[...].” diante do estudo que nós fizemos no último momento que foi em dezembro...o que que a gente pode compreender...amplo:::u essa esse conceito?...que que a gente pode assim depreender só pensando no que aconteceu no último momento...vocês acham o que?...deu uma ampliada?...a gente conseguiu...de forma rápida...mas conseguiu ver mais conceitos...

T2 Hortência: eu acredito que sim...com relação a mim... pelo menos nas elaborações das atividades e avaliações eu comecei a ter um outro olhar...nas avaliações que elaboramos...uma preocupação maior como cobrar isso do meu aluno?...me ajudou a ter esse olhar que eu não tinha antes...

[

T3 Orquídea: nós pegamos uma prova de uma outra escola né:::...pra fazer uma análise... e Hortência disse logo já pensou se Elane ver uma prova dessa...

T4 Jardineira: a prova era o que assim?...

T5 Rosa: porque a prova vinha toda em cima/cobrando a gramática tradicional...pedindo que se conjugasse verbos em vários tempos...

[

T6 Orquídea: tempos modos...

T7 Rosa: modos...

T8 Orquídea: todos os tempos e modos...verbo amar...todo:::s...e o pior...que botou uma folha em branco assim... o aluno ia conjugar

assim...meio que sem linha sem nada...muito complicado...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014).

Hortência disse acreditar que, após o conhecimento sobre os diferentes conceitos de gramática, passou a ter um “outro olhar” para avaliar o aluno. Em seguida, Orquídea e Rosa chamaram a atenção para uma prova de uma determinada escola que, entre as suas questões, cobrou dos alunos “todos os tempos e modos” dos verbos para “conjuguar”. Essa crítica nos levou a uma aula que observamos de Orquídea, especificamente uma prática pedagógica em que ela falou sobre verbos. Para isso, ela também fez uso de uma lista de verbos (ANEXO C) cujo objetivo era servir de consulta para que o aluno preenchesse um quadro com conteúdos voltados para a estrutura verbal – radical, tema, desinência. Observamos que na aula do dia 23/05/2013, esse mesmo quadro também estava presente numa avaliação aplicada pela flor. Problematizamos: na 8ª sessão de reflexão em que Orquídea fez uma crítica à prova da colega, ela se deu conta, também, que faz (fez) uso de lista de verbos, embora não tenha cobrado a conjugação dos alunos? Este estudo não intenciona responder isso, mas, conforme mencionamos, outras pesquisas podem verificar, após processo de formação conceitual, como os partícipes mobilizam tal formação na prática pedagógica.

O que podemos responder, no momento, é sobre o conceito de gramática que Orquídea tentou elaborar em diferentes situações, nas sessões de reflexões e estudo, ultrapassando o que ela respondeu no questionário e na entrevista. Temos, por exemplo, na 6ª sessão – apresentou inferências sobre o conceito de língua – quando ela se deu conta de que uma concepção de linguagem como interação implica um “olhar” diferenciado para a gramática normativa. Vejamos na transcrição do trecho a seguir:

[...] T35 Orquídea: [...] ...MAS A GRAMÁTICA ela não se preocupa com a/essas variações né:: dialetais...o aluno::

[

T36 Jardineira: a gramática normatiza...

[

T37 Orquídea: é::...sabe...o aluno sabe/fala diferente mas a normativa não::...mas já ou:: outras gramáticas falam...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

Orquídea, através do texto teórico de João Wanderley Geraldi, mostra a possibilidade de “outras gramáticas” considerando que a gramática normativa não se

detém para as variações. Louvável a compreensão de Orquídea para o princípio de que na gramática normativa não há a ideia da variação e que há outras concepções de gramática que, talvez, acolham a variedade. Este é um dado importante se levarmos em conta o que apresentamos no Capítulo 1 acerca da história da gramática tradicional e de como ela foi se tornando paradigma para o ensino de LP no Brasil.

Na 4ª sessão de reflexão e estudo, vimos que a docente citou uma concepção de gramática reflexiva, sob a perspectiva do que defende o livro didático utilizado nas suas aulas. Observemos a transcrição do trecho que ilustra isso:

[...] T40 Jardineira: ensinar língua ou ensinar gramática?...há diferenças relações...a gente ensina ou não ensina...o que vocês acham disso?...

[

T41 Rosa: a gente já ensinou muito a gramática sem se preocupar muito com a língua né...assim já se deteve muito a questão da gramática tradicional... sem se estar se preocupando muito com... a língua...

T42 Hortência: mas o próprio livro foi evoluindo nesse sentido também...o livro didático...

T43 Jardineira: mas ensinar língua e ensinar gramática é a mesma coisa?

T44 Rosa: eu acho que TEM que ser...eu acho que precisa ser...não essa gramática tradicional...mas as gramáticas...eu penso que precisa se::r... uma reflexão...(dessas gramáticas) que vão surgindo...a gramática construída...

T45 Orquídea: reflexiva...a gramática reflexiva...

T46 Jardineira: e o que você chama de gramática reflexiva?...

T47 Orquídea: o autor... reflete a importância:...de como ensinar a língua pra o aluno pra que o aluno aprenda...e coloque em prática aquilo que aprendeu...

((todas falando ao mesmo tempo))

[...]

T49 Orquídea: que esse autor ((autor do livro didático)) que a gente trabalha...tem essa gramática...cereja...tem uma gramática reflexiva...eu tenho uma gramática dele que é reflexiva...[...]

(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 01/11/2013).

Ao problematizarmos a relação entre língua e gramática, iniciamos uma mediação para o pressuposto, apresentado no quadro teórico, de que gramática se refere ao conjunto de recursos morfológicos, sintáticos e lexicais concernentes ao funcionamento de uma determinada língua. Pareceu-nos que Rosa compreendeu isso pelo fato de ter afirmado que já houve um tempo em que se preocupavam mais com a gramática do que com a língua, ou seja, a gramática normativa tradicional era repassada para os alunos à revelia de como os recursos estavam funcionando na língua falada e escrita. Nesse contexto, Hortência mostrou que o livro didático já avançou e Orquídea, considerando o uso efetivo do livro nas suas aulas, apresentou, a partir das inferências de Rosa, uma concepção de gramática reflexiva.

De fato, Orquídea compreende que o compêndio didático aborda diferentes concepções de gramática haja vista ter mostrado a intenção do autor no turno 47: “o autor...reflete a importância:...de como ensinar a língua pra o aluno pra que o aluno aprenda...e coloque em prática aquilo que aprendeu...”. Ainda afirmou ter uma gramática reflexiva do mesmo autor.

Além do mais, no decorrer de nossos estudos, fomos nos dando conta de que o conceito de gramática como parte constitutiva do funcionamento da língua e sua estreita relação com os conceitos de análise linguística e gêneros textuais. Observemos como isso ocorreu na transcrição do trecho da 9ª sessão:

[...] T53 Hortência: a questão dos gêneros...o uso e funcionamento da língua naquele momento...(eu só fui perceber isso quando eu fui analisar a produção de texto do aluno)...como é que ele está usando a língua dele...no que que tá pecando?...pra gente fazer nosso trabalho na parte de linguagem...

T54 Jardineira: então há uma relação entre gramática e análise...linguística...né isso?...não há?...

T55 Hortência: eu acredito... ((falou baixinho))

T56 Jardineira: não há uma relação?...quando a gente fala de gramática...seja qualquer gramática...porque a gente já estudou os diferentes conceitos...pode ser a gramática internalizada...pode ser... a normativa...pode ser a funcionalista...qualquer gramática...

[

T57 Rosa: não tá dissociado não...

T58 Jardineira: não tá dissociado da análise linguística...agora a forma...é isso que o texto traz...a forma como a gente vai abordar...aí coloca reflexão gramatical na prática pedagógica...quer dizer...é uma reflexão...analítica da língua...e não existe língua sem gramática...se não existe língua sem gramática:...então a gente tá sempre refletindo sobre uma gramática...

T59 Rosa: ela vai tá posta tanto nesses textos escritos...quanto nos textos orais né:: na fala...

T60 Jardineira: exatamente...você quer falar de gênero agora? ((referindo-me a Hortência)) (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 23/01/2014).

Embora Orquídea não tenha se posicionado durante a parte da sessão transcrita no trecho acima, ela estava presente e vivenciou as discussões sobre o que este estudo colaborativo pretendeu abordar: a ideia bakhtiniana de que a gramática é parte constitutiva da língua, a qual se materializa nos gêneros textuais orais e escritos. A análise linguística, nesse contexto, é a reflexão sobre esse funcionamento, conforme asserção de Hortência no turno 53: “a questão dos gêneros...o uso e funcionamento da língua naquele momento...(eu só fui perceber isso quando eu fui analisar a produção de texto do aluno)...como é que ele está usando a língua dele...no que que tá pecando?...pra gente fazer nosso trabalho na parte de linguagem...”

A ampliação do conceito de gramática para além do que o senso comum e a mídia apregoam, ocorreu também na sessão em que debatemos, a partir do texto “Afinando conceitos” de Faraco (2008), as concepções de “norma, norma culta, norma-padrão e norma curta”. Observemos a nossa mediação na transcrição do trecho abaixo:

[...] T129 Jardineira: o que que são fenômenos linguísticos que são correntes...habituais...normais...que que vocês acham que é?...

T130 Hortência: os de uso...

T131 Jardineira: de uso...

T132 Rosa: os que vão...

T133 Jardineira: como organização morfológica...sintática...

[

T134 Rosa: que vão mudando né::...que vão mudando... nesse uso...

T135 Jardineira: porque toda língua...

[

T136 Rosa: que fogem dessa regra...

T137 Jardineira: porque toda língua na verdade...não vou falar nem toda língua...mas essas línguas ocidentais que a gente conhece... mais...essas línguas trazem uma organização sintática...morfológica...é uma organização linguística que ele vai chamar de uma organização normal...ou seja...essas línguas trazem a sua organização...os sintagmas nominais os verbais...né isso?...só que ele vai falar não existe só uma norma...porque não existe só uma norma?...porque não existe só uma norma... para os linguistas?...

T138 Rosa: depende de como cada comunidade vai realizar né... aquela::...

T139 Jardineira: exatamente...nós fomos ao parque... nós foi ao parque...ele vai falar...que::...cada variedade dessa...tem duas variedades aí né...cada variedade dessa...independente da comunidade tem uma norma...porque tem uma organização...vamos pensar em organização sintática...

T140 Rosa: vai ser algo que vai ser estabelecido por uma comunidade...pelo uso da língua numa comunidade...

T141 Jardineira: exatamente...então cada comunidade cada variedade tem a sua::...norma...

[

T142 Todas: norma...

T143 Jardineira: então... norma para os estudos linguísticos é uma coisa muito mais ampla...

[

T144 Rosa: plural né::...

T145 Jardineira: mais plural...perfeito...tem a ideia da pluralidade né::...perfeito...isso mesmo...e norma para a tradição da gramática normativa?...

T146 Rosa: é única...

T147 Jardineira: é única...porque ela é::...prescritiva...

T148 Orquídea: e é normativa...

T149 Jardineira: isso...porque norma para os estudos linguísticos é normal de normalidade...e para a gramática...é isso que você falou...é normativa...então ele já começa estabelecer...essa diferença e::...aí ele vai caminhando e aí ele vai falar de linguagem urbana comum falada...vocês lembram... que a gente já discutiu...a gente vai só retomar...que linguagem é essa?...você lembra Orquídea?...(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014).

Mais uma vez apostamos no princípio de que toda língua tem uma organização gramatical e que qualquer variedade é normal porque tem a

presentificação dessa organização. A importância do momento foi Orquídea ter se dado conta de que o conceito de norma para os estudos linguísticos e para a gramática normativa é diferente. Para finalizar, no final dessa mesma sessão, mediamos:

[...] T213 Jardineira: ((lomos parte do texto de Faraco)) “norma...ele traz...conjunto de fenômenos linguísticos fonológicos morfológicos sintáticos e lexicais que são correntes... costumeiros habituais numa dada comunidade de fala... norma nesse caso se identifica com normalidade...norma para os estudos do campo da linguística...toda e qualquer norma é dotada de organização”... de regra aquilo... “se toda norma é estruturalmente organizada...é impossível falar sem gramática”...porque a mídia...a norma curta fala muito assim...brasileiro não tem gramática...como não tem?
T214 Rosa: to::da variação tem uma gramática...(SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014)

Isso tudo nos leva a crer que, na trajetória dos nossos encontros, Orquídea ampliou e foi se dando conta de que a gramática deve ser compreendida numa estreita relação com o conceito de língua, pois uma concepção de linguagem e de análise linguística que entende a variação e a atividade textual como constitutiva, conforme vimos na sua mobilização, não daria para ser diferente. Entre as contradições na forma de lidar com o ensino-aprendizagem dos conceitos gramaticais, observamos uma docente em busca de possibilidades pois, além “do gaveteiro”, ela vislumbrou outros saberes. Com a palavra Orquídea:

[...] T22 Orquídea: uma coisa que eu tô colocando em prática que eu já consegui... que eu tô trabalhando a mesma coisa aqui e no IFBA né...é que::: no pronatec...que os alunos não entendem aquela divisão das classes gramaticais...aí uma coisa que eu to falando pra eles entenderem mesmo...falo como se fosse uma cômoda... com dez gavetas... e cada::: gaveta era uma...é uma classe gramatical...e quando a gente abria né saía aquelas...aquelas palavras... pra trabalhar...foi interessante... eu achei que::: aproximou mais da:: deles...como é que:: os alunos do: do:: do pronatec...são alunos de quarenta anos...trinta anos que tem... vinte anos né:::...que deixaram de estudar:::...

T23 Jardineira: é:: eu acompanhei suas aulas com a ideia da gaveta...

[

T24 Orquídea: foi legal lá no IFBA também...no pronatec...e aquele texto de::: Adriana Galvão:o...você conhece?...de palavras...sobre palavras...que nós estudamos...[...]. (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 30/09/2013).

“Palavras”, de Adriana Falcão? Afinal, que texto é esse que Orquídea em alguns momentos sempre mencionava:

[...] T53 Orquídea: e esse texto aqui é macio:: doce:::...

T54 Jardineira: qual?...

T55 Orquídea: esse aqui oh:: palavras...[...] (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013)

Um texto a que ela se referia como “macio” e “doce” considerando que as palavras saem das gavetas e são buriladas pelo artista e vivenciadas pelo sentido que elas emanam na concretude do mundo. Eis que Orquídea, ao final da 6ª sessão de reflexão e estudo – aquela sessão em que ela mobilizou o conceito de língua, análise linguística e epilinguagem – pediu para finalizar com a leitura do texto “Palavras” de Adriana Falcão”. Com isso, fomos, de fato, compreendendo que os nossos encontros não só se constituíram como um momento de avanço para a produção do conhecimento no campo da Linguística, mas também um jardim em que fomos cultivando, ressignificando e mobilizando pressupostos, conceitos e concepções tendo como horizonte a todo o momento os nossos alunos e, por consequência, a nossa prática pedagógica. Com a palavra, mais uma vez, Orquídea:

[...] T127 Orquídea: eu só vou ler um parágrafo aqui viu... “palavra::s... s gramáticas classificam as palavras em substantivo adjetivo verbo advérbio conjunção... pronome numeral artigo e preposição...os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas... e pra brincar com elas... é preciso ter intimidade primeiro...é a alma da palavra que define explica ofende ou elogia... se coloca entre o significante e o significado... para dizer o que quer dar sentimento às coisas... fazer sentido...nada é mais fúnebre do que a palavra fúnebre...nada é mais amarelo do que amarelo... amarelo palavra...nada é mais concreto do que as letras c o n c r e t o... dispostas nessa ordem... e ditas dessa forma assim concreto... e já:: disse tudo... pois as palavras agem sentem e falam por elas próprias...a palavra nuvem chove...a palavra triste chora...a palavra sono dorme...a palavra tempo passa...a palavra fogo queima...a palavra faca corta...a palavra carro...corre”...[...] ((finalizou a leitura)) **eu acho tão gostoso...** (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 02/12/2013).

5 CAPÍTULO IV – OUTROS CAMINHOS...OUTRAS POSSIBILIDADES

*Mesmo que já tenha feito uma longa caminhada,
sempre haverá mais um caminho a percorrer.*

Santo Agostinho

No decorrer dos capítulos apresentados nesta pesquisa, buscamos estabelecer como pressuposto norteador um conceito de gramática discursivo-textual que foi se constituindo desde o Capítulo 1 quando problematizamos a concepção de gramática normativa. Em seguida, apresentamos estudos que, de um modo geral, apostam em um ensino de gramática mais funcional, recaindo, finalmente, na fundamentação teórica deste trabalho, cuja defesa está embasada num conceito de gramática intrínseco à dinâmica discursiva dos gêneros textuais e operacionalizada mediante a análise linguística. Esse pressuposto nos subsidiou a responder a questão desta pesquisa construída a partir da verificação da produção de conhecimento.

Desse modo, tentamos defender, a todo o momento, através da referida revisão, que estamos numa fase que não dá mais para diagnosticar o docente e a sua prática pedagógica, concernente ao ensino gramatical, como algo “equivocado” como se fôssemos, pesquisadores, os donos da verdade do saber docente. Argumentamos em favor da ideia de que, talvez, não adiante uma gama de “boas” teorias e “bons” conceitos se, muitas vezes, eles sequer chegam ao conhecimento desse professor. Mostramos, assim, que a autonomia pedagógica e a mediação intersubjetiva podem ser a “chave” para mobilizarmos as nossas tensões constituídas no âmbito da Pedagogia da Língua Materna. Vimos que avançamos, relativamente, no que diz respeito aos eixos de leitura e de escrita, mas o ensino de gramática e, por conseguinte, o eixo análise linguística ainda se perfaz como uma seara de contradições e, também, possibilidades. Isso porque constatamos como as formulações do campo da Linguística, em especial sobre a gramática, vêm sendo tensionadas, debatidas e construídas na prática pedagógica e na atividade formativa com professoras de LP. Um trabalho “hercúleo”, já que, realizamos esta investigação num percurso de 1 ano, quando, primeiramente, estabelecemos uma interlocução com as práticas em sala de aula para, posteriormente, propor ações formativas configuradas num ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo, a partir da colaboração, do dialogismo, da polifonia.

Com os pressupostos teóricos de Bakhtin, fomos nos dando conta de que a subjetividade dos sujeitos é parte constitutiva para qualquer investigação mais honesta nas Ciências Humanas. Era necessário, nesse momento da produção de conhecimento no campo da educação linguística, que déssemos voz às professoras de LP a fim de que pudéssemos compreender, através da sua lente pedagógica, como elas lidam e como mobilizam conceitos caros – gramática, análise linguística, entre outros – diante de tantas sugestões e ampla bibliografia sobre a temática. Por isso mesmo, verificamos as possibilidades e as contradições inerentes a qualquer processo de formação, sobremaneira, quando nos defrontamos com a nossa própria prática pedagógica, já que, buscamos, neste estudo, as possibilidades tendo como horizonte o saber teórico em estreita relação com o saber fazer da prática de cada uma de nós.

Para se chegar a isso, efetivamos, primeiramente, uma busca bibliográfica configurada nos primeiros capítulos. Em seguida, estabelecemos, conforme mencionado, uma primeira interlocução com os dados produzidos materializando o que chamamos de “pontapé” inicial para que esta pesquisa pudesse dar uma contribuição pertinente e relevante para as partícipes. Então foi o momento em que observamos a prática pedagógica das docentes e triangulamos com os dados da entrevista, do questionário e do material pedagógico circulado nessa prática. O propósito foi dar possíveis respostas aos seguintes objetivos: analisar a prática pedagógica de Língua Portuguesa, em especial o ensino-aprendizagem dos conteúdos-conceitos gramaticais; estabelecer relações concernentes entre o praticado na sala de aula e o processo de formação conceitual do professor sobre concepção de gramática. Nessa empreitada, constatamos o que muitos estudos já tinham verificado: a altivez da concepção de gramática normativa como espinha dorsal nas aulas de LP (MUNIZ, 1986; NEVES, 1990; NARDOTTO, 2008); docentes que não se dão conta dos conceitos norteadores de sua prática pedagógica; a necessidade de um aprofundamento formativo acerca dos conceitos de gramática e análise linguística (MORAIS, 2002; SOUZA, 2011; SILVA, A., 2012).

Nenhuma novidade nessa primeira interlocução, até o momento em que desencadeamos atos colaborativos tendo como norte a produção de conhecimento em pesquisa defendida no nosso quadro teórico-metodológico. Sob esse prisma, construímos um relato de modo a garantir proposições acerca do seguinte objetivo: desencadear, mediante colaboração nas sessões de reflexão e estudo, a formação

conceitual docente sobre gramática, análise linguística e o modo de apropriação dos conceitos-conteúdos gramaticais pelos alunos, considerando a prática pedagógica das professoras de Língua Portuguesa. Nesse relato, de um modo geral, mostramos como funcionaram os atos colaborativos e vimos que cada partícipe teve autonomia, seu próprio ritmo e a sua forma de elaboração conceitual. O mais relevante, nesse contexto, é reconhecermos a importância do trabalho coletivo onde pode ocorrer o avanço conceitual do grupo mediado por uma interlocução responsável, responsiva, ética e contextualizada, para além de uma transmissão “acabada” de conceitos no processo de formação. Apostamos na trama polifônica em que nossas inferências e problematizações acerca do ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais foram emergindo nas sessões de reflexão. Pode-se afirmar, desse modo, que a abordagem colaborativa implica uma atividade de co-produção de saberes, de formação, de reflexão e de desenvolvimento profissional. Sugerimos que outras pesquisas, sobretudo na Pedagogia da Língua Materna, continuem experimentando práticas colaborativas e, assim, talvez, consigamos cada vez mais preencher a lacuna entre o mundo da prática profissional e o mundo da pesquisa.

Finalmente, também no Capítulo 3, efetivamos um contraponto entre a prática pedagógica de Orquídea e a sua elaboração conceitual nos atos colaborativos de modo a garantir possíveis respostas ao seguinte objetivo: compreender as inter-relações, concernentes aos conceitos de gramática e análise linguística, tensionadas na prática pedagógica e nas sessões de reflexão e estudo. Através da caminhada conceitual e da singularidade formativa de Orquídea, o grupo e, sobretudo a referida docente, foi se dando conta de que além “do gaveteiro...há possibilidades”!

Há possibilidades, inclusive, para que outras pesquisas comecem a problematizar questões anunciadas na análise dos dados. Este estudo constatou que a autonomia mediada seja o caminho para nós mesmas compreendermos as lacunas que, normalmente, atravessam a nossa formação. E como isso tem funcionado nas Secretarias de Educação que, comumente, é o espaço que gera essa formação? Vimos que o professor não é nenhum “idiota cultural” e é ator de sua prática pedagógica. Dessa forma, anunciamos, nesta tese, que os conceitos do campo da linguística devem ter como horizonte o modo como esse professor lida com esses pressupostos e como os relaciona com a sua prática pedagógica, ou seja, o horizonte é a autonomia mediada!

Uma outra questão referente à produção de conhecimento no campo da Pedagogia da Língua Materna fica evidente: do que adianta o excesso de teorias se não há uma apropriação crítica e reflexiva pelo professor de LP da Educação Básica? Esta investigação buscou responder uma parte dessa questão haja vista termos confrontado o saber da prática com o saber teórico no percurso nas sessões de reflexão. No entanto, outros estudos precisam ser realizados para que seja possível compreender melhor como os docentes lidam com os conceitos do campo da linguística em sala de aula. Após essas sessões de estudo, nos perguntamos o que ocorre nas aulas de LP. A pesquisa de Cabral (2010) sobre a formação do professor, caminhou na perspectiva do conhecimento de aspectos linguísticos dos docentes e a materialidade desse conhecimento na sala de aula, ainda que a autora não tenha se debruçado, especificamente, sobre o conceito de gramática e de análise linguística.

Sobre a análise linguística, vimos que as partícipes intentaram, no percurso das sessões, não só darem conta da formulação teórica como também estabelecerem uma “ponte” com a prática pedagógica. Isso nos levou a concluir que somente no processo formativo, o docente de LP consegue diferenciar e, ao mesmo tempo, inter-relacionar os conceitos de gramática, análise linguística e gêneros textuais de modo a superar lacunas apontadas nos trabalhos de Albuquerque (2001), Morais (2002), Silva, A. (2012). Tais trabalhos indicaram que havia uma necessidade de aprofundar junto aos docentes os referidos conceitos para que, daí, ocorresse uma proposta de ensino gramatical mais produtivo.

Nesse contexto, constatamos uma tensão na duplicidade da voz da flor Orquídea, pois ao passo que ela defendeu uma proposta discursiva para o conteúdo gramatical, defendeu, também, uma metalinguagem ritualística como parte constitutiva da sua proposta pedagógica. Por esse motivo, inferimos que o momento é de “contradição” e de “possibilidade” uma vez que o professor conhece as sugestões do campo da linguística, mas opera com o que dita a tradição curricular de LP em cuja percepção há, normalmente, uma organização de conteúdos gramaticais ditados para cada série que, na sua materialidade, aparecem descolados das práticas de leitura, escrita e oralidade.

Um vasto campo para estudos posteriores, não obstante pesquisas realizadas, permanece, então, em aberto. Defendemos que outras pesquisas continuem promovendo um diálogo entre a teoria e a prática para que possamos

contribuir para o processo de conscientização acerca do que permeia a atuação pedagógica no ensino de LP. O momento requer investigações que, como esta, ultrapassem o âmbito do diagnóstico. Importa que elas se configurem como práticas mediadoras da vontade e do desejo docente pelo estudo e pela reflexão. Não recorrer à ideia de que teoria e prática se retroalimentam é perder a oportunidade de partilhar da formulação de Tardif (2012) para quem a superação da distancia entre os que produzem conhecimento e os que ensinam na escola é importante. Vimos que isso foi possível mediante um compartilhamento de saberes entre pesquisadora e partícipes.

Ainda chamamos a atenção para o fato de que os atos colaborativos não tiveram um caráter de “receituário” pedagógico, conforme mostramos no relato das sessões. Isso fica evidente porque tomamos o conceito de reflexão de Ibiapina (2008) que, à sua vez, parte do princípio de ser esta uma atividade exclusiva da espécie humana na formação da consciência para pensar, sentir, fazer opções e agir. Fazer opções e agir implica que cada uma de nós, partícipe, na nossa própria prática pedagógica, organize a melhor forma para que os alunos se apropriem dos conhecimentos concernentes à área de LP. O que não podemos perder de vista é a atitude reflexiva para a relação entre essa prática e o saber teórico, considerando que, na atualidade, as proposições do campo da Educação Linguística têm como destinatários principais os docentes de LP. Eis uma questão: se estão falando da nossa prática, por que não estudar criticamente sobre isso? Acreditamos que essa questão pairou sobre as sessões de reflexão e estudo, pois, no decorrer do processo formativo, as docentes foram se dando conta de que o estudo teórico, em estreita relação com a prática pedagógica, pode ser um caminho, conforme afirma a professora Rosa: “eu tenho dificuldade pra fazer com que/ levar o aluno a produzir um texto...aí caminhando pra produzir um texto...agora assim...ain/como trabalhar essa gramática::: entendeu?...como dar esse destaque a gramática:::?...nesse ensino:::...**eu ainda tenho que descobrir...**” (SESSÃO DE REFLEXÃO E ESTUDO, 16/01/2014).

Em muitos momentos, no decorrer da nossa estada em campo, nos perguntávamos no que “ia dar aquele estudo”. Mas Rosa nos mostra, na sua asserção, no que deu esta tese, especificamente, na ocasião em que verbaliza “eu ainda tenho que descobrir”. Sim, descobrir como atitude reflexiva, responsável e ética, tendo como objetivo principal a aprendizagem significativa do aluno. Cada

uma de nós tem um horizonte de possibilidades porque tomamos consciência de que a reflexão e o estudo são parte constitutiva da nossa prática pedagógica!

Finalmente, chamamos a atenção para o fato de que Nardotto (2008), em sua dissertação de mestrado, apresentou um contraponto entre a produção de conhecimento no campo da Linguística e a prática pedagógica de LP, defendendo que havia possibilidades, na diversidade dos gêneros textuais, de refletir sobre uma gramática mais produtiva nas práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Essas possibilidades foram mobilizadas e analisadas na tentativa de responder à questão norteadora desta tese: como os saberes docentes sobre gramática e análise linguística estão mobilizados na prática pedagógica e no processo colaborativo em pesquisa, considerando a apropriação dos conteúdos-conceitos gramaticais pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental? Nessa perspectiva, que venham outras investigações e continuem tomando como espinha dorsal a mobilização conceitual docente e a produção de conhecimento em pesquisa concernente à Pedagogia da Língua Materna, pois concordamos com Bakhtin, quando diz que

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...] todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003, p. 272-275).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. F. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2001, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2001. GT10.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2005. GT10.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Marcelo Silvano Madeira. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2007.
- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução Eni Pulccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- _____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: USP, 2003. p. 1-9.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O freudismo.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores: 2012.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso:** uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 233f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História entrelaçada:** a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **História entrelaçada 2:** A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **História entrelaçada:** a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) 2007,** 251f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. **Bakhtin:** dialogismo e construção de sentido. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2005. p. 87-98.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – primeiro e segundo ciclos (Língua Portuguesa). Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CABRAL, M. B. L. **O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria e prática.** 2010. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CASAGRANDE, N. dos S.; HANNA, V. L. H.; FACCINA, R. L. da S. Evanildo Bechara e Moderna gramática portuguesa: uma abordagem historiográfica. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Diele Vesaro. **História entrelaçada 2: A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008.

CASTILHO, A. T. de (Org.). **Gramática do Português Falado.** 4. ed. Vol. 1: A ordem. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. **A língua falada no ensino de português.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CAMARA JR., J. M. **História da linguística.** Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Dicionário de Linguística e Gramática.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática.** 24. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens.** São Paulo: Atual, 2009.

CHOMSKY, N. **Novos Horizontes no estudo da linguagem e da mente.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COELHO, L. M (Org.). **Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

CUNHA, A. M. da. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2005. GT10.

DI IÓRIO, P. L.; FRANCO, M. I. S. de M. Napoleão Mendes de Almeida e a Gramática Metódica da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. **História entrelaçada 2: A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FACCINA, R. L. da S.; CASAGRANDE, N. dos S. A Gramática Expositiva da Língua Portuguesa: uma abordagem historiográfica. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. **História entrelaçada 2: A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (orgs.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares.** Brasília: Líber Livro, 2007.

FERREIRA, S. M. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares.** Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos.** Brasília: Liberlivro, 2009.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1991].

_____. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. [1984].

_____. Tranças do poder, danças dos letrados: a infatigável tarefa de frear a língua. **Unioeste**, v. 10, n. 2. 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GODINHO, R. de A. A abordagem do micro-universo linguístico pela via do estudo dos gêneros textuais e das relações entre oralidade e escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2006. GT10.

GONÇALVES, S. C. L. et al. **Introdução à Gramaticalização**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GRACIANO, M. R. da S; ALMEIDA, C. M. de C. Produção de conhecimento em língua portuguesa com saberes do cotidiano e da tradição do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2006. GT10.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. A Trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1974.

LUCAS, C. M. S. **A escola e a construção da subjetividade**. Vitória: Edufes, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa - Formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010a.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de língua**. Disponível em: <www.marcosbagn.com.br/for_marcuschi.htm. 2000>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Pernambuco: UFPE/CNPq, 2003.

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

_____. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, R. R.; REYES, C. R.; REALI, A. M. M. R.; MARTUCCI, E.; LIMA, E. F. de; MIZUKAMI, M. da G. N.; TANCREDI, R. S. P. Concepções de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino da língua. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2000, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2000. GT10

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2003. GT10.

_____. A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2004. GT10.

MARINHO, M. **O discurso na ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/anped-n24art09pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 44-90.

MORAIS, A. G. de. Monstro à solta ou...”análise lingüística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2002. GT10

MUNIZ, D. M. S. **A expressão oral na escola de 1º grau: aspectos lingüísticos e educacionais**. Dissertação (Mestrado): PPGE-UFBA, 1986.

_____. A prática da expressão oral na escola básica. In: MUNIZ, D. M. S. et al (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NARDOTTO, E. **Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado): PPGE-UFES, 2008.

_____. Como “anda” o ensino gramatical para as séries iniciais do ensino fundamental: uma revisão da produção de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

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

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A vertente grega da Gramática Tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotski Leontiev Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ORLANDI, E. P. **O que é Linguística**. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEREIRA, S. A. C. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado): PPGE-UFBA, 2008.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Para uma nova gramática do português**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Gramática descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007a.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PLATÃO. **Crátilo**. Trad. de José Trindade dos Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH-MOTTA, D. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-214.

RUSSEFF, I. O ensino da língua portuguesa: variações em torno da *gramatiquinha* brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2003. GT10.

SANTOS, A. P. O ensino da língua materna no discurso dos professores do Ensino Fundamental: uma dispersão de sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2009. GT10.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfica em educação. In: ZAGO, N. et al. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, R. M. E. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, A. da. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2004. GT10.

_____. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, Porto de Galinhas - PE. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. GT10.

SILVA, M. A gramática brasileira novecentista: uma história. **Revista Letra Magna**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 1-9, 2006.

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de. Entre a tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2009. GT10.

SILVA, D. D. da. Conhecimentos de conteúdos específicos da Língua Portuguesa em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva de documentos oficiais e de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Natal. Natal: ANPED, 2011. GT10.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, J. de S. Os professores e seus saberes: a questão dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2011. GT10.

SOUZA, S. B. de. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Natal. Natal: ANPED, 2011. GT10.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gramática**: ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UCHÔA, C. E. F. **O ensino da gramática**: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOSHINOV, V. N. **A estrutura do enunciado**. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (La structure de l'énoncé, 1930), publicada em Tzevan Todorov, Mikail Bakhtin – Le principe dialogique, Paris, Seuil, 1976.

_____. (S/d). **O Discurso na Vida e o Discurso na Arte**. Trad. para o português feita por Faraco, C. A. e Tezza, C. tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics), publicada em VOLOSHINOV, V. N., Freudism, New York: Academic Press, 1976 [1926]

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editoria, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Escola Municipal Adolfo Ribeiro (instituição integrante da rede Municipal de Ensino do Município de Jequié-BA) e aos funcionários, em especial, a direção, aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos (sujeitos da pesquisa), o projeto de pesquisa **Ensino de Gramática: colaboração nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa** de autoria da doutoranda Elane Nardotto Rios Cabral, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre as concepções de gramática e “análise linguística” das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental e a prática pedagógica de Língua Portuguesa. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados análise de documentos escolares relacionados à história da escola, registros de alunos, entrevistas, questionários, registros em diário de campo, gravações em áudio e vídeo.

Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos alunos pelas famílias. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos envolvidos na pesquisa no decorrer do estudo. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jequié,de.....de 2013.

ELANE NARDOTTO RIOS

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Professora		
	Professora		
	Diretora		

APÊNDICE B:**QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS**

1. Idade:

- abaixo de 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- acima de 40 anos.

2. Você trabalha em:

- Uma só escola
- Duas escolas
- Três escolas ou mais
- Outra situação: _____

3. Nesta escola você é:

- Profissional efetivo:
- Profissional contratado:
- Outra situação: _____

4. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

5. Além de trabalhar nesta escola você exerce outra atividade profissional fora da sala de aula ou outra atividade fora da área da educação? _____
Qual? _____

6. Participa de alguma atividade ou grupo de pesquisa? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível de:

- licenciatura curta
- licenciatura plena
- pós graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- pós graduação/especialização (360 horas ou mais)
- mestrado
- doutorado

Outros: _____

8. Sua experiência como professora:

- abaixo de 2 anos
- entre 2 e 5 anos
- entre 5 e 7 anos
- entre 7 e 10 anos
- acima de 10 anos

9. Que curso (s) de ensino superior cursou? Ou cursa?

10. Participou ou participa de cursos que tenham contribuído com a sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

11. É vinculado a algum sindicato? Qual ? _____

12. Assina jornais, revistas ou algum periódico? Quais?

13. Participa de seminários, encontros similares ou congressos?

- às vezes
- nunca
- sempre

14. Suas atividades culturais mais frequentes? _____

15. Suas leituras mais comuns: _____

16. O que a levou a escolher a profissão de professora de Língua Portuguesa?

17. Para você, o que é linguagem e/ou língua?

18. E a gramática?

19. Acha necessário o ensino dos aspectos gramaticais da língua? Por quê?

20. Acha que há um sentido, uma finalidade para o ensino gramatical? Se acha que há, qual é esse sentido para você?

21. Como costuma trabalhar com os conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa?

22. Faz uso de alguma gramática específica nas aulas de Língua Portuguesa ou nos momentos de planejamento?

23. Faz uso de livro didático? Como acha que o livro didático trata os conteúdos gramaticais?

24. O que você entende por gêneros do discurso/texto?

25. O que você acha do desempenho dos alunos na leitura, na escrita e na oralidade no que tange aos conteúdos gramaticais?

26. O que entende por “norma culta”?

27. O que entende por “análise linguística”?

APÊNDICE C:**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

- 1- Diga o que é:
 - a) Língua
 - b) Gramática
 - c) Análise linguística
 - d) Gêneros textuais ou discursivos. Exemplifique.

- 2- Quais as concepções de linguagem que você conhece? Qual(is) dela(s) faz(em) parte da sua prática pedagógica?

- 3- Quais concepções de gramática que você conhece? Qual(is) dela(s) faz(em) parte da sua prática pedagógica?

- 4- Faz uso de alguma gramática específica nas aulas de Língua Portuguesa ou nos momentos de planejamento?

- 5- Acha que há um sentido, uma finalidade para o ensino gramatical? Se acha que há, qual é esse sentido para você?

- 6- Como costuma trabalhar com os conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa?

APÊNDICE D:**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) ALUNOS (AS)****1. Nome do aluno (a) e série:**

2. Endereço completo:

3. Dados pessoais:

a) Data de nascimento _____/_____/_____

b) Idade: _____

c) Sexo: _____

d) Algum problema de saúde? Qual? _____

4. Dados da vida escolar:

a) Com que idade frequentou pela primeira vez um espaço escolar? _____

b) Com que idade aprendeu a ler e escrever? _____

c) Já ficou reprovado alguma vez? _____

Quantas vezes? _____

Em que série? _____

Se na oitava série, em que matérias? _____

d) Há quantos anos estuda nesta escola? _____

5. Atividades de leitura e escrita extra-escolar:

a) Lê jornais? _____ Quantas horas por dia? _____

b) Em caso afirmativo, o que mais gosta de ler? _____

c) Lê revistas? _____

d) Em caso afirmativo, qual? _____

6. Sobre conhecimentos escolares:

a) O que é gramática para você?

b) O que acha do estudo de conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa?

c) Você lembra de algum conteúdo de gramática estudado na sala de aula? Se lembra nos diga qual?

d) Gosta das aulas de Língua Portuguesa?

7. Dados familiares:

a) Pessoas que moram com você: Quantas e quais? _____

b) Pai: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

c) Mãe: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

d) Responsável: _____

Profissão: _____

Renda Mensal: _____

Grau de instrução: _____

e) Números de irmãos: (Marque um X)

Nenhum ()

Um irmão/irmã ()

Dois irmãos ()

Três irmãos ()

Mais de três irmãos ()

APÊNDICE E:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Jequié, BA, ____ de _____ de 2013.

Prezado responsável pelo aluno (a) da Escola Municipal Adolfo Ribeiro.

Sou professora da Área de Língua Portuguesa e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre as concepções de gramática e “análise linguística” das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental e a prática pedagógica em aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio e vídeo.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores e/ou senhoras para realizar entrevistas sobre a compreensão do aluno sobre o ensino gramatical e dados sobre a leitura e a escrita. Ressalto que, em alguns momentos, será necessário realizar algumas gravações com o objetivo de captar melhor a prática pedagógica em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental.

Elane Nardotto Rios Cabral
Prof.^a Área de Língua Portuguesa

Eu, _____, responsável pelo aluno(a) _____, da Escola Municipal Adolfo Ribeiro, autorizo sua participação na pesquisa **“Qual o sentido do ensino gramatical na prática pedagógica em aulas de Língua Portuguesa?”** de autoria da doutoranda Elane Nardotto Rios Cabral – PPGE/UFBA, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura _____ RG: _____

Jequié, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE F:**CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO APRESENTADO ÀS PROFESSORAS**

O que fazer?	Técnicas e Instrumentos	Período
Modos de apropriação dos conteúdos e conceitos gramaticais pelos alunos tomando como base as práticas pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa	Observação de aulas e entrevistas com as professoras e com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	Abril, Maio, Junho, Julho e Agosto de 2013.
Análise prévia	Investigadora	Agosto, setembro de 2013
Apresentação dos dados	Debate entre colaboradores	Setembro 2013
Sessões de reflexão e estudo	Sessões de reflexão e estudo entre colaboradores e pesquisadora.	Outubro, Novembro, Dezembro de 2013 e Fevereiro de 2014

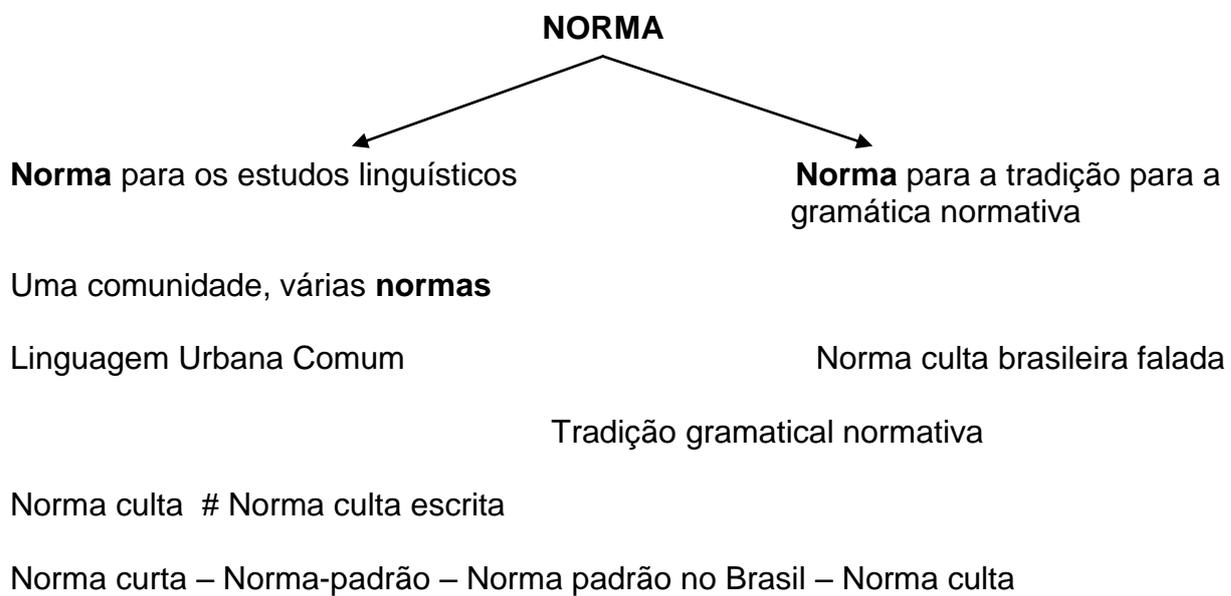
APÊNDICE G:

QUADRO 5 - Demonstrativo de objetivos e concepções de linguagem/língua; gramática e ensino de Língua Portuguesa

OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM/LÍNGUA	CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA	CONCEPÇÃO DE ENSINO	TIPOS DE GRAMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua ao empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. ➤ Levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão. ➤ Ensinar a variedade escrita da língua. ➤ Levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística, da instituição social que a língua é. ➤ Ensinar o aluno a pensar científico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A linguagem como expressão do pensamento – a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. 2. A linguagem como instrumento da comunicação – a língua é vista como um código que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem entre um emissor e receptor. 3. Linguagem como forma de interação – interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação, e em um contexto sócio- histórico e ideológico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gramática normativa – concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. 2. Gramática descritiva – descrição da estrutura e funcionamento da língua, podendo-se descrever diferentes variedades da língua. 3. Gramática internalizada – conjunto de regras que o falante aprendeu com seus pares e que lança mão na interlocução social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino prescritivo – objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados aceitáveis. 2. Ensino descritivo – objetiva mostrar como a linguagem funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las. 3. Ensino produtivo – objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas. Portanto, não altera padrões que o aluno já adquiriu, e sim aumenta os recursos que possui, como possibilidade de ‘utilizar’ a língua em diversas situações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gramática normativa- estuda os fatos da língua padrão. 2. Gramática descritiva- descrever qualquer variedade da língua. 3. Gramática internalizada- constitui-se como de estudo de outras gramáticas, sobretudo a descritiva. 4. Gramática implícita- competência lingüística internalizada do falante. 5. Todas as gramática normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas. 6. Gramática reflexiva- representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua. 7. Gramática geral- compara o maior número de línguas. 8. Gramática universal- investiga quais características lingüísticas são comuns a todas as línguas.

APÊNDICE H:

ORGANOGRAMA



ANEXOS

ANEXO A:

TRANSCRIÇÃO 1

Evento: data	Contexto da transcrição
20: 06/07/2007 Diário de campo: 35	Alunos estudando em grupo na biblioteca para a prova de recuperação sobre os conhecimentos gramaticais

T1 Nayara: coordenada assindética porque não tem conjunção... coordenada assindética...assindética não tem conjunção...sindética porque tem...e saiu às pressas... tem conjunção...o e...

T2 Fernanda: e saiu às pressas... então e é aditiva...

T3 Nayara: logo aditiva...deixa eu ver... e...e... e...aditiva...

T4 Fernanda : logo também tem...logo aqui é do::conclusiva...

((não conseguimos compreender))

T5 Nayara: sindética conclusiva...

T6 Fernanda: é conclusiva...

T7 Nayara: portanto também é conclusiva...

T8 Fernanda: portanto também...

T9 Nayara: vou tirar dez...

T10 Rafaela: porque também é...

T11 Fernanda: porque é porque logo pois por ou ora

T12 Nayara: por...por...também é?

T13 Fernanda: por...por... é porque é:: tem explicativa...explica...

T14 Priscila: não é pois?

T15 Fernanda: po:::é pois ...então não tem...

T16 Priscila: oh::: ou é::: alternativa...e:::

[

T17 Fernanda: é:: aditiva...

[

T18 Nayara: Lucas () porém é explicativa né?...nem...nem é o que? O diretor não compareceu nem mandou um representante... tá o que...explicando?

T19 Rafaela:um... aí vem um...

T20 Fernanda: aditiva...

T21 Nayara: a::i gente aditiva... ((lamentou))

T22 Fernanda: é adversativa...

T23 Nayara: gente adversativa é quando?

T24 Fernanda: não...não é adversativa não... tá errado...

T25 Nayara: mas me responde aí...adversativa é quando?

T26 Rafaela: adversativa?

((silêncio e depois lamentaram))

TRANSCRIÇÃO 2

Evento: data	Contexto da aula expositiva
04: 18-05-2007 Diário de campo: 16	Exposição feita pela professora sobre o conteúdo gramatical "período composto por coordenação"

T1 Prof. : gente...atenção... nós vimos lá... na sexta série...revisamos na sexta...conjunção...no início do ano lembram quando a gente teve aquela aula do mas e do mais?

T2 Alunos: ahã...ahã...

T3 Prof. : o mais é o quê?

T4 Alunos: quantidade...

T5 Prof. : quantidade...intensidade... é o quê?

((nesse momento os alunos ficaram tentando adivinhar e a professora entrevistou))

T6 Prof. : o mais com i:: ...advérbio...e o mas?

((os alunos nesse momento começaram a brincar e dar respostas aleatórias))

T7 Prof. : CONJUNÇÃO...nessa oportunidade aí...nós vimos que a conjunção é aquela palavrinha invariável...que isso quer dizer? invariável...in-va-ri-á-vel...

T8 Alunos: uma coisa que não muda...

[

T9 Alunos: que não é variável...

T10 Prof. : não varia...não tem plural né? não tem feminino...masculino...é única em todos os momentos...em todo contexto...em qualquer oração...não é mesmo? e nós vimos também a conjunção...chega prá frente ((a professora chamou a atenção de um aluno)) o mas...igual nós vimos a e, lembra? O e sem acento... o é...verbo ser...o e conjunção...então a gente fez aquela revisão e...concluimos que a conjunção vai fazer o quê?...

((não houve nesse momento nenhuma resposta dos alunos))

T11 Prof. : João e Maria estudam na mesma escola...serve prá quê? a conjunção?

T12 Rubem : ligar oração...

T13 Prof. : ligar, né? um termo a outro...uma oração a outra...muito bem...então viu também que...quando nós temos um verbo...um verbo...nós temos uma oração...sempre a oração ((a professora interrompeu para falar com um aluno)) a oração é formada de verbo...quando não tem verbo não é oração...então se eu tenho um verbo eu tenho uma oração...se tenho mais de um verbo...eu tenho dois verbos...eu tenho duas orações...e assim por diante...a gente conta todas as orações... de acordo com tantos...verbos...

[

T14 Alunos: verbos...

T15 Prof. : verbos...se eu tenho dois verbos eu tenho duas orações...três verbos três orações e assim por diante...então quando eu tenho uma oração só...o período...a oração se chama absoluta...o-ra-ção a-b-so-lu-ta...

T16 Rubem: tem uma oração?

T17 Prof. : uma oração...

T18 Rubem: uma só?

T19 Prof. : só...tem um verbo... tem uma oração...oração absoluta...e esse período é o quê?

((não houve resposta dos alunos))

T20 Prof. : heim? uma oração?... período simples...se eu tenho mais orações...

T21 Ingrid: PERÍODO COMPOSTO...

T22 Prof. : ISSO...o período...composto::sto...muito bom

[

T23 Alunos: composto...

((nesse momento a professora entregou o que ela chama de “cartilha”, que é uma folha xerocopiada contendo conceitos e exercícios do conteúdo gramatical “período simples, período composto e período composto por corrdenação”))

T24 Prof. : eu vou entregar a cartilhazinha...o que é período simples e composto...isso que nós revisamos...você colocuem o nome tá? a gente vai estudar o período composto por co::rdenação...

((nesse momento um aluno fez uma brincadeira com a pronúncia da professora))

T25 Aluno: co:::rdenação...

T26 Prof. : coloquem o nome...a série...porque depois que nós estudarmos essa cartilha... e fazendo os exercícios...eu vou recolher prá dar o visto, tá legal?

((a professora ensinou aos alunos como organizar a folha xerocada que entregou))

T27 Rubem: pode dobrar professora?

T28 Prof. : pode dobrar...assim oh...porque que agente fez assim? prá... economizar papel ((os alunos riram)), né? eu fiz assim oh...em duas tá? aí virei...ficou uma cartilha... chama-se cartilha...não pode ser apostila mas é uma cartilha, né? aí vocês vão colocar onde sobrou espaço o nome de vocês...

[...]

T102 Prof. : acréscimo...muito bem...((leu a definição da cartilha)) as orações coordenadas sindéticas... são classificadas de acordo com o sentido expresso pelas conjunções que as introduzem...então elas podem ser aditivas...adversativas...conclusivas...alternativas e explicativas...lógico que agente tem que ver a conjunção...mas a gente tem que ver também a idéia expressa dentro do contexto da oração...entenderam? isso... tem que ler e interpretar e sentir a idéia

expressa ali naquela oração... vamos sublinhar aí então quais são aditiva...sublinhem... adversativas...conclusivas...alternativas e explicativas...são quantas?

T103 Alunos: cinco...

T104 Prof. : cinco né? cinco...

((interrompeu a aula expositiva para explicar a um aluno na carteira, a diferença entre coordenadas assindética e sindética))

T105 Prof. : então vamos estudar a primeira...orações coordenadas sindéticas aditivas...vejam o exemplo...saí da escola e fui à lanchonete...qual é a primeira oração aí?

T106 Alunos: coordenadas assim...

[

T107 Prof. : primeira oração...vamos falar...saí da escola...

[

T108 Alunos: da escola...

T109 Prof. : tem conjunção?

T110 Alunos: NÃO...

T111 Prof. : então como ela se chama?

T112 Alunos: assindética...

T113 Prof. : e a outra oração...que é a segunda?

T114 Alunos: e fui á lanchonete...

T115 Prof. : ela é o quê?

T116 Alunos : sindética aditiva...

[

T117 Prof. : aditiva...então vimos que a conjunção e dá idéia de quê?

T118 Alunos : acréscimo...

[

T119 Prof. : acréscimo...adição né? ((continuou lendo a cartilha)) na segunda oração vem introduzida por uma conjunção que expressa idéia [de quê] ? de acréscimo né? ou adição...com referência a oração anterior oh:: eu fiz uma coisa e outra, né?... a gente tem que interpretar assim... a idéia, não é? isso que é importante...a idéia expressa na oração...

T120 Nayara: tipo assim professora... Maria foi na casa de Tião...é assindética não é?

T121 Prof. : Maria...fala...

T122 Nayara: foi na casa de Tião...

T123 Prof. : e fez o quê?

T124 Nayara: nada...

T125 Prof. : e não fez nada...oh e aí...

T126 Nayara: não...só assim...Maria foi na casa de Tião...

T127 Prof. : então é uma oração só...

T128 Nayara: é

T129 Prof. : não...é um período o quê?...quando tem uma oração...a oração é o quê?

T130 Nayara: absoluta...

T131 Prof. : absoluta...o período é o quê?

T132 Nayara: simples...

T133 Prof. : simples...

((a professora retomou a cartilha))

T134 Prof. : então vejamos...as conjunções aditivas mais comuns são e...vamos falar aí...nem, não só...mas também...não só...mas ainda...

[

T135 Alunos: nem...não só...mas também...não só...mas ainda...

T136 Prof. : né...a que nós usamos mais freqüentemente/ né Rafaela/ o e e o nem né? grifem aí...um traçinho prá cada uma...sublinhem...depois você não sabe tá?...essa explicação...a primeira é importante porque vocês vão sanando as dúvidas prá depois exercitar...sublinharam as conjunções?... a segunda ...orações coordenadas sindéticas adversativas...qual é o exemplo aí?

T136 Alunos: estudei bastante mas não passei no teste...

T137 Prof. : qual é a primeira oração?

T138 Alunos: oração coordenada assindética...

T139 Prof. : qual é?

T140 Alunos: estudei bastante...

T141 Prof. : a segunda oração?

T142 Alunos: mas não passei no teste...

T143 Nayara: oração coordenada sindética adversativa...

T144 Prof. : ADVERSATIVA...nós vimos lá no início do ano quando a gente estudou né? na ortografia o mas e o mais...dá idéia de quê? essa frase aí...o mas aí ... de::

T145 Rubem: ação contrária...

T146 Prof. : oposição...ação contrária...a segunda oração vem introduzida por uma conjunção que expressa idéia de... o-po-si-ção...a oração anterior...veja...ela estudou bastante mas...ela fez o quê? não passou no teste...

[

T147 Alunos: não passou no teste...

T148 Prof. : seria né? a:: lógica...se ela estudou né? passar...mas aí houve o quê? o mas que dá idéia de quê? expressa idéia de quê? o-po-si-ção...contrária... trata-se de uma conjunção coordenativa adversativa...as principais conjunções adversativas são/vamos falar/ mas...porém...todavia...contudo...entretanto...no entanto...

[

T149 Alunos: mas...porém...todavia...contudo...entretanto...no entanto...

T150 Prof. : sublinhem também as conjunções adversativas...uma de cada vez... sublinha...então vamos voltar lá...quais são as aditivas? ... para a gente passar para outra folhinha...

T151 Alunos: mas...porém...

[

T152 Prof. : e...não aditiva...e...nem...não só...mas também...não só...mas ainda...

[

T153 Alunos: e...nem...não só...mas também...não só...mas ainda...

T154 Prof. : ISSO...e adversativa?

T155 Alunos: mas...porém...todavia...contudo...entretanto...no entanto...

T156 Prof. : lógico...nós temos que gravar... que é:: reconhecer as conjunções...mas temos que olhar o quê? a idéia expressa na oração...então tudo precisa de leitura e interpretação não é? nessas provas do enem do:::provão do Brasil...todas vêm o quê? querendo a idéia expressa naquela oração né? ano passado a oitava série fez a prova e veio toda assim...não pedindo classificação...lógico a gente estuda classificação...as conjunções...mas o mais importante é você perceber a idéia expressa naquele contexto da oração né? ela ali dentro da oração... /virem agora a cartilha...terceira...orações coordenadas sindéticas conclusivas...olha...ele me ajudou muito... portanto merece minha gratidão...qual é a primeira oração?

T157 Alunos: ele me ajudou muito...

[

T158 Prof. : me ajudou muito...ela é o quê?

T159 Alunos: coordenada assindética...

[

T160 Prof. : assindética...por quê? dá prá gente repetir prá aprender...

T161 Nayara: porque não tem conjunção...

T162 Prof. : não tem conjunção...a segunda?

T163 Alunos: portanto merece minha gratidão...

T164 Prof. : é o quê?

T165 Alunos: sindética conclusiva

T167 Prof. : conclusiva...oh o portanto...qual é a conjunção aí?

T168 Alunos: portanto...

[

T169 Prof. : portanto...

((continuou lendo as definições da cartilha))

T170 Prof. : a segunda oração vem introduzida por uma conjunção que expressa idéia de CONCLUSÃO...conclusão...de um fato enunciado na oração anterior...então concluiu...ele me ajudou muito...qual a conclusão que eu cheguei?... portanto... merece minha gratidão...

[

T171 Alunos: merece minha gratidão...

T172 Prof. : então aí no caso a::: a idéia expressa o quê?...expressa a idéia de quê? conclusão do fato que tá lá enunciado onde? ((os alunos não responderam)) na oração anterior...as conjunções conclusivas mais comuns são/vamos ler/ portanto...por isso...pois...logo...

[

T173 Alunos: portanto...por isso...pois...logo...

T174 Prof. : sublinhem também...

T175 Prof. : pronto... depois vai aparecer conjunção pois duas vezes né? sendo conclusiva e explicativa...então a gente vai ver a diferença aí depois e vamos anotar...orações coordenadas sindéticas alternativas...o que que é alternativa heim? que tem idéia de quê?

T176 Rubem : alternância...

[

T177 Prof. : alternância...de escolha...muito bem...então vejam a oração... seja mais educado ou retire-se da reunião...qual é a primeira oração?

T178 Alunos: seja mais educado...

T179 Prof. : então ela é o quê?

T180 Alunos : assindética...

T181 Prof. : assindética...e a segunda?

T182 Alunos: ou retire-se da reunião...

T183 Prof. : ela é o quê?

T184 Alunos: sindética alternativa...

T185 Prof. : qual a conjunção aí?

T186 Alunos: ou...

[

T187 Prof. : ou...dá idéia de quê?

T188 Rubem : de escolha...

T189 Prof. : escolha...alternância né? ((leu a cartilha)) a segunda oração vem introduzida por uma conjunção que estabelece uma relação de ALTERNÂNCIA...de escolha com referência à oração anterior...por isso que sempre a gente tem que olhar o quê? o contexto... interpretar...ler e interpretar... as conjunções alternativas mais comuns são quais? ou...ou...ou...ora...

[

T190 Alunos: ou...ou...ou...ora...ora...seja...seja...quer...quer...

T191 Prof. : nós temos também oh a conjunção ora sem h...vimos... lembra que já vimos isso? e a hora com:: relógio com h é o quê?

T192 Priscila: substantivo...

T193 Prof. : heim? substantivo...então ora sem h conjunção...ora com h... substantivo...pode até fazer um balãozinho prá colocar no cantinho do caderno né? esse aqui...o e e o é...o mas e o mais ...depois vocês vão anotar né?... os três balões... ((interrompeu para orientar um aluno)) cinco agora...orações coordenadas sindéticas...agora explicativas...oh...explicativas né...é:: né fácil não né... vamos andar depressa que estamos atrasados...qual é a primeira oração?

T194 Alunos: vamos andar depressa...

T195 Prof. : qual é?

T196 Alunos: assindética...

T197 Prof. : assindética...por quê?

T198 Alguns alunos: porque estamos atrasados...

[

T199 Prof. : porque não tem conjunção...a segunda oração...

T200 Alunos: porque estamos atrasados...

T201 Prof. : ela é o quê?

T202 Alunos: oração coordenada sindética explicativa...

T203 Prof. : por quê? ((a professora leu a definição da cartilha)) a segunda oração vem introduzida por uma conjunção que justifica a afirmação feita na oração anterior...então quando essa oração justifica a afirmação...ela é o quê? explica:::tiva...

[

T204 Alunos: tiva...

T205 Prof. : as conjunções explicativas mais comuns são que...porque...porquanto e pois...

[

T206 Alunos: que...porque...porquanto...pois...

T207 Prof. : grifem...depois vai aparecer mais né? as mais importantes tá aí...depois a gente vai ...sublinhar então...que...porque...

((a aluna Fernanda perguntou a diferença entre a conjunção “pois” como explicativa e conclusiva))

T208 Prof. : olha...quando a conjunção pois vem antes do verbo eu tenho explicativa...aí vocês podem colocar aqui na folhinha...aqui ((apontou o lugar onde os alunos deveriam escrever))...após o verbo temos conclusiva ((escreveu no quadro a diferença de ‘uso’ da conjunção “pois” e em seguida passou os exercícios da cartilha referentes à explicação))

TRANSCRIÇÃO 3

Evento: data	Contexto da aula expositiva
15: 12-06-2007 Diário de campo: 25	Exposição feita pela professora sobre o conteúdo gramatical “processo de formação das palavras”

T1 Prof. : na última aula... o que que nós fizemos... nós fechamos a revisão de orações coordenadas... eu espero ainda fazer...oral uma revisão... de orações coordenadas...mas oral...escrita não dá mais...já fizemos tudo...e agora a gente vai é::: estudar formação de palavras...lembra que nós... nós estudamos estrutura da palavra...vocês lembram?quando a palavra é dividida... naqueles pedacinhos ...vocês lembram? lembram o que é afixos?quem lembra o que é afixos? heim? pre...fixo...

[

T2 Rafael: é o que vem antes...

T3 Prof. : vem antes... radi...cal

[

T4 Alunos: cal...

((a professora paralelo a explicação estava escrevendo no quadro))

T5 Prof. : e...

T6 Rafael: sufixo vem depois...

T7 Prof. : isso...sufixo depois...e radical...é a parte constante...

[

T8 Rafael: não muda...

[

T9 Alguns alunos: não muda...

T10 Prof. : não muda...muito bem... então a gente tá é:::

[

T11 Fernanda: voltando...

[...]

T103 Rafael: observe a formação da palavra entardecer...ela é derivada de tarde...verifique que nela um prefixo e um sufixo juntam-se ...ao mesmo tempo...ao radical...

T104 Prof. : olha...vejam bem... en...

[

T105 Rubem: professora...é::: entardecer... o e (não faz parte do radical)...

T106 Prof. : não...entardecer... que que aconteceu? en-tar-de-cer...(quem está antecedendo?)...

T107 Alunos: en...

[

T108 Prof. : en... é o quê?

T109 Alunos: prefixo...

[

T110 Prof. : prefixo...e o ecer...

T111 Alunos: sufixo...

T112 Prof. : sufixo... qual o radical?

T113 Alunos : tard...

T114 Prof. : lembra que o radical... a gente tira... quê? sufixo...

[

T115 Alunos: sufixo...

T116 Prof. : prefixo... no verbo... a gente coloca o verbo no infinitivo... oh::: cantar... aí eu tiro o quê? o r...que é a: designação do infinitivo...a vogal temática...e fica cant...lembra disso aqui? então em entardecer eu tenho o quê? prefixo...qual?

T117 Alunos: en...

[

T118 Prof. : en... tard?

T119 Prof. : radical...ecer? sufixo...

[

T120 Alunos: sufixo...

T121 Prof. :quando... o entardedecer... vejam bem... ela é formada ao mesmo tempo...que quer dizer simultaneamente? ao mesmo tempo...eu formei prefixo e sufixo...por isso que é chamada derivação parassintética...por quê? se eu tirar o en vocês entendem essa palavra no português... tardecer?

T122 Alunos: não...

[

T123 Prof. :não...

[

T124 Wildney: na roça eles entendem.... na roça eles entendem...

T125 Prof. : na roça...na língua portuguesa não...

((Wildney continuou defendendo sua idéia sussurrando paralelo com a continuação da explicação da professora))

T126 Prof. : então na derivação parassintética...((olhou para Wildney)) a gente forma palavra acrescentando prefixo e sufixo ao mesmo tempo...simultaneamente...se eu retirar um deles... a palavra dentro da língua portuguesa não tem sentido...entendeu? por isso é chamada parassintética...quando eu coloco ao mesmo tempo... prefixo e sufixo...então a gente vai formar agora...preencher o restinho aqui...

ANEXO B:**ROTEIRO PARA REFLEXÃO**

Três ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto que desencadeia a quarta ação – a reconstrução. A descrição com a seguinte pergunta: “o que fiz?”. A informação com as seguintes questões: “o que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e em quem ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas?” As questões da terceira ação são: “como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse?”. A quarta ação, a de reconstruir traz as seguintes questões: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática?”

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Mello. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANEXO C:

EXERCÍCIO – LISTA DE VERBOS

Futuro do pretérito do indicativo

1ª Conjugação:	2ª Conjugação:	3ª Conjugação:	Desinência Temporal	Desinência Pessoal
Falar	Comer	Cumprir	RIA	Ø
Eu falaria	Eu comeria	Eu cumpriria	RIA	Ø
Tu falarias	Tu comerias	Tu cumpriras	RIA	s
Ele Falaria	Ele comeria	Ele cumpriria	RIA	Ø
Nós falaríamos	Nós comeríamos	Nós cumpriríamos	RIA	mos
Vós Falaríeis	Vós comeríeis	Vós Cumpriríeis	RIE	is
Eles Falariam	Eles comeriam	Eles Cumpririam	RIA	m

Futuro do Subjuntivo

1ª Conjugação:	2ª Conjugação:	3ª Conjugação:	Desinência Temporal	Desinência Pessoal
Falar	Comer	Cumprir	R	Ø
Eu falar	Eu comer	Eu cumprir	R	Ø
Tu falares	Tu comeres	Tu cumprires	R	es
Ele Falar	Ele comer	Ele cumprir	R	Ø
Nós falarmos	Nós comeremos	Nós cumprirmos	R	mos
Vós Falardes	Vós comerdes	Vós Cumprirdes	R	des
Eles Falarem	Eles comerem	Eles Cumprirem	R	em

Atividade

Complete o quadro abaixo indicando as partes do verbo destacadas:

Verbo	Radical	V T	Tema	DMT	DNP
Amaria					
Vendeste					
Corremos					
Dormirão					
Parto					
Cantava					
Bebêramos					
Andes					
Estudassem					
Comeres					
Sonhemos					
Sorrias					
Sentei					
estudais					
escreverei					
senti					
pensavam					

Presente do Subjuntivo

1ª Conjugação:	2ª Conjugação:	3ª Conjugação:	Des. Temp. 1ª conj.	Des. Temp. 2ª e 3ª conj.	Desinência pessoal
Falar	Comer	Cumprir	E	A	Ø
Eu fale	Eu coma	Eu cumpra	E	A	S
Tu Fales	Tu comas	Tu cumpras	E	A	Ø
Ele fale	Ele coma	Ele cumpra	E	A	MOS
Nós falemos	Nós comamos	Nós cumpramos	E	A	IS
Vós faleis	Vós comais	Vós Cumprais	E	A	M
Eles Falem	Eles comam	Eles Cumpram	E	A	

Pretérito imperfeito do subjuntivo

1ª Conjugação:	2ª Conjugação:	3ª Conjugação:	Desinência Temporal	Desinência Pessoal
Falar	Comer	Cumprir	SSE	Ø
Eu falasse	Eu comesse	Eu cumprisse	SSE	s
Tu falasses	Tu comesse	Tu cumprisses	SSE	Ø
Ele Falasse	Ele comesse	Ele cumprisse	SSE	Ø
Nós falássemos	Nós coméssemos	Nós cumpríssemos	SSE	mos
Vós Falásseis	Vós comésseis	Vós Cumprísseis	SSE	is
Eles Falassem	Eles comessem	Eles Cumprissem	SSE	m