



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MELL – MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

OZIEL PEREIRA DA SILVA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO: CONFLITOS E SILENCIAMENTOS**

ARAGUAÍNA
2015

OZIEL PEREIRA DA SILVA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO: CONFLITOS E SILENCIAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Janete Silva dos Santos

Araguaína
2015

S586a Silva, Oziel Pereira da

A análise linguística no discurso de professores do ensino básico: conflitos e silenciamentos / Oziel Pereira da Silva. -- Araguaína: [s. n], 2015.

166f.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Silva dos Santos

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

1. Análise linguística 2. Análise do discurso 3. Ensino I. Título

CDD 410


OZIEL PEREIRA DA SILVA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO:
CONFLITOS E SILENCIAMENTOS**

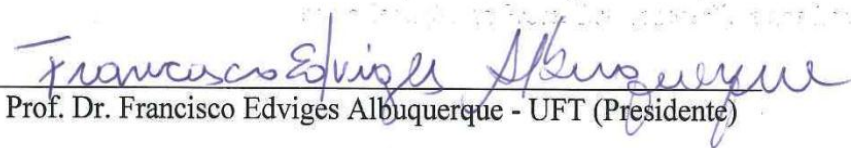
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Janete Silva dos Santos.

Aprovada em: 12/06/2015

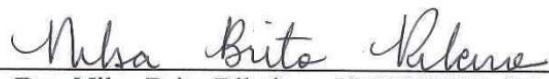
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Janete Silva dos Santos – UFT (Orientadora)



Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque - UFT (Presidente)



Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro – UNIFESSPA (Membro Externo)



Profa. Dra. Maria José de Pinho – UFT (membro Interno)

DEDICATÓRIA

À Cleudimar, esposa e incentivadora incondicional, pelo amor, compreensão e apoio; e aos nossos filhos, Nicolle e Nicolás.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o “Pai das luzes, em quem não há mudança, nem sombra de variação” (Tg 1.17), por ser o “nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia” (Sl 46.1);

À Prof.^a Dr.^a Janete Santos, pelo incentivo, pelas orações e pela orientação criteriosa e paciente;

Aos Profs. Drs. Francisco Edviges Albuquerque, Valéria da Silva Medeiros, Nilsa Brito Ribeiro e Maria José de Pinho, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora;

Aos docentes do mestrado: Janete Santos, Hilda Magalhães, Adair Gonçalves, Luiza Helena Oliveira, Maria José de Pinho, Luiz Peel Furtado de Oliveira, pela dedicação e direcionamentos;

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, que, gentilmente, se dispuseram a compartilhar conosco suas vivências com a linguagem;

À Prof.^a Zilma Aquino, pelas orações e pelo incentivo incondicional;

Aos meus pais e irmãos, pelas incessantes orações;

À minha sogra, intercessora incansável, por apresentar a minha vida diante de Deus em suas orações;

À Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Conceição do Araguaia-PA, que desde o início desta etapa se dispôs a interceder por mim;

Aos amigos: Max Silva, Lucieny Borba e Davi Júnior pela acolhida e pelo companheirismo;

Aos amigos do PPGL/MELL, especialmente: Tânia Rosa, Antônio Cilírio, Débora, Verônica Ramalho, Bruno Gomes, Márcia Suany, Jônatas Duarte, José Amilson, Midian e Bonfim Queiroz;

Ao Aluísio Orione, secretário do PPGL/MELL, pelas inúmeras contribuições.

(...) fazer análise linguística implica selecionar, nos textos, conteúdos gramaticais a serem discutidos, ensinados e aprendidos como componentes que podem produzir este ou aquele efeito de sentido, conforme a necessidade dos interlocutores (SANTOS; PINTO, 2013, p. 26).

RESUMO

Esta investigação busca compreender como o professor constrói seu discurso frente às demandas dos PCN concernentes à prática da Análise Linguística [AL], uma nova proposta para o estudo/ensino dos conteúdos gramaticais que direciona o aluno a uma reflexão sobre a função e o(s) sentido(s) dos recursos linguísticos empregados nos textos, tendo em vista o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas. Logo, faz-se análise linguística não apenas considerando e/ou extraindo do texto frases, orações e períodos empregados descontextualizadamente, como no modelo tradicional de ensino de gramática, mas produzindo uma atividade de reflexão sobre a linguagem como um todo [atividade epilinguística], abordando os múltiplos aspectos que a constituem – incluindo-se, os pragmáticos e semânticos – e a relacionam com as práticas concretas dos sujeitos em situações reais de interlocução. O objetivo principal desta pesquisa, portanto, é compreender o imaginário do professor acerca das novas demandas sobre a abordagem da língua orientada pelos PCN e por teorias atuais de ensino de gramática. O percurso metodológico norteou-se pelos princípios qualitativos, e o teórico se deu sob bases interdisciplinares, concretizadas pelo diálogo entre a Linguística Aplicada e a Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1990, 1997a, 1997b, 2008; ORLANDI, 1994, 1995, 2002, 2005), com três (03) docentes da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, em uma Escola Estadual do município de Conceição do Araguaia-PA. Foram utilizados como instrumentos à geração dos dados: (i) questionário e (ii) entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para uma compreensão parcial sobre a AL, por parte das docentes, o que, para nós, é significativo, visto que insinuam potenciais movimentos de deslocamento em relação ao ensino normativo-prescritivista, provavelmente, em decorrência do contato que tiveram, na formação inicial, com os discursos contemporâneos sobre o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Análise Linguística; Análise do Discurso; Ensino.

ABSTRACT

This investigation seeks to understand how the teacher builds his speech before the demands of PCN about practice of Linguistic Analysis [AL], a fresh proposal for the study / teaching of grammar contents that directs the student to reflect on the role and the (s) direction (s) the linguistic resources used in the texts, in order to develop their linguistic and discursive skills. Soon, it is not only based linguistic analysis and / or extracting text phrases, sentences and times descontextualise employees, as in the traditional model of teaching grammar, but producing a reflection of activity on the language as a whole [epilinguística activity] addressing the many aspects that make it up - including, pragmatic and semantic - and to relate to the specific practices of the subjects in actual dialogue. The main purpose of this research, therefore, is to comprehend the teacher's imagination concerning the new claims on the management of language guided by the PCN and present theories of teaching grammar. The methodological trajectory guided up by qualitative principles, and the theoretical happened under interdisciplinary bases, realized by dialogue between Applied Linguistics and the French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1990, 1997a, 1997b, 2008; ORLANDI, 1994, 1995, 2002, 2005), three (03) teachers of the 1st, 2nd and 3rd High School series, in a state school in the municipality of Conceição do Araguaia-PA. Was utilized as instruments to generate the data: (i) questionnaire and (ii) semi-structured interviews. The results point to a partial understanding of the AL, by the teachers, which, for us, is significant, since imply potential traversing movements in relation to the normative-prescriptive teaching [reflective subjection], probably because of contact you had, in initial training, with the contemporary speeches on the portuguese language teaching.

Keywords: Analysis Linguistics; Discourse Analysis; Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Prática de AL: tópicos a serem explorados.....	78
QUADRO 2 – Procedimentos metodológicos à prática de AL.....	79
QUADRO 3 – Cronograma de entrega e recebimento dos questionários.....	89
QUADRO 4 – Cronograma das entrevistas.....	91

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 – Práticas requeridas no ensino de língua portuguesa.....	77
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Diferenças entre o ensino de gramática e análise linguística.....	68
TABELA 2 – Leitura e análise linguística.....	81

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS PREDOMINANTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
1.1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
1.1.1 O Paradigma Tradicional e seus fundamentos.....	22
1.1.1.1 A relação entre o ensino normativo da língua e o Paradigma Tradicional.....	24
1.1.1.1.1 <i>Panorama histórico da disciplina Língua Portuguesa.....</i>	<i>28</i>
1.1.2 O Paradigma Emergente e seus fundamentos.....	41
1.1.2.1 Do diálogo entre a Linguística Aplicada e a Análise de Discurso francesa.....	49
1.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	60
1.2.1 O que é e em que sentido a AL se distingue da abordagem tradicional-normativa?.....	63
1.2.2 Os PCN e a prática de análise linguística.....	70
CAPÍTULO II – CAMINHOS PERCORRIDOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	85
2.1 OS SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA.....	87
2.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	89
2.2.1 Questionário.....	89
2.2.2 Entrevistas semiestruturadas.....	90
CAPÍTULO III – COM A PALAVRA, O PROFESSOR.....	92
3.1 O ensino de língua portuguesa mediado pelos recursos didáticos.....	92
3.2 A “situação embaraçosa” do ensino de língua portuguesa.....	96
3.3 A imagem de “si” e do “outro”.....	107

3.4	Estudo da diversidade linguística, uma das faces da AL.....	117
3.5	Fatores que dificultam a efetivação da AL.....	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
	APÊNDICES.....	161
	APÊNDICE A – Questionário para professores.....	162
	APÊNDICE B – Entrevista com professores.....	163
	ANEXOS.....	165
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	166

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o processo de democratização da escola pública, ocorrido na década de 60 do século passado, o ensino de língua portuguesa vem passando por algumas reformulações. Nas duas décadas seguintes, os debates se intensificaram e, enquanto naquela, as discussões restringiam-se à aceitação/valorização de outras variedades linguísticas pela escola [além da norma social de prestígio, restrita à elite], nestas o foco de interesse recaiu sobre a necessidade de ressignificação do ensino dessa disciplina em seus aspectos fundamentais, quais sejam: leitura, produção textual e, muito particularmente, o trabalho com o conteúdo gramatical (GERALDI, 2004), tudo isso visando a uma aprendizagem mais dinâmica e significativa de nossa língua.

É interessante notar, porém, que há modos diferentes de conceber como os saberes linguísticos devem ser construídos para que os falantes desenvolvam suas competências linguístico-discursivas. Geralmente, nessas situações, há uma polarização de ideias: De um lado, uma postura mais conservadora que tenta manter o *status quo*, em nome da preservação e da valorização dos bons hábitos de linguagem, que, para isso, faz uso de uma metodologia que privilegia o ensino prescritivo das formas linguísticas à parte do texto, com vistas a um melhor domínio do código pelo aluno. Do outro lado, tem-se uma proposta que, ancorada nas contribuições das pesquisas linguísticas contemporâneas, intenta superar os fracassos resultantes da utilização da concepção tradicional de ensino de língua materna¹, sugerindo, para isso, atividades de *reflexão* sobre a língua [epilinguísticas] que se sobreponham às de *definição*, *classificação* e *exercitação* [metalinguísticas] (BRASIL, 1998 p. 29). O trabalho com os elementos gramaticais, nesse caso, visa não à memorização, mas à construção do(s) sentido(s) do texto, a partir da função que nele desempenham. As formas da língua estão a serviço da construção das habilidades de leitura e de produção textual. Essa proposta de renovação, à qual nos filiamos, é chamada de Análise Linguística [AL].

Diante das considerações acima, é possível percebermos a existência de dois paradigmas que buscam dar sustentação ao ensino de língua materna: Paradigma “Clássico ou Tradicional”, que oferece subsídios teórico-práticos à primeira das

¹ Em nosso trabalho, o uso desse termo é utilizado para se referir à disciplina escolar “língua portuguesa”.

posturas citadas, por sua vez, ainda de grande vigência em algumas práticas docentes, e Paradigma “Emergente ou Complexo”, que propõe exatamente a superação do paradigma atual e seus princípios, sobretudo aqueles que favorecem a exclusão do sujeito do processo ensino-aprendizagem e a fragmentação disciplinar.

A consequência desse conflito de ideias e os posicionamentos assumidos frente a essas demandas têm gerado debates in(tensos) tanto nas salas de aula das universidades, quanto em Simpósios, Congressos, etc. Trata-se, na verdade, de um jogo de poder em que cada uma das partes [Paradigma Tradicional e Paradigma Emergente] quer legitimar seu discurso como sendo verdadeiro. Todavia, a perspectiva predominante no ensino de língua portuguesa vem sofrendo críticas severas às suas “verdades” desde a segunda metade do século vinte.

Estudiosos têm constatado que a prática tradicional-normativa, por privilegiar o ensino transmissivo e memorístico da nomenclatura gramatical com suas inúmeras classificações e regras, pouco contribui à formação e ao desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos, cujos resultados refletem junto aos sistemas de avaliação de desempenho. (cf. ANTUNES, 2003 e 2007; FRANCHI, 2006; GERALDI, 2004; NEVES, 2013; POSSENTI, 1996)

Nesse contexto de transição entre uma prática já há muito estabelecida e outra que tenta estabelecer-se, propondo mecanismos de abordagem totalmente significativos e inovadores em relação ao estudo da língua, está o professor com seus questionamentos, dúvidas e inseguranças, resultantes de um trabalho que, por anos a fio, demandou ações fundamentadas na tradição normativa.

A motivação para esta pesquisa relaciona-se, diretamente, à nossa experiência docente. Para sermos mais exatos, ela nos acompanha desde a graduação em uma universidade pública do Estado do Pará, onde atualmente residimos e atuamos como professor do Ensino Médio.

Assim como na maioria das vezes ocorre à boa parte dos ingressantes em um curso superior, começamos a perceber que aquilo que aprendêramos durante onze longos anos na educação básica sustentava-se sob os pilares do que os estudiosos denominam "ensino tradicional". Logo, à medida que nos aprofundávamos no estudo das diversas teorias da linguagem, entendíamos o porquê da metodologia transmissiva utilizada pelos professores naquela época, cujo principal meio de aprendizagem era a memorização.

Igualmente, sentíamos um enorme desconforto provocado pelas atuais perspectivas para o ensino de língua materna parametrizados nos documentos oficiais (PCN, PCNEM, DCNEM, etc.). Afinal, elas nos desestabilizavam teórica e metodologicamente! De modo muito particular, esse desconforto se tornava mais angustiante quando havia qualquer referência ao trabalho com o eixo REFLEXÃO ou "Prática de Análise Linguística" (BRASIL, 1998, p. 37).

Tal qual ainda hoje ocorre em algumas realidades, a maioria de nós estava concluindo o curso sem saber ao certo "o que é [era]" e em que sentido essa nova proposta se diferencia[va] da prática normativo-prescritivista. Tudo era muito confuso, muito "novo" e se resumia a teorizações. Ressalte-se que não havia um estudo sistemático e/ou discussões dos documentos oficiais e, muito menos, obras de referência que pudessem ser consultadas a fim de minimizarem nossos conflitos, naquele momento, inevitáveis! Em caso de uma possível docência, o que fazer?!: Reproduzir o mesmo, a prática tradicional tão questionada pelas diversas teorias linguísticas durante o curso ou arriscar-se à mudança sugerida pelos PCN, vindo a assumir a prática de Análise Linguística como uma alternativa para o estudo da língua materna, embora dominado pela dúvida, pela insegurança?!

A verdade é que já são passados oito anos do término de nossa graduação e uma década e meia da publicação dos Parâmetros Curriculares e outras normativas e, percebemos, por meio de nossa própria experiência docente, tanto na educação básica quanto no ensino superior, que essa nova proposta de ensino continua como uma espécie de *nebulosa*, devido ausência de explicitações mais claras sobre o "como fazer", seja por parte dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna, seja pelo difícil acesso dos professores da educação básica aos estudos já desenvolvidos nas universidades sobre esse assunto.

Todavia, é importante entender-se que, apesar de a indagação sobre o aspecto procedimental ser legítima, posto que ofereceria *um norte* ao professor, precisamos ficar atentos para que a apatia, a insegurança, ou mesmo, o descontentamento não nos transformem em profissionais passivos, limitadores de nossa própria prática, enquanto aguardamos a concretização daquilo que pressupomos como ideal à construção de uma educação de qualidade. Outrossim, precisamos ter em mente que não há uma maneira única de se fazer análise linguística, haja vista a diversidade de concepções teóricas, as diferentes percepções sobre um mesmo fenômeno em análise, além, é claro, do nível de leitura

de cada professor-analista, dentre outros. Não se está afirmando com isso que “qualquer” análise deva ser entendida como análise linguística, mas que o estudo da linguagem sob essa perspectiva pode ser focado sob múltiplos ângulos ou enfoques (BEZERRA; REINALDO, 2013). Portanto, esta pesquisa visa responder, nos capítulos que se seguem, à seguinte questão problematizadora:

- O que o professor de língua portuguesa compreende por prática de análise linguística?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é verificar a concepção de análise linguística que norteia o discurso do professor de língua materna. Noutros termos, interessa-nos compreender o imaginário do professor acerca das novas demandas sobre a abordagem da língua orientada pelos PCN e por teorias atuais de ensino de gramática. Constituem-se como objetivos específicos:

- 1 Identificar, pelas marcas linguístico-discursivas, o que o docente entende por análise linguística;
- 2 Comparar o que o professor diz sobre a questão com o que diz a proposta dos documentos oficiais nacionais.

O campo de nossa investigação é uma Escola Estadual localizada no município de Conceição do Araguaia, região Sul do Pará, com 03 (três) docentes da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, num total de três turmas. Nosso percurso ancora-se na abordagem qualitativa, por seu turno, mediado pelo diálogo possível entre os princípios constitutivos que fundamentam a Linguística Aplicada (LA) e a Análise de Discurso de linha francesa (AD), enquanto dispositivos teórico-metodológicos, haja vista entendermos que a compreensão de qualquer fenômeno, seja ele físico ou social [dentre eles a linguagem], depende da relação entre as diversas áreas do saber, e não apenas de um único “reino”, teoria ou disciplina (cf. MOITA LOPES, 2006). A realidade, os indivíduos que a integram, bem como os problemas de diversas ordens que nela surgem, são complexos. Desse modo, assumir, manter e/ou reproduzir a lógica cartesiano-racionalista na contemporaneidade é andar na contramão das atuais epistemologias que sugerem a construção de uma sociedade pautada em outras perspectivas e valores como a integração/participação colaborativa entre as teorias do conhecimento e a (re)inserção do sujeito na produção do conhecimento (MORIN, 2008).

Sendo assim, entendemos que Linguística Aplicada e Análise de Discurso dialogam no que concerne à compreensão dos fenômenos linguísticos para além dos aspectos puramente teóricos da linguagem. A primeira busca o esclarecimento ou resolução de problemas de linguagem em contextos específicos da prática social. Isso justifica o seu caráter “aplicado”, isto é, a pesquisa ocorre no contexto de aplicação (cf. KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998). A segunda, por sua vez, estuda o discurso enquanto efeito de sentidos entre locutores situados sócio-historicamente, construído sob o inconsciente e o interdiscurso (ORLANDI, 2005).

Vale ressaltar que, em casos específicos, a Análise de Discurso pode servir de suporte à Linguística Aplicada oferecendo-lhe subsídios para a compreensão das condições de produção e dos impactos do discurso nos sujeitos envolvidos na prática social (FARIA; SILVA, 2012). Porém, essa relação deve sempre ser vista sob o caráter inter/transdisciplinar, marcada por diálogos, confrontos, etc. que as permeia, e não como de supremacia daquela em relação a esta que, igualmente, tem um objeto de estudo e procedimentos específicos para a análise e compreensão de seus dados.

Outro aspecto a considerar é que, embora tenham uma origem comum, a Linguística, também denominada por alguns estudiosos de “Geral”, “Teórica” ou ainda, “núcleo duro” (RAJAGOPALAN, 2003), dela se distanciaram mediante releituras críticas de seus principais postulados, subsidiadas pelas contribuições de outras ciências.

Assim, esperamos, com este trabalho, poder contribuir para o aprofundamento das discussões que envolvem essa nova proposta de ensino da língua materna, acreditando que o desempenho satisfatório das competências exigidas, sobretudo dos estudantes das etapas finais da educação básica, somente poderá ocorrer, dentre outros, mediante um ensino que possibilite a efetivação do eixo **uso-reflexão-uso**, preconizado nos PCN. Isso não significa, necessariamente, que as orientações constantes nesses documentos sejam claras, ou mesmo, de fácil implantação, pois, conforme ressaltam Silva; Barbosa; Silva (2009) – com quem concordamos integralmente –, embora tenham críticas ao ensino tradicional e orientem para o que deve ser feito, os parâmetros não oferecem de modo mais concreto os “caminhos possíveis” para esse fazer. Subentende-se, assim, que essa é uma construção diária, cuja concretização requer a consideração de múltiplos aspectos, além, é claro, de esforço e pesquisa.

Abandonar práticas tidas como “corretas”, “que todo mundo faz”, certamente redundaria em desconfiança e/ou desconforto àquilo que se apresenta como novidade. Mas, como adverte Teixeira (2011, p. 172), “O importante agora é que, mesmo em ‘pequenas doses’, pouco a pouco, a AL seja integrada ao ensino de língua portuguesa.” Se almejamos, pois, uma educação linguística de qualidade precisamos, inicialmente, rever a concepção de linguagem que fundamenta nossas ações, bem como, fazer o possível para que as propostas curriculares de língua portuguesa deixem de ser vistas apenas sob a ótica da prescrição e se tornem reflexivas, valorizando, assim, o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo nas diversas atividades de linguagem das quais venha a tomar parte.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, refletimos sobre os paradigmas científicos, buscando estabelecer relação entre seus princípios e o ensino de língua portuguesa; tratamos da relação entre a Linguística Aplicada [LA] e a Análise de Discurso Francesa [AD], bem como apresentamos os fundamentos da *Análise Linguística* – objeto de discussão desta pesquisa –, enquanto proposta de ressignificação do ensino de língua materna. Para isso, contrapomos seus princípios aos da tradição normativa, valendo-nos, tanto dos discursos vindos diretamente dos teóricos da linguagem quanto dos discursos oficiais constantes, sobretudo nos PCN.

No segundo capítulo, apresentamos os caminhos percorridos e os procedimentos metodológicos adotados destacando, inicialmente, os sujeitos-participantes desta investigação e, posteriormente, os instrumentos utilizados à geração dos dados.

Por fim, no terceiro capítulo analisamos e discutimos os dados gerados, procurando apreender por meio dos discursos das docentes investigadas suas concepções/compreensões sobre a prática de AL.

CAPÍTULO I

1 PERSPECTIVAS PREDOMINANTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde as décadas de 1970 e 1980, estudiosos constataram que o ensino de língua portuguesa, à maneira [tradicional] como vinha se desenvolvendo, não apresentava os resultados esperados. Embora cumprissem o período legalmente estabelecido de permanência na escola – onze anos na época –, os alunos apresentavam baixo desempenho em/de leitura, abstrações mais profundas a propósito do texto, bem como dificuldades na escrita (cf. PIETRI, 2012).

Mas, quais seriam as possíveis razões que teriam levado a tais resultados? O que havia de errado com o tipo de ensino adotado, segundo os especialistas? Aprofundando um pouco mais: Será que os problemas apresentados restringiam-se tão somente a questões internas à disciplina [aspectos conceituais e metodológicos], a questões externas pontuais [decisões políticas], ou haveria alguma relação entre eles e o paradigma científico vigente na época – um “princípio estruturante” muito mais poderoso e abrangente que agia imperceptivelmente, direcionando todas essas ações, alterando, inclusive, a relação homem/natureza e interferindo no modo de produção do conhecimento? – E ainda: Havia espaço para as ações do aluno-sujeito nas práticas de linguagem? Por fim: Há, atualmente, alguma proposta de mudança articulada às diretrizes curriculares e aos postulados do Paradigma Emergente?

Levando-se em conta o que se tem posto como fundamental na problematização sobre o ensino de língua materna, depreende-se que as respostas aos questionamentos anteriormente suscitados requerem a compreensão de que há uma conexão inextricável entre os diversos aspectos que compõem a realidade social. Isso significa que entendemos como equivocada qualquer proposta que tente encontrar solução aos problemas de ensino de língua materna, a partir da análise isolada dos fenômenos.

Assim, para um estudo mais acurado do objeto em questão, veremos como se deram as primeiras reflexões sobre a linguagem no contexto greco-latino, o berço desses estudos no Ocidente; as influências que tais reflexões exerceram sobre o ensino de língua materna no período que corresponde desde a chegada dos

portugueses ao Brasil até meados do século XX e, por fim, a perspectiva de mudança/ressignificação do ensino dessa disciplina sugerida pela proposta da *Análise Linguística* (AL), procurando sempre estabelecer uma correlação entre esses estudos e as visões paradigmáticas que os determinam.

A história das civilizações humanas revela-nos os passos gradativos de um vertiginoso crescimento econômico e tecnológico que, dia após dia, renova-se e rompe fronteiras. Isso, certamente, tornou-se possível porque houve pessoas que decidiram formular teorias e criar métodos que demonstrassem o *rigor* e a *seriedade* de suas ações, bem como promovessem o bem-estar social. A esse tipo de conhecimento denomina-se *científico*. Foi ele que possibilitou os avanços citados anteriormente.

Entretanto, a busca desenfreada pelo progresso científico e tecnológico transformou-nos em seres insensíveis, ou mesmo, desumanos; uma demonstração evidente de que sofremos um processo de "involução", decorrente da supervalorização dos princípios racionalistas que determinaram a produção do conhecimento, sobretudo a partir do século XVI.

Convém ressaltar que antes da Revolução Científica predominava a visão orgânica do universo. Nesta, segundo Capra (1982), os fenômenos espirituais e materiais eram vistos de forma interdependente, como *um todo relacional*. Além do mais, o bem coletivo tinha preeminência sobre a satisfação individual.

Esclarecendo ainda mais, o mesmo autor afirma que essa compreensão totalizante

Baseava-se na razão e na fé, e sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle. Os cientistas medievais, investigando os desígnios subjacentes nos vários fenômenos naturais, consideravam do mais alto significado as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética. [...] Desde a Antiguidade, os objetivos da ciência tinham sido a sabedoria, a compreensão da ordem natural e a vida em harmonia com ela (ibidem, p. 40,42).

A partir das ideias do filósofo Francis Bacon (séc. XVI), entretanto, houve uma radical mudança de percepção quanto à compreensão dos objetivos da ciência e do conhecimento por ela produzido. Da noção de ciência que produz conhecimento para a busca do bem comum, sustentada no equilíbrio entre a razão e a fé, passamos para a visão de “[...] conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza [...]” que, tempos mais tarde, instauraria a noção de mundo

máquina, caracterizada em Descartes e Newton (ibidem, p. 42,43). Tinha início, portanto, o reinado do logicismo-racionalista.

A verdade é que nos preocupamos excessivamente em desenvolver os instrumentos necessários à nossa sobrevivência no mundo, e esquecemo-nos de valorizar o conhecimento do *sensu comum*², por não se encaixar nas normas estabelecidas pelo método científico, bem como nos esquecemos de construir valores que tornam a vida em sociedade mais digna e humana. De modo que, os prejuízos éticos, morais, ecológicos e até espirituais, começaram a se tornar cada vez mais evidentes.

Esse modelo de ciência estabeleceu-se em decorrência das constantes mudanças ou revoluções científicas que ocorrem em diferentes épocas nas formas de conceber a produção do conhecimento, o homem e a realidade, o que leva Morin (2008, p. 15) a afirmar, pois, que há “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”, produtos de construções culturais e históricas. São os chamados **Paradigmas**. Em outros termos, nossa visão de mundo, nossas teorias, discursos e práticas são determinadas pelo paradigma vigente em dada época.

Nas palavras de Kuhn (2007, p.13), paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Ainda segundo o filósofo americano, a emergência de um novo paradigma decorre das limitações e fragilidades apresentadas pelo paradigma anterior que, em determinado momento, começa a apresentar anomalias e, em decorrência disso, crises, e mais posteriormente, resultados não condizentes com a realidade dos problemas emergentes. Tal situação leva-nos, assim, a inferir que a instauração de um novo paradigma não se dá espontaneamente ou sem conflitos.

De acordo com Capra (op. cit.), a ideia de *uniformidade* – ausência de flexibilidade a mudanças – e a *ausência de inventividade* em suas estruturas é o que estabelece a crise, a desintegração ou declínio de uma civilização que, por sua vez, acha-se estruturada sob um paradigma. Todavia, reflexões profundas e equilibradas no momento de crise tornam possível o rompimento com antigas concepções e

²Também conhecido como “vulgar ou popular, *latu sensu*, é o modo comum, corrente e espontâneo de conhecer, que se adquire no trato direto com as coisas e os seres humanos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 77).

produzem movimentos de transformação que levam ao surgimento de novas concepções da realidade, fundamentada em novos valores e com novos protagonistas.

Do contexto das chamadas revoluções científicas surgem, invariavelmente, dois paradigmas: Paradigma Clássico ou tradicional/positivista e Paradigma Emergente ou Complexo, sobre os quais faremos algumas reflexões, a partir de então.

1.1.1 O Paradigma Tradicional e seus fundamentos

Grande parte do conhecimento científico produzido pela civilização ocidental tem suas raízes no modelo/paradigma clássico de "fazer" ciência estabelecido no século XVII pelo filósofo e matemático René Descartes, considerado o pai do racionalismo moderno. Tal modelo foi desenvolvido, mais tarde, por Newton, e ainda, pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial (CAPRA, 1982; MORAES, 1996; MORIN, 2008)

Descartes defendia que a razão [mente, pensamento] é a única base segura à correta compreensão do homem e da natureza, ou matéria (MORAES, 2011). Consequentemente, alcançava-se essa compreensão decompondo-se o “todo” – pensamento, problemas, natureza, etc. – em partes, a partir de uma ordem lógica. Para ele:

[...] o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósito, vida ou espiritualidade. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas [...]. Esse quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes (CAPRA, op. cit., p. 46).

Ainda segundo o físico e ambientalista austríaco Fritjof Capra, a divisão cartesiana trouxe alguns prejuízos, dentre eles, o de nos ensinar “[...] a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos”; de “atribuir ao trabalho mental um valor superior”, haja vista o lugar privilegiado que atribuía à razão. Por fim, “[...] forneceu uma sanção ‘científica’ para a manipulação e a exploração da natureza que se tornaram típicas da cultura ocidental” (ibidem, p. 45, 47)

Conforme se vê, Descartes, em nome da transparência, da cientificidade, neutralidade, etc., estabeleceu parâmetros reguladores, fixos e rígidos, que, ao tentar controlar o real ou, como afirma Morin (op. cit., p. 102), “prender a realidade

num sistema coerente”, excluía outras formas de entender o mundo e de produzir novos conhecimentos.

Segundo Santos (1995, p. 16) a ciência moderna considera como desprovidas de valor as opiniões do senso comum, visto acreditar que apenas ela produz o *conhecimento verdadeiro*, ou tem as respostas aos diversos problemas sociais. Isso ocorre porque “[...] privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas”. Ao fazê-lo, evidencia-se como um modelo totalitário e preconceituoso, posto que desconsidera outras formas de conhecimento que não seguem seus princípios e métodos.

Posteriormente, veio Isaac Newton (séc. XVII) que, unindo a matemática e a física fortaleceu ainda mais o método empírico.

No século XIX vimos ascender o Positivismo, por sua vez, influenciado pelos ideais do Iluminismo ocorrido um século antes e que, igualmente, bebeu nas fontes do empirismo de Bacon e no racionalismo de Descartes. Estruturada na perspectiva mecanicista das ciências naturais, a corrente filosófica fundada por Auguste Comte defendia que a compreensão dos fenômenos sociais seria possível à medida que fossem empregados os mesmos princípios utilizados para o estudo dos fenômenos naturais – observação, experimentação, quantificação, etc. –, tendo em vista que “[...] são uma aplicação ou concretização de um modelo de conhecimento válido e, de resto, o único válido” (ibidem, p. 18).

Cunha (1998, p. 200) afirma que esse é um enorme equívoco, posto que tanto as ciências sociais quanto as naturais são “prelhas de intencionalidade”, “[...] estão configuradas por motivações e interesses humanos”.

A “conclusão” a que se chega é que, por ser produzido sob bases empírico-lógicas, o chamado modelo clássico é incapaz de entender as complexas interações entre os diversos sistemas, bem como, por si só, diminuir ou impedir o avanço da ignorância e da cegueira humanas (MORIN, 2008), visto valorizar exacerbadamente o uso da racionalidade que separa e hierarquiza os saberes, impedindo a implantação de um pensamento totalizante, complexo. À inteligência produzida por esse paradigma, o estudioso francês, metaforicamente, denomina *inteligência cega*.

Vale ressaltar, que continuamos desfrutando dos inúmeros benefícios da ciência moderna, e isso, certamente, se dará por muito tempo. O relativo conforto de nossa vida diária e o avanço da medicina, proporcionado por equipamentos cada vez mais modernos, por exemplo, são dela decorrentes. Contudo, a nova realidade

dos anos finais do século XX e início do século XXI evidenciam que a ganância humana tornou-nos insensíveis aos aspectos intersubjetivos que nos constituem [intuição, afetividade, criatividade, etc.] e, igualmente, incapazes de estabelecermos relações sadias com os nossos semelhantes, que não sejam as de competição, mercantilização e descarte, conforme afirmamos no início de nossa reflexão.

Assim, estudiosos são categóricos em afirmar que estamos em um momento de crise, dadas as limitações e fragilidades do paradigma tradicional. Nas palavras de Capra (1982, p. 11), “[...] uma crise complexa, multidimensional [...], de dimensões intelectuais, morais, e espirituais”, semelhante à que ocorrera na mudança da ciência aristotélica para a ciência moderna. Do mesmo modo, para Santos (op. cit., p. 23) “[...] essa crise é não só profunda como irreversível;”

O momento atual, portanto, é de conflito, disputa e de transição. De um lado, crise de credibilidade, de outro, dificuldade de aceitação por parte dos órgãos que regulamentam o fazer científico. Estamos, enfim, dando os passos iniciais rumo uma nova mudança/virada paradigmática que exige de cada um de nós uma tomada de consciência capaz de romper com a inteligência cega, de que falou Morin (op. cit., p. 18), posto que ela "destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos daquilo que os envolve. Não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada."

Dessa tomada de consciência emerge a necessidade do estabelecimento de um paradigma que substitua padrões clássicos – que forçosamente levam à disjunção, à redução do conhecimento – por outro [complexo], que propõe "distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir" (p. 22).

Antes, porém, de refletirmos sobre o novo paradigma, veremos as implicações do paradigma clássico na Educação, mais precisamente, no ensino de língua materna.

1.1.1.1 A relação entre o ensino normativo da língua e o Paradigma Tradicional

Considerando-se as reflexões feitas anteriormente, não estaríamos cometendo nenhum disparate se afirmássemos que os princípios-chave do paradigma cartesiano – inicialmente trazidos ao campo da Educação por Comenius, um seguidor fiel das ideias de Bacon (cf. RIBEIRO; LOBATO; LIBERATO, 2010) – influenciaram currículos e metodologias de ensino. Behrens (2005 apud FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010, p. 52) chega a afirmar que o logicismo formalista da

ciência “[...] contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista”. Por conseguinte, “[...] acabou por cristalizar a forma tradicional de currículo”, que sempre parte “dos fundamentos da ciência para sua aplicação; da teoria para prática; do básico para o profissionalizante” (CUNHA, 1998, 197).

Igualmente, segundo Moraes (1996, p. 59) implantou-se entre nós

[...] um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e a presença de *uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto*, recompensando o conformismo, a "boa conduta", punindo os "erros" e as tentativas de liberdade e expressão [destaque nosso].

Conforme se depreende, nesse tipo de ensino não há espaço para reflexão ou a possibilidade de o aluno tornar-se sujeito do processo de aprendizagem, uma vez que privilegia apenas as inteligências cognitivas e motoras, promovendo, assim, uma espécie de *adestramento intelectual* desse aluno (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, op. cit.). Nele, *sujeito* e *objeto* são mantidos distantes, quando deveria haver interação entre eles. Na verdade, o sujeito é ensinado a manter distância em relação ao objeto estudado, tendo seu “potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções”, prejudicadas (MORAES, 2011, p. 84). Logo, o aluno-sujeito-pensador é reduzido a simples observador passivo; um ser alienado e cumpridor de tarefas, mediante a memorização, a cópia e a repetição exaustiva de atividades burocraticamente elaboradas, como também atesta Luckesi (2003).

No modelo de ensino de que estamos tratando, o professor é considerado a principal fonte do conhecimento e, como tal, *deve* sempre ter respostas às perguntas dos alunos, caracterizando o que Cunha (op. cit., p. 199) denomina de "pedagogia da resposta única". Este, ao demonstrar segurança e domínio em relação ao conteúdo a ser ensinado, promove sua autoafirmação, torna-se inquestionável quanto ao que diz e, diante de tamanha *competência/sabedoria* os alunos silenciam, inviabilizando, assim, a interação. A consequência é "mais, do mesmo" e o "óbvio", que já se tornaram enfadonhos e desestimulantes.

Nele, ainda, “O professor não precisa entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, seus aportes no espectro histórico e sócio-cultural” (idem). A construção do conhecimento, tal qual defendido por essa concepção de ensino, está condicionada acima de tudo, à organização isolada da disciplina em partes lógicas, princípio racionalista que tem levado à

fragmentação. Portanto, vale a máxima: “*para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois tentar compreender as relações das coisas em separado*” (MORAES, 2011, p. 41) [destaques da autora].

Concordamos, ainda, com Moraes (op. cit.) quando afirma que o modelo de ciência ou paradigma vigente em dada época influencia, condiciona e/ou determina a prática pedagógica do professor, haja vista que, primeiramente, influenciou o modelo educacional que regulamenta sua prática. Portanto, não há como assumir certa postura teórica ou metodológica sem que isso não esteja, de alguma forma, relacionada ao modelo de ciência adotado pela sociedade.

Diante disso, falaremos mais estritamente como o paradigma moderno influenciou o ensino de língua materna. Para fazê-lo, retornaremos à antiguidade greco-latina a fim de verificar como os filósofos empreenderam as primeiras reflexões sobre a linguagem, assim como, veremos o panorama histórico da disciplina língua portuguesa e como esta tem se desenvolvido desde o descobrimento.

As raízes históricas do ensino gramatical no Ocidente remontam aos filósofos gregos do século V a.C que, inicialmente [com os **pré-socráticos**, os **primeiros retóricos** e **Sócrates**, e **Platão**, e **Aristóteles**], empreendiam especulações filosóficas, cuja finalidade era a busca da *verdade*. Não havia, portanto, interesse em estudar/compreender a linguagem em si, como um estrito objeto de estudo, mas indiretamente. Platão, por exemplo, abria concessões ao estudo da linguagem; via-a como “algo indesejável, mas necessário”, posto que reconhecia que ela era o único meio pelo qual poderia ter acesso ao “mundo das ideias” (NEVES, 2012, p. 32).

Nessa mesma época, os sofistas igualmente empreenderam suas “reflexões” sobre a linguagem. Para eles, ela não era uma concessão ou algo indesejável, ao contrário de Platão, portanto. Consideravam-na fundamental, posto que a partir dos recursos que oferecia, empreendiam seus jogos retóricos – sofismas –, cuja finalidade era a eficácia do ato comunicativo. Este, por seu turno, deveria ser produzido segundo princípios lógicos, pois, somente assim, atingiria o fim pretendido pelo enunciador. Seguir a tais princípios conduzia invariavelmente, à necessidade [segundo acreditavam] de se estabelecer “regras” de bom uso da língua (idem, *ibidem*), numa clara demonstração de que se interessavam muito mais pelas formas linguísticas, pelos significantes, e não pela relação entre linguagem e contexto.

O passo inicial dado pelos sofistas foi mais concretamente desenvolvido, tempos depois, pelos exegetas alexandrinos. Estes, tomados pela “exacerbação do zelo pelo que então se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas” (NEVES, 1987, p. 243 apud SILVA, 2002, p. 18), levaram às últimas consequências a noção de “erro” linguístico, considerando-se “errados” os usos dos povos por eles dominados. Por isso, à semelhança dos sofistas, sentiram a necessidade de normatizar a língua que, em última instância, serviria como “instrumento de unificação política e cultural”, conforme nos informa Bagno (2007, p. 63).

Percebe-se que os estudos sobre a linguagem, mui particularmente, a ideia de que se deve seguir o padrão escrito da língua, foi implantado seguindo-se critérios de cunho muito mais políticos e ideológicos que linguísticos. Nesse sentido, dois aspectos merecem ser ressaltados: a língua de referência era sempre a do dominador, nunca a do dominado, considerada “pobre” e “inferior” (ibidem); o ideal linguístico a ser seguido/atingido deveria ter por *espelho* a língua escrita dos poetas e prosadores, tidos como aqueles que, de fato, compreendiam e dominavam a língua (cf. BRITTO, 2002).

Certamente, a figura mais representativa desse período foi Dionísio, o Trácio³ (séc. II – I a.C), autor da *Téchne Grammatiké*, a primeira gramática publicada no Ocidente, cuja primeira edição moderna data de 1715. Nesta obra, privilegiou o conhecimento empírico (*empeiría*) da linguagem distanciando-se, assim, das bases lógicas e filosóficas até então predominantes.

Deve ficar claro, que não se está negando as importantes contribuições que os estudiosos gregos⁴ empreenderam e que, via estudiosos latinos – Varrão (I século a.C), Donato (século IV d.C.), Prisciano (século V d.C.), passando pela Idade Média e Renascimento – chegaram até nós. Todavia, o que se percebe é que durante os séculos seguintes deu-se muito mais atenção ao caráter exageradamente normativo-prescritivista da língua, com suas muitas regras e nomenclaturas, do que às vivências/usos da linguagem, criando-se a falsa ideia de que a língua é prisioneira de um manual produzido com base nos chamados

³ Para um melhor conhecimento desse autor e de sua obra sugerimos a leitura de “A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos” (OLIVEIRA, 2011).

⁴ A contribuição que os gregos trouxeram aos estudos da linguagem pode ser conferida em “A vertente grega da gramática tradicional” (NEVES, 1987 [2005]) e “As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica” (GURPILHARES, 2004).

“grandes escritores”. Como bem ressalta Neves (2012), o uso da língua não segue receitas, visto que limitariam o poder criativo da linguagem.

De forma geral, os primeiros pensadores da linguagem levaram adiante a ideia de língua(gem) como expressão do pensamento⁵ e, conseqüentemente, solidificaram os fundamentos da gramática tradicional (LOBATO, 1986, p.78 apud JUNQUEIRA, 2003, p. 51).

1.1.1.1.1. *Panorama histórico da disciplina língua portuguesa*

Não é novidade que a língua é um dos bens culturais mais valorizados pela humanidade. E, falar de língua, por aqui, leva quase que invariavelmente a falar de gramática, tamanha é a relação que se faz entre elas.

Ao aportarem em terras brasileiras no século XVI os portugueses encontraram uma realidade multifacetada, materializada tanto nas muitas riquezas minerais, bem como nos costumes, crenças, vestimentas, rituais, modos de ser e de falar de nossa gente. Gradativamente, com o processo de colonização, a Língua Portuguesa foi sendo incorporada aos hábitos diários dos habitantes da colônia (GUIMARÃES, 2005).

De acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil se deu em quatro momentos distintos: O primeiro "começa com o início da colonização e vai até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654" (p.24). Nesse período teve destaque a educação jesuítica que, como parte do Projeto Português, tratou logo de, estrategicamente, “educar” e catequizar à fé católica os homens e os índios que aqui viviam, focalizando, inicialmente três habilidades básicas: ler, escrever e contar. Vale destacar que o fundamento à realização desses procedimentos era o modelo greco-latino de ensino de língua, no qual se privilegiava o conhecimento dos clássicos e o uso correto do latim e do grego. O objetivo final, como se sabe, era a implantação sorrateira da língua do colonizador português e o conseqüente apagamento da identidade de nossa gente (BARROS, 2008).

⁵ "Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento [segundo regras universais de classificação, de divisão e de segmentação do universo] dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada" (PERFEITO, 2007, p. 825) [adaptação nossa]. Nas palavras de Travaglia (1996, p. 109), “Para esta concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam.” O mesmo autor assegura que os estudos da gramática normativa ou tradicional se fundamentam nessa concepção.

O ensino jesuítico prevaleceu por algumas décadas. No entanto, foi perdendo influência e espaço devido à morte de um de seus maiores expoentes, o Padre Manuel da Nóbrega e, mais tarde, por haverem os jesuítas sido expulsos sob a ordem do então Ministro de Estado, Marquês de Pombal, de quem falaremos mais adiante.

O segundo momento relativo ao desenvolvimento da língua portuguesa “começa com a saída dos holandeses do Brasil e vai até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808” (GUIMARÃES, op. cit., p. 24).

Sem a presença dos holandeses, que outrora haviam oferecido resistência ao intento português, o caminho estava livre à implantação do ideal mercantilista destes que, dia após dia, encontravam brechas à introdução do português europeu nos diversos segmentos sociais. Índios e negros não representariam, por certo, quaisquer ameaças, uma vez que se encontravam completamente dominados. Esse foi o cenário ideal para a entrada, em cena, do Marquês de Pombal, por sua vez, fortemente influenciado por ideias iluministas-racionalistas (BUNZEN, 2011).

Ciente de que o domínio de uma língua é o passo inicial para o domínio de uma terra e, de certa forma, incomodado com a diversidade linguística circulante, “[...] o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, torna obrigatório o uso da língua portuguesa” e proíbe radicalmente o uso de outras línguas nas escolas, principalmente, a *língua geral* (BARROS, op. cit., p. 37).

Na verdade, Pombal estava se esforçando para fazer valer a crença de que o Estado deveria legitimar uma língua que funcionasse como uma “marca” sobre os povos colonizados, de modo que isso afugentasse as demais nações.

Avançando, temos o terceiro momento que “começa com a vinda da família real em 1808, como consequência da guerra com a França, e termina com a independência” (GUIMARÃES, op. cit., p. 24).

A chegada da família real modificou radicalmente a vida simples da colônia. O povoamento maciço de nosso território por portugueses oriundos de diversas regiões de Portugal – uma estratégia de dominação – e os bens culturais que aqui foram implantados, dentre eles, a Imprensa e a Biblioteca Nacional, serviram como instrumentos de circulação da língua portuguesa com seus “já-ditos” (ORLANDI, 2005b) e alteraram a vida cultural brasileira, respectivamente. Os antigos modos de dizer transmudaram-se, eram realmente outros, diante do novo contexto instalado.

O intento outrora iniciado pelo Marquês de Pombal encontraria sua concretização em 1823, com a institucionalização da língua portuguesa que, então, recebeu o *status* de *língua nacional*, resultado de uma decisão política arbitrária, impositiva, atitude comum aos exploradores (GUIMARÃES, op. cit.).

O quarto e último momento do desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil, de acordo com a cronologia que estamos seguindo, “começa em 1826”.

Após a oficialização da *língua nacional* ocorreram alguns debates cuja finalidade era decidir-se se aceitaríamos ou não à imposição outorgada. Noutros termos, continuaríamos adotando o português europeu ou o *vernáculo* [português brasileiro]? Entre os que defendiam o vernáculo estavam alguns escritores de nossa literatura romântica nacionalista, dentre eles, Gonçalves Dias e José de Alencar. No outro polo estavam os gramáticos e eruditos, que insistiam na prevalência da língua europeia, projetada em seus imaginários como “a verdadeira”, o que, conseqüentemente, apagava, silenciava “o que era mais nosso e que não seguia padrões: nossa língua brasileira” (ORLANDI, op. cit., p. 29).

Um ano mais tarde, aqueles que estavam à frente do projeto português, arbitrariamente, decidiram que os professores deveriam levar os alunos à aprendizagem da leitura e da escrita, seguindo-se a *gramática da língua nacional*. O uso de “nacional” foi uma estratégia inteligente de criar o “efeito de homogeneidade” entre as duas línguas, a portuguesa e a brasileira, fazendo-nos oscilar continuamente entre uma autonomia imaginária e um reconhecimento extasiante do legado lusitano aqui deixado (idem, ibidem).

Igualmente, ensinar a prática lecto-escritora a partir da gramática da língua nacional equivalia a dizer que deveríamos desenvolver tais competências seguindo a tradição clássica [gramática, retórica e poética]. Assim, devido ao predomínio, sobretudo do latim, Razzini (2000, p. 13) afirma que “[...] até 1869 o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária [...]”.

Segundo Soares (2001), a denominação Língua Portuguesa ou Português somente passou a figurar no currículo escolar a partir da segunda metade do século XIX, após razoável organização do sistema educacional. Não muito depois, mais precisamente em 1871, foi criado, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português, que seria posteriormente exercido por estudiosos autodidatas com formação humanística e que conheciam satisfatoriamente a gramática e a literatura da língua.

Essas decisões governamentais serviram apenas para cimentar o antigo desejo português de ver sua língua tornar-se o código [língua oficial] privilegiado dos atos comunicativos do país colonizado. Internamente à disciplina não houve nenhuma alteração quanto à concepção de linguagem e à metodologia de ensino. A gramática e as antologias⁶ continuaram a ser massivamente ensinadas em sala de aula, ensino esse que perduraria até as quatro primeiras décadas do século XX.

Os professores – agora, com um cargo oficialmente reconhecido – permaneceriam sem a devida qualificação até os anos 30, desse mesmo século, quando, então, surgiram os cursos de formação. Curioso, porém, é que os formadores desses professores eram assujeitados ao ensino tradicional e, conseqüentemente, o repassariam a seus discípulos, que posteriormente repassariam a outros, e assim, sucessivamente (*idem, ibidem*).

Considerando-se o objetivo proposto [apresentar panoramicamente a história da língua portuguesa e sua institucionalização como disciplina curricular], entendemos que o leitor estará munido de informações-chave que lhes possibilitarão conhecer tanto o passado de nossa língua, quanto utilizar-se delas como fio condutor para compreender o desenvolvimento da Língua Portuguesa a partir da segunda metade do século XX, conforme se verá a seguir.

A década de 50 do século XX representa o marco inicial de um processo que alteraria a estrutura do sistema educacional de então. Isso se deu devido à progressiva transformação sócio-cultural que, dentre outros, tornou possível às classes anteriormente marginalizadas, silenciadas e excluídas dos bens culturais públicos o acesso à educação formal. A língua, entretanto, ainda continuou sendo estudada seguindo-se a mesma concepção de linguagem de antes. A leitura e a escrita ainda eram desenvolvidas tomando-se por base as antologias, consideradas como um reflexo perfeito da língua “correta” utilizada pelos grandes escritores do passado.

Chega-se à década de 60, período em que se dá o processo de democratização do ensino; o ápice do processo de transformação iniciado na década anterior.

Com a alteração no perfil do alunado – alunos das classes sociais privilegiadas e alunos das camadas populares começaram a partilhar o mesmo

⁶ Sugere-se a leitura de Razzini (*op. cit.*) para uma compreensão mais aprofundada sobre a presença e a função das antologias no currículo escolar.

espaço – houve a necessidade de adequação da escola a essa realidade, até então, acostumada a servir apenas a uma elite aristocrática com hábitos sociais e linguísticos totalmente adaptados aos grandes centros europeus. Ou seja, as disciplinas, os objetivos da própria escola, enquanto instituição e, conseqüentemente, o conteúdo de língua portuguesa a ser ensinado precisaram ser reformulados, com vistas a atender a um público diversificado que, dentre outros, apresentava uma variedade linguística diferente da ensinada nas salas de aula.

Devido a urgência à implantação de tal projeto, houve a necessidade de contratação de mais mão-de-obra para atender a demanda. O Estado começou, então, a “selecionar”/contratar professores de outras áreas, dentre elas filosofia, para assumirem as salas de aula. Soares (op. cit.) afirma que, até mesmo, os cursos de Letras começaram a atrair para o magistério, indivíduos com seríssimas dificuldades lecto-escritoras, a serem posteriormente ensinadas por eles mesmos.

Assim, diante desse cenário [diversidade linguística e mudanças estruturais, associadas à falta de tempo para o devido preparo das aulas, a dificuldades financeiras e, ainda, à desatualização teórica] esses novos profissionais adotaram emergencialmente o livro didático, naquele momento, um importante aliado à construção de uma nova realidade educacional que se impunha. Ocorre, porém, que esse recurso enfocava, preferencialmente, o estudo/ensino de tópicos gramaticais, visando ao domínio da norma culta. Via de regra, esse tipo de ensino levava ao silenciamento da voz do aluno – por falar um dialeto diferente, considerado errado, em comparação com a *norma* ensinada na/pela escola – e, em alguns casos, à evasão escolar (cf. PIETRI, 2003).

As mudanças estruturais eram, na verdade, influências de estudos da linguagem – Linguística, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise de Discurso – introduzidos nos currículos das Licenciaturas em Letras, os quais começavam a visualizar um novo contexto para o ensino de língua materna (CLARE, 2002; SOARES, op. cit.). Essas valorizam todas as manifestações linguísticas como legítimas e, ainda, propõem reflexões sobre a língua que vão além da mera descrição gramatical.

Muito particularmente, em relação à Linguística, Pietri (op. cit., p. 25) afirma que esta tinha duplo objetivo ao inserir-se nessa discussão: “[...] responder à discriminação que apresenta o ensino tradicional, e (*sic*) ao mesmo tempo (*sic*) mostrar que não é permissiva, que seu objetivo é levar o ensino da norma a todos.”

Por perseguir tais objetivos, muitos à época acusaram a Linguística de ter provocado o “caos” no ensino de língua materna. Devido à incompreensão de sua natureza, acusavam-na de “aceitar tudo”. Uma teoria que visava a “língua errada” às pessoas, etc. Tal acusação decorria, provavelmente, da ênfase que se dava à “disciplina” Linguística, que mantinha poucos diálogos com outras áreas do saber. Vale ressaltar que muitos, à época, – sobretudo autores de livros didáticos e gramáticas –, na ânsia de ver a ressignificação de nosso ensino, produziram obras que muito mais confundiam que esclareciam os professores, haja vista conterem uma terminologia científica exageradamente formal (idem, ibidem).

Chega-se à década de 70 do século XX, em que se dá o processo de industrialização e, juntamente com ele, a *educação tecnicista*, cuja preocupação era *formar mão-de-obra qualificada* para atender às demandas do mercado de trabalho. Teríamos, a partir de então, subsidiado pela Lei nº 5692/71⁷, um ensino mais direcionado ao aspecto pragmático [uso] da língua, objetivando a inserção social do indivíduo, que seria conseguido adotando-se os princípios da teoria da comunicação. O estudo dos diversos *códigos*, usados para estabelecer a comunicação entre os interlocutores, passaria a ser privilegiado, a partir de então. Ou seja, a concepção de língua como instrumento de comunicação⁸ substituiria as concepções de língua como sistema e como a expressão do pensamento. Conseqüentemente, os exercícios de cunho estrutural, as técnicas de redação e as habilidades de leitura tornaram-se requisitos básicos a serem aprendidos (PIETRI, 2010).

Foi nesse mesmo contexto que a disciplina em foco assumiu outras denominações: "*Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e no 2º grau: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*" (RAUPP, 2005, p. 51).

Retomando a discussão apresentada acima, críticas às ciências linguísticas, Castilho (1978) afirma que, embora tenham ajudado a dar um salto qualitativo ao

⁷ Perfeito (2007, p. 4) afirma que “O estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil.”

⁸ Travaglia (1996, p. 109) afirma que “Nesta concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” Porém, continua o mesmo autor, “Esta concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização [...] isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (idem).

ensino de língua portuguesa, continuavam a ser ensinadas descontextualizadamente, isto é, privilegiavam muito mais a história da/sobre a língua e não o trabalho com dados reais capazes de promover a transformação do ensino e da realidade social. De acordo ele, ainda, “Até a velha e condenadíssima gramatiquice ressurgiu às vezes nesses trabalhos (o que é terrivelmente irônico), voltados que são para os aspectos muito secundários do português” (p. 19).

Segundo Soares (2002 apud PIETRI, 2010), a atual polêmica sobre o ensino ou não de gramática na escola, dentre outros, teria se iniciado nessa época. Ressalte-se, contudo, que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 28) essa já é uma questão [considerada como] resolvida: “[...] discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.” No subtópico 1.2.2, discutiremos cada um desses aspectos.

O leitor deve ter percebido que estamos diante daquilo que Pietri (2003, p. 7, 15) denomina “discurso da mudança”, iniciado nas décadas de 50 e 60 do século passado. Tal discurso, segundo ele,

[...] se caracteriza por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas [...], e suas bases se sustentam em três pilares: a linguística, o ensino de língua materna, a tradição gramatical.

Esse foi o momento, ainda, em que o ensino de língua materna foi “[...] tomado como objeto de discussão por linguistas como uma forma de atuar politicamente na sociedade brasileira” (idem).

Aos poucos, as estruturas do ensino tradicional começaram a ruir e a ceder espaço a novas compreensões dos fenômenos linguísticos, condizentes com a realidade das décadas finais do século XX e as de início do século XXI.

A partir da década de 80 do século XX houve reais avanços quanto ao entendimento da verdadeira função da linguagem e os modos de ensiná-la. Estudiosos brasileiros, influenciados pelas ideias de Bakhtin e seu Círculo, como também por outros teóricos, começaram a colocar em xeque os conceitos e metodologias de ensino então praticadas e a propor um novo direcionamento ao ensino de língua materna. Dali em diante, a concepção de língua se diferenciaria

consideravelmente das anteriores. Ela não seria, nem "expressão do pensamento" nem "instrumento de comunicação", mas forma de interação⁹ entre os sujeitos.

Esse processo de mudança teve seu coroamento nos anos 90 com a publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2002), documentos cuja finalidade é orientar os professores da Educação Básica a repensarem suas concepções de linguagem e suas práticas metodológicas.

Na verdade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo os do terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998) e os do Ensino Médio (BRASIL, 2000) representam uma tentativa de rompimento com a tradição normativa do ensino de língua portuguesa, que desde as três décadas finais do século passado começou a ser questionada por não apresentar os resultados esperados, segundo já pontuamos. Embora permanecessem aproximadamente onze anos nos bancos escolares, tal como exigidos na época, os alunos apresentavam problemas de leitura, de abstrações mais profundas a propósito do texto, bem como de produção escrita (PIETRI, 2012). Isso ocorria, dentre outros, porque esse modelo, subsidiado por pressupostos lógicos e filosóficos, preocupava-se em fixar padrões linguísticos com vistas à supervalorização da norma social de prestígio, a chamada norma culta¹⁰.

Entenda-se que não estamos nos posicionando de forma contrária ao ensino da norma-padrão, ou mesmo, da gramática. A questão é como isso vem sendo feito, ou seja, por meio do conhecimento/reconhecimento das estruturas linguísticas, de exemplos criados para fins de memorização da teoria e de repetitivos exercícios de fixação, futuramente cobrados em um processo avaliativo.

⁹ Segundo Travaglia (1996, p. 110), "Nesta concepção o que o indivíduo faz ao usar a linguagem não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), [...] através da produção de efeitos de sentidos entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico."

¹⁰ Segundo Bagno (2001) o adjetivo "culto" – empregado indiscriminadamente por gramáticos e pseudo estudiosos da língua – mostra-se seletista e preconceituoso visto classificar como "cultos" apenas aqueles que utilizam a língua prescrita pelos manuais gramaticais que, por sua vez, valorizam tão somente a modalidade escrita e os textos do cânone literário. Quem não os segue é considerado um falante *inculto*, o que do ponto de vista sociológico e antropológico é enorme equívoco. Portanto, chamaremos "norma-padrão" à variedade da língua que, como outras, deve ser ensinada na/pela escola.

Percebe-se que o cerne das discussões é a gramática¹¹, mais precisamente: “COMO” trabalhar o conteúdo gramatical de modo a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, sem que isso signifique perpetuar a tradição normativa.

O entendimento de como ocorre o desenvolvimento dessa competência varia segundo as diferentes concepções que estudam os fenômenos linguísticos, o que, quase sempre resulta em dicotomização/polarização de ideias, como a que vem ocorrendo desde a segunda metade do século XX:

Tem-se de um lado, uma postura mais conservadora que tenta manter o *status quo*, em nome da preservação e da valorização dos bons hábitos de linguagem – construídos sob a noção de “certo” e “errado” – e que, por isso mesmo, faz uso de uma metodologia que privilegia o ensino prescritivo das formas linguísticas à parte do texto, com vistas a um melhor domínio do código pelo aluno. Do outro, tem-se uma proposta que intenta superar os fracassos resultantes da utilização da concepção tradicional de ensino de língua. Nesta, as atividades de reflexão sobre a língua [*epilinguísticas*] sobrepõem às de definição, classificação e exercitação [*metalinguísticas*] (BRASIL, 1998 p. 29). Assim, o trabalho com os elementos gramaticais visa não à memorização, mas à compreensão dos sentidos do texto, a partir da função que nele desempenham, bem como, à correta utilização desses elementos nas produções textuais. Essa proposta de renovação que intenta uma substituição às atividades puramente gramaticais é chamada de **Análise Linguística**, à qual nos filiamos.

Nesse primeiro momento, nosso interesse está voltado para os que defendem a primeira postura. E, certamente, não encontraremos dificuldades em perceber que ela é uma espécie de continuidade dos postulados alexandrinos (cf. BRITO, 2002). À semelhança destes, que queriam *defender* sua língua dos chamados “erros” de português dos povos por eles conquistados, hoje há os que ainda sustentam a ideia de que, para se conhecer a língua ou “saber português”, como costumeiramente se diz, deve-se, primeiramente, conhecer/dominar as *regras* da gramática normativa. *Regras* que são ensinadas privilegiando-se a *memorização*, “dedutivamente (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + exercitação” (MENDONÇA, 2006, p. 207). Tudo em separado, em total distanciamento dos

¹¹ Gramática normativa, comumente entendida como: “[...] um conjunto de regras que *devem* ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’” (POSSENTI, 2004, p. 47) [destaque nosso].

contextos onde foram empregados e desvinculados de qualquer texto. Segundo a mesma autora, “um quebra-cabeça a ser montado sintática e morfológicamente, partindo-se da análise dos elementos mais simples – fonemas, letras, – para os mais complexos – frases, períodos e textos” (idem, 2007, p. 100), ratificando, assim, a tese por nós sustentada de que há uma relação inextricável entre esse tipo de ensino e o paradigma newtoniano-cartesiano, que entendia que “*para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois tentar compreender as relações das coisas em separado*” (MORAES, 2011, p. 41). Essa era a razão pela qual havia tanto interesse de seus proponentes em fazer com que os alunos aprendessem a terminologia gramatical.

Da Alfabetização ao Ensino Médio (antigo 2º Grau) todas as atividades propostas pelo professor tinham como objetivo maior o domínio da norma-padrão, a ser alcançado, segundo se defendia, por meio de atividades de cunho estrutural.

Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, na maioria das vezes, focalizavam aspectos que pouco contribuíam à formação dos discentes, como por exemplo, ensino da ortografia de palavras quase nunca conhecidas ou usadas pelos alunos em suas interações diárias, já nas séries iniciais; memorização de *coletivos*, igualmente incomuns; atividades exaustivas de análise morfossintática, com um fim em si mesmas, etc. Ou seja, os alunos quase nunca eram estimulados a desenvolver práticas que os caracterizavam como sujeitos efetivamente envolvidos no processo de ensino – observação, reflexão, comparação, etc. –, haja vista que o tempo de permanência em sala de aula era “investido” na repetição de exercícios que, em sua quase totalidade, impossibilitavam a percepção e o estudo da língua, a partir da ótica de seu funcionamento nas situações concretas de uso. Nessa mesma direção, a metodologia obedecia a disposição dos conteúdos fixados nos manuais de gramática, numa sequência cíclica e cumulativa, desconsiderando os fatores que não se encontram inseridos em sua divisão clássica, dentre os quais: o estudo do texto sob a perspectiva dos gêneros textuais, a situação de produção de linguagem, os interlocutores, etc.

Por fim, os instrumentos avaliativos mais utilizados eram provas escritas e orais, ditados, etc., as quais continham questões similares às estudadas nos exercícios de fixação, visto que possibilitavam mais facilmente a localização, a quantificação dos erros e a posterior correção e atribuição de nota pelo professor,

sendo esta a finalidade última, segundo apontamos anteriormente (MENDONÇA, 2006; 2007 a)

Infelizmente, esse tipo de ensino, cujo foco é a metalinguagem por ela mesma, tem sido comum entre boa parte dos professores, apesar dos avanços das ciências linguísticas e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De nossa parte, entendemos, dentre outros, que continuar adotando a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é andar na contramão do que orientam os PCN, tendo em conta que, a abordagem da língua tal qual ela propõe pouco contribui com a competência discursiva dos discentes. Daí, então, a proposta de se tomar o *texto* como unidade básica de ensino (BRASIL, 1998).

Na realidade, o ensino tradicional-normativo prejudica o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva-textual dos discentes, pois estes são excluídos do processo de construção do conhecimento, cabendo-lhes apenas observar o *objeto* [a linguagem] e obedecer ao que já foi decidido pelos autores das gramáticas. Ainda, por enfatizar a memorização da terminologia gramatical, ele padroniza e uniformiza a língua como sendo algo estático e preso/dependente do sistema de regras. Logo, tudo o que estiver em desacordo com o que está prescrito nos manuais de gramática é considerado como “erro”, “pobreza vocabular”, “não faz parte da língua”, etc., em total desconsideração à diversidade linguística.

Segundo Antunes (2003, p. 31), ensina-se:

- uma gramática descontextualizada, amorfa,[...] gramática que é muito mais ‘sobre a língua’, desvinculada, portanto, dos uso reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia;
- uma gramática fragmentada, de frases inventadas,[...]sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função,[...];
- uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes.[...]

Prevalece, ainda, a crença infundada de que o domínio de aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos é suficiente para transformar os educandos em leitores e escritores proficientes. A esse respeito, a autora acima citada (2007, p. 53-67) é enfática ao afirmar que “Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso” – ponto de vista também compartilhado por Bronckart (2003) e Perini (2010) –, considerando-se que há diversos conhecimentos implicados no desenvolvimento dessas competências, dentre as quais, o “conhecimento do mundo, das regras de textualização e das normas sociais de uso da língua”.

Em síntese, quando se adota os postulados da perspectiva tradicional sem o mínimo de criticidade e sem os possíveis deslocamentos que se fazem necessários [concepção de linguagem, objetivo, objetos de ensino, etc.], produz-se e perpetua-se um ensino engessado, fragmentado e descontextualizado, responsável, em boa medida, pelo descontentamento de nossos alunos em relação às aulas de língua materna. Afinal, estudá-la sem perceber qualquer vínculo com a realidade externa incomoda, desestimula e, em casos extremos, leva ao abandono desse estudo, sob a já conhecida alegação de que “português é uma língua muito difícil”, e isso, sem falarmos nos parcos resultados anualmente apresentados nos sistemas de avaliação nacionais.

Além dos aspectos ressaltados, o percurso até aqui empreendido, igualmente, nos permite perceber que o tratamento dado à gramática pela abordagem tradicional de ensino projetou no imaginário social a ideia de completude, de totalidade em torno desse manual (COSTA, 2012). As etapas que representam seu desenvolvimento sempre o colocaram em um *status* acima de qualquer suspeita; uma obra inquestionável e acabada, ancorada numa concepção de língua(gem) homogênea, perfeita, isenta de falhas, de equívocos, exterior ao sujeito – e não como algo que lhe é constitutivo –, acentuando, ainda mais, a busca do aluno pela [ilusão da] completude, visto que, geralmente, a variedade que utiliza é considerada incorreta, imperfeita, “não existe”, precisa ser substituída por outra vista como “melhor”, “correta”, etc. Uma obra que, a partir do modo como constrói e apresenta suas terminologias, regras, exemplos, exercícios, etc., ao interlocutor, indiretamente, limita a produção-extrapolação-circulação de outros discursos/sentidos “aleatórios” que contrariem àqueles por ela estabelecidos (AGUSTINI, 2003), configurando-se, desse modo, num mecanismo social de controle e proibição dos discursos (FOUCAULT, 1999).

Em decorrência desse ensino, pensado e estruturado sob o paradigma clássico: i) tem-se uma prática pedagógica que, veladamente, produz e reproduz a ideia de um sujeito totalmente consciente, centrado e homogêneo que, para subjetivar-se, basta se apropriar “livremente” da linguagem, tornando-se a origem de seu dizer; ii) projetou-se a imagem de *bom professor* àquele(a) que “sabe ‘tudo’ de gramática” [presente aqui o *sofisma* de que gramática e língua são equivalentes], que conhece os conteúdos “de cor e salteado” e, por isso mesmo, não pode ser questionado, haja vista suas afirmações se acharem “fundamentadas” nesse

compêndio. Igualmente, quase sempre, tem-se a imagem de que o professor de português é [deve ser] alguém severo, rígido, haja vista ser o responsável de “zelar pela língua”, etc.; iii) projetou-se, do mesmo modo, um sujeito-aluno de quem foi retirado o direito ao questionamento, à discordância, à produção de sentidos outros, que não aqueles constantes nas gramáticas, posto que o silêncio e a disciplina deveriam prevalecer, em nome da ordem. Um sujeito colocado na posição de quem, visando satisfazer suas expectativas sobre a língua, mostra-se dependente, porta-se passivamente e aceita, sem qualquer resistência, aquilo que é dito; que, diariamente, é *convencido* de que nada tem a ensinar – haja vista os conhecimentos adquiridos no contexto extraescolar pouco significarem em alguns contextos formais de ensino –, e a quem, enfim, é permitido apenas cumprir mecanicamente, sob a condição de mero depósito de informações recebidas do professor (FREIRE, 1979), o ritual assentado sob a metodologia “escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 1999, p. 384), cuja finalidade, não raro, é a obtenção de nota ou aprovação em concursos e vestibulares, muitos dos quais ainda requerem um saber tão somente metalinguístico.

Considerando-se as reflexões aqui desenvolvidas sobre o paradigma tradicional de ensino, ressaltamos, uma vez mais, que por meio dele houve abertura à construção, democratização e validação do conhecimento, o qual, fundado na objetividade, trouxe inúmeros benefícios à sociedade (MORAES, 2011). Requeria-se que o aluno tivesse *disciplina*, isto é, capacidade de organização, compromisso, esforço e respeito pelo professor, embora, na maioria das vezes, esse último aspecto tenha desembocado em autoritarismo por parte do docente, e em medo e silenciamento por parte do aluno.

Ressaltamos, ainda, o uso da memorização, enquanto recurso que serve como ponto de ancoragem/referência das informações recebidas, as quais poderão ser mais facilmente recuperadas e, mediante o uso da reflexão, serem transformadas em conhecimento. Infelizmente, a memorização foi transformada em uma metodologia, cujo foco é o armazenamento mecânico [decoreba] de terminologias, regras e exceções, para fins de repetição e cobrança posterior em provas.

Certamente, muitos outros aspectos poderiam ser citados, mas esses são suficientes para nos mostrar que, apesar das limitações e falhas, o paradigma clássico e o ensino dele oriundos ajudaram a desenvolver o ensino de língua

portuguesa e contribuíram à formação de cidadãos que, em muito, colaboraram [colaboram] com o desenvolvimento de nossa educação e, porque não dizer, do nosso país. Contudo, por não mais responder de modo [considerado] satisfatório às exigências contemporâneas de ensino, começou a ser questionado e, por fim, requerido sua substituição.

1.1.2 Paradigma Emergente e seus fundamentos

Evidenciou-se no tópico anterior que, apesar do progresso científico conquistado, nos distanciamos muito de nossa *humanidade*, em virtude do apego exacerbado ao racionalismo, o qual igualmente apresentou reflexos no campo educacional. Todavia, segundo também afirmamos, vivemos um momento de transição; momento esse que nos direciona a um novo paradigma, oposto a seu antecessor.

De acordo com Moraes (1996, p. 60), “Foi Einstein, em 1905, quem fez a primeira grande investida contra o paradigma da ciência moderna.” Este, relativizou os postulados básicos de Descartes e Newton ao demonstrar que “[...] massa é energia, que energia possui massa e que não existe distinção verdadeira entre matéria e energia” (idem). Isto é, no mundo das partículas subatômicas não há espaço para a separabilidade, para a disjunção. De modo que, a partir desse cientista, “*O mundo passou, então, a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança*” (idem).

Convém ressaltar que, enquanto no paradigma dominante as bases filosóficas e epistemológicas estavam ancoradas em Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton, no Paradigma Emergente estas se sustentam na Teoria da Relatividade de Einstein, no Princípio da Complementaridade de Niels Bohr, no Princípio da Incerteza de Karl Heisenberg e na Teoria das Estruturas Dissipativas de Ilya Prigogine (cf. SANTOS, 1995).

O que temos, então, é uma nova compreensão da realidade sustentada em novos princípios¹², e que sugere atitudes relacionais, integração e movimento.

Sintetizando, Moraes (op. cit., p. 62) afirma que o paradigma emergente

¹² Para aprofundamento de cada um desses princípios sugere-se a leitura do capítulo 2 de Moraes (2011).

[...] nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. [...] Enfatiza a consciência do estado de inter-relação e a interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais. E, desta forma, também os educacionais, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais.

Para Morin (2008, p. 8) a [noção de] complexidade "[...] não pode reduzir-se a uma lei ou a uma ideia simples", uma vez que resulta de interações entre as diversas unidades de um sistema vivo e, também, como um fenômeno marcado por incertezas, indeterminações, etc., por isso mesmo, dialógico.

Ao caracterizar-se pela incerteza, a complexidade abre espaço para o **restabelecimento da relação sujeito-objeto**, vista como insignificante pelo paradigma simplificador. Nessa relação, o sujeito firma-se como tal, coloca-se "no centro do seu próprio mundo" (MORIN, 2008 p. 95).

Essas constatações iniciais mostram-nos que, se almejamos novos rumos para a sociedade e para o ensino devemos adotar novas posturas, novas percepções em relação a nós mesmos e aos nossos semelhantes, bem como, uma nova compreensão que permita uma produção mais humanizada do conhecimento. Insistir na ciência racionalista do passado e no modelo de escola por ela produzido significa continuar "[...] perpetuando o velho ensino, 'otimizando o péssimo' [...]" (MORAES, 1996, p. 58), posto que

Uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história. (idem)

É preciso, portanto, que haja uma mudança que, por sua vez, não deve ser apenas de *modelo*, mas, sobretudo, "[...] ontológica [isto é, do *Ser*], epistemológica e metodológica, caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional [...]" (idem, 2007, p. 15) [adaptação nossa]. Uma mudança, enfim, que favoreça a emergência de uma educação de base "construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente" (idem, 2011, p. 25), adequada à nova realidade social, voltada à valorização dos diferentes saberes ou experiências subjetivas dos educandos e à sua formação ético-política, e que contribua com a construção de um ser que seja capaz de conviver,

harmoniosamente, com as diferenças e que busque a paz consigo mesmo [autoconhecimento] e com a natureza [autoconsciência ecológica] (MORAES, 1996; RIBEIRO; LOBATO; LIBERATO, 2010).

É por isso que na escola pós-moderna, “A ênfase é dada na aprendizagem do aluno, na sua emergência, criatividade e criticidade”, e não, necessariamente, no acúmulo de conteúdos (RIBEIRO; LOBATO; LIBERATO, op. cit., p. 37). No processo educacional, ele passa a interagir com o objeto do conhecimento, questionando, pesquisando, inferindo, desenvolvendo seu espírito investigativo e suas inteligências múltiplas, etc., bem como aprendendo a desenvolver o respeito, a afetividade, e os valores éticos e morais. Para isso, vale-se da **reflexão** como mecanismo básico de aprendizagem, haja vista o ideal formador que busca sujeitos ativos e construtores de seus conhecimentos (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010).

Nessa discussão, entretanto, deve-se considerar as inquietações apresentadas por Moraes (2007, p. 14):

Como fica a questão da formação docente a partir dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade? Será que o professor tem consciência das implicações de sua maneira de observar e compreender a realidade complexa e as consequências metodológicas em sua prática pedagógica? [...] a grande maioria dos educadores não tem clareza a respeito da existência de relações lógicas entre as várias dimensões caracterizadoras dos diversos paradigmas científicos.

As ponderações da autora são pertinentes, e igualmente nos apresentam uma situação preocupante, que é a ausência de clareza de parte significativa dos professores no que se refere à influência dos paradigmas em sua prática diária. Muitos imaginam que ela é apenas o resultado natural das evoluções sistemáticas que devem ocorrer no sistema educacional, em busca de melhorias. Passa-lhes despercebido que há um pano de fundo que direciona suas ações em sala de aula. Mais precisamente, “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”, como bem afirmou Morin (2008, p. 15). Esse estado de aparente indiferença tem impedido o surgimento de práticas docentes inovadoras e, conseqüentemente, de alunos-sujeitos capazes de desenvolverem competências leitoras e escritoras condizentes com os contextos em que se acham inseridos.

Entenda-se que não se está sugerindo a implantação de um normativismo massacrante que apenas exige um “dever-fazer” por parte do professor, nem ainda

afirmando-se que basta mudar suas práticas, e todos os problemas de nosso sistema educacional estarão resolvidos. De maneira alguma.

Sabe-se que temos uma longa tradição escolar marcada por problemas de diversas ordens, que abrangem desde os de ordem político-estruturais [inoperância governamental, desvalorização profissional, escolas sucateadas, etc.] àqueles de ordem didático-pedagógica e de formação, os quais envolvem, dentre outros, “[...] a desatualização teórica e prática, o excesso de disciplinas, a formação conteudista dos profissionais da educação, as dificuldades e incompetências para se tratar questões relacionadas com tecnologias digitais” (MORAES, op. cit., p. 15). A mudança tão esperada, portanto, deve ocorrer a partir da base e precisa considerar os múltiplos aspectos do problema, e não apenas um ou outro, como costumeiramente ocorre.

Contudo, entendemos que se não repensarmos nossas ações continuaremos reproduzindo o velho ensino e “formando” discentes incapazes de intervir em suas realidades. Assim, concordamos com Demo (1999), citado em Moraes (2007, p. 18), quando afirma que o surgimento de uma nova realidade educacional depende, dentre outros, da “[...] capacidade autoquestionadora, autorreflexiva e autotransformadora e, ao mesmo tempo colaborativa” do professor. Deve ele ser “[...] capaz de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento sempre que necessário.”

Deve-se ter em mente que essa não é uma mudança fácil, em virtude da formação tradicional recebida, a qual, de modo bastante representativo, ainda condiciona nossas ações, impedindo-nos, muitas vezes, de avançar no conhecimento de outras possibilidades, de *flertar* com “o novo”. Isso certamente se dá porque “[...] não estamos acostumados a pensar de maneira sistêmico-ecológica, a partir de um enfoque orgânico, modular, [...] inter e transdisciplinar, onde as partes afetam a dinâmica do todo [...]”, como bem ressalta Moraes (op. cit., p. 15). Logo, se durante toda a nossa vida escolar e em nossa formação inicial aprendemos que: só é científico aquilo que é observável; apenas a parte racional do aluno deve ser valorizada; o ensino do conteúdo é mais importante que as reflexões sobre ele; somos o centro do processo ensino-aprendizagem, etc., é isso que, muito provavelmente, reproduziremos em sala de aula.

É preciso entender-se, porém, que hoje não há mais espaço para o “[...] professor enciclopédico, que ‘conhece tudo’, que transmite ‘conhecimento’ de cima

para baixo [...], controlador, cobrador, insensível, incapaz de uma interação compreensiva e colaborativa, etc.”, e completamente alheio à realidade social [escola, comunidade, país] (idem, p. 17,18).

As demandas do contexto pós-moderno são outras. O contexto tecnológico e multissemiótico, os inúmeros problemas globais – guerras, fome, violência, destruição da natureza, etc. –, a ausência de valores éticos, solidários e espirituais, etc., exigem um profissional com visão totalizante, e não, fragmentada ou míope. Sendo assim, torna-se imperioso, dentre outros, romper com o isolamento disciplinar, superar o analfabetismo tecnológico, como também, extirpar o pedantismo docente que ainda encontra espaço em algumas de nossas escolas e universidades em “professores-semideuses” que, ao invés de contribuírem para encurtamento das inúmeras distâncias e diferenças existentes entre si e os discentes, aumentam-nas, ainda mais, sob o manto de suposta superioridade intelectual.

Espera-se, pois, que o profissional desse novo tempo tenha um perfil diferente daquele formado sob o paradigma moderno. Tem-se como desejável que ele seja comprometido com o restabelecimento da relação sujeito-sujeito, sujeito-objeto; saiba desenvolver ações colaborativas com outros profissionais, mostrando-se agregador de valores, portanto; busque reflexivamente a reinvenção diária tanto de si mesmo como de sua prática e, enfim, que adote “[...] uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, encorajadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo” (MORAES, 1996, p. 67).

Entretanto, esse protagonismo somente será possível, dentre outros, quando tivermos um currículo já adequado à nova realidade educacional, tendo em vista que, em muitos casos, a formação inicial ainda se dá sob uma “visão disciplinar e aplicacionista” (TARDIF, 2002, p. 23), privilegiando-se o conteúdo, o acúmulo de informações e conceitos, e sua conseqüente transmissão acrítica.

Portanto, se nossa intenção, enquanto docentes, é realmente deixar de fazer o que “todo mundo faz”, ter um perfil condizente com os princípios do paradigma complexo, torna-se imprescindível que, dentre outras ações que se fazem necessárias, como as citadas abaixo, busquemos uma formação contínua, posto que esta nos ajudará a empreender reflexões sobre nossa prática, além, é claro, de manter-nos sempre em sintonia com as perspectivas atuais que orientam o ensino. Não estamos eximindo, com isso, a responsabilidade do poder público, afinal, é ele

que, enquanto “detentor do poder e do dinheiro, pode pôr em prática” boa parte das mudanças que tanto esperamos, inclusive, oferecendo infraestrutura material para que possamos melhor desenvolver nossa prática (MATTOS E SILVA, 2004, p. 73), nem, ainda, nos esquecendo de outros elementos que interferem, condicionam e/ou direcionam os rumos do processo pedagógico, os quais o levam a se realizar de determinado modo e não de outro, potencialmente mais proveitoso. Contudo, é importante que estejamos dispostos a empreender uma mudança em nossa mentalidade e, igualmente, a nos tornarmos

[...] um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas [nossas] atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador [...], um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético (MORAES, 2007, p.19) [inserção nossa]

Percebe-se que o perfil desejado dos atuais docentes em muito se diferencia daquele do professor do passado, cujas características já comentamos no tópico anterior. Se para este a formação inicial – marcada por fortes vínculos de fidelidade disciplinar – e o enciclopedismo eram uma demonstração de que “sabia tudo”, era “inquestionável” e, ainda, lhe conferiam reconhecimento popular, para aqueles é apenas o primeiro passo de um processo constante de novas buscas por aperfeiçoamento pessoal e profissional, ancorado em dois dos princípios da Epistemologia da Complexidade¹³, a *inter* e a *transdisciplinaridade*.

Já discutimos num momento anterior que o ideal positivista de progresso científico partia do pressuposto de que para conhecermos o *todo* deveríamos fragmentá-lo em partes menores seguindo raciocínios puramente lógicos. O resultado, no campo educacional, então, foi o surgimento de inúmeros “reinos” disciplinares e especializações diversas, totalmente instrucionistas e domesticadores, que preferem o anonimato e o isolamento na busca pela construção do conhecimento, e não o diálogo e a parceria com as demais ciências (cf. DURANT, 1996). Como ressalta Morin (1999, p. 33): “Queremos conhecer separando ou desunindo, a ciência, a filosofia, a cultura literária, a cultura científica, as disciplinas, a vida, a matéria, o homem, etc.”

¹³ De acordo com Morin (2003, p. 88) o princípio básico da Epistemologia da Complexidade é: “[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes.”

A disciplinaridade¹⁴ está tão arraigada na prática tradicional de ensino que alguns profissionais sequer se dispõem a discutir o assunto, por receio de perder a autonomia frente à “sua” área de conhecimento, de demonstrar “fraqueza” intelectual, etc. Como consequência, limitam seus olhares ao universo da própria disciplina, não levando em conta que “Os ‘óculos’ de uma disciplina são totalmente impotentes para estudar os problemas em sua complexidade” (JAPIASSU, 1994, p. 1). Tais atitudes, na verdade, dificultam parcerias construtivas na busca de uma solução comum, como também, são sintomas reveladores do que D’Ávilla (2011, p. 61) denomina de “pedagogia da acomodação”, caracterizada por um trabalho solitário marcado pela rotina, pela mesmice, e que não permite ao profissional encontrar razões convincentes que o façam abandonar práticas costumeiras para, então, poder se aventurar em novos desafios.

No novo paradigma, por outro lado, não há espaço para a dicotomização, hierarquização ou supervalorização de uma disciplina em relação à outra, mas uma proposta de cooperação e interação, de “[...] trânsito entre abordagens teórico-metodológicas originárias de diferentes campos do conhecimento científico e [...] a tomada do objeto de investigação em sua complexidade” (SILVA; PINHO, 2011, p. 72), como também a ampliação/complementaridade entre elas, sem que isso signifique limitação ou desprezo pelas especificidades que as caracterizam, inter e transdisciplinaridade, respectivamente.

Embora pareçam inovadoras, essas experiências já ocorriam na Antiguidade Clássica entre as áreas que formavam as artes liberais, "divididas" em *trivium* (gramática, retórica e lógica) e *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia). Nessa época era comum haver trabalhos em parceria entre essas disciplinas, e a aparente divisão não se constituía em uma barreira intransponível capaz de atrapalhar o projeto que almejava apresentar uma visão globalizante do conhecimento ao aluno (D’ÁVILLA, op. cit.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais distintamente, os do Ensino Médio (BRASIL, 2000; 2002), interessados em construir uma nova realidade educacional orientam, já no início do texto, que se deve “evitar a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p. 4),

¹⁴ Suanno (2013, p. 2) entende *disciplinaridade* como “[...] a organização e gestão do processo de ensino por meio de disciplinas com conhecimentos específicos, elaborados a partir de fragmentos da realidade.”

embora sabendo das reais dificuldades de implantá-la. Igualmente, esse documento corrobora nossas afirmações feitas acima, isto é, de que a *abordagem relacional* deve ser o mecanismo-chave para a construção do entendimento entre os diversos saberes disciplinares.

Por enquanto, a interdisciplinaridade ainda é apenas um sonho a ser concretizado na imensa maioria de nossas universidades, e muito mais ainda nas salas de aula da educação básica. Tornar possível um projeto de tamanha envergadura e urgência requer mudança de foco, exige um repensar diário de nossas práticas e concepções; exige não apenas que conheçamos “sobre” – posto que interdisciplinaridade “vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2005, p. 17) – ou mesmo que ela nos seja imposta, visto que um projeto interdisciplinar “[...] nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade [...]” (idem), a partir de discussões equilibradas que buscam um consenso para a correta operacionalização de um projeto comum.

Considerando-se, ainda, que estamos em busca de novos saberes, novos modos de ser e de ensinar, torna-se necessário conhecermos outro constituinte da Epistemologia da Complexidade, a *Transdisciplinaridade*.

Em sentido estrito, Nicolescu (1999, p.22) a conceitua como “aquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina”. Das palavras do autor é possível entendermos que sob esse prisma os termos-chave são: *diálogo, valorização/reconhecimento das partes, complementaridade, ampliação, respeito aos diversos saberes e não apenas aos institucionalizados ou formais, etc.*

Na mesma direção, Suanno (2013, p. 5) afirma que a transdisciplinaridade visa

[...] construir uma compreensão que organize hologramática e sistemicamente o objeto de investigação ou o objeto de estudo. Para tal promove migração e articulação de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento [...].

Dentre os muitos aspectos que poderiam ser abordados, um nos chama a atenção: a preocupação com a formação integral do sujeito. Segundo o documento-síntese *Mensagem de Vila Velha/Vitória*, elaborado por ocasião do II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (2005, p. 2):

a **Ação Transdisciplinar** propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-

formação), consigo mesmo (autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e o não formal. Procura uma mediação dos conflitos que emergem no contexto local e global, visando a paz e a colaboração entre as pessoas e entre as culturas, mas sem desconsiderar os contraditórios e a valorização de sua expressão.

A declaração feita acima é fundamental para as pretensões de uma educação inclusiva, relacional, reflexiva e transformadora, posto que reconhece a importância do sujeito na construção do conhecimento, tendo-o como agente de suas ações. Nessa nova proposta, ele é visto como *um todo* que se desenvolve valendo-se não apenas da razão [aspecto objetivo], mas, igualmente, dos sentimentos, da emoção, da intuição, etc. [aspectos subjetivos], sempre em total conexão com seu contexto, utilizando para isso a interação e a reflexão (MORAES, 2011).

Resta, portanto, o desafio de se construir uma nova realidade educacional, na qual tenha lugar um ensino reflexivo, contextualizado; aquele no qual o aluno perceba a relação entre o que estuda na escola e sua vida cotidiana, o que certamente contribuirá com sua formação integral. Para isso, entretanto, torna-se necessário, dentre outros, que haja uma alteração na ordem das prioridades, na qual ele seja realmente o centro, a razão do processo de ensino, e não mais os aspectos conteudísticos, metodológicos ou, ainda, burocráticos, aos quais se dava excessiva atenção no paradigma tradicional, e que tanta apatia e descrença provocavam [?] nos discentes, tendo em conta que eram vistos como uma espécie de “auditório”.

1.1.2.1 Do diálogo entre a Linguística Aplicada e Análise de Discurso

Conforme afirmamos na Introdução, este trabalho fundamenta-se no diálogo entre a Linguística Aplicada (LA) e a Análise de Discurso de linha francesa (AD), visto entendermos que a compreensão de qualquer fenômeno, seja ele físico ou social, dentre eles a linguagem, depende da relação entre as diversas áreas do saber, e não apenas de um único “reino”, teoria ou disciplina (MOITA LOPES, 2006). A realidade, os indivíduos que a integram, bem como os problemas de diversas ordens que nela surgem, são complexos. Desse modo, assumir, manter e/ou reproduzir a lógica cartesiano-racionalista na contemporaneidade é andar na contramão das atuais epistemologias que sugerem a construção de uma sociedade pautada em outras perspectivas e valores como a integração, a participação colaborativa entre as teorias do conhecimento e a (re)inserção do sujeito na produção do conhecimento (MORIN, 2008).

A Linguística Aplicada, cujo surgimento se deu nos anos 40 do século passado, tem por objetivo “[...] a identificação, a análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamentos para estas questões” (CAVALCANTI, 1986, p. 5). Isso significa que ela trabalha com sujeitos contextual e ideologicamente situados, bem como justifica o seu caráter “aplicado”, ou seja, a pesquisa ocorre no contexto de aplicação (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998). Assim, a LA, em sua essência, contribui com o desenvolvimento de políticas públicas que visam à formação linguística e sociocultural do indivíduo demonstrando, desse modo, o seu compromisso com o “[...] equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica” (CELANI, 2008, p. 20 apud SANTOS, 2010 p.12).

De acordo com Lopes-Rossi (2009, p. 4), a LA, em seus anos iniciais, foi entendida como simples aplicação de Linguística ao ensino de línguas e “[...] considerada consumidora e não produtora de teorias”, afirmação também referendada por Cavalcanti (op. cit.).

No entendimento de Moita Lopes (2006), a possível razão para esse *equivoco aplicacionista* foi o entusiasmo provocado pelo surgimento da Linguística que, com seu *status* de ciência da linguagem, serviu como referência a outras ciências, visto que a realização de suas pesquisas obedecia a princípios científicos modernos como rigor, objetividade e neutralidade.

É importante que se entenda, entretanto, que, à semelhança do que ocorreu com aqueles que vivenciaram a implantação de uma nova estrutura social no século XVI, devido à Revolução Científica, estamos igualmente perplexos diante de um novo contexto de “desestabilização, descontrole, destradicionalização e vertigens” (FABRÍCIO, 2006, p. 46), decorrente de novos modos de pensar o mundo a sociedade e as relações sociais, econômicas, etc. Tal acontecimento, sem dúvida alguma, não é casual ou aleatório, mas faz parte do fenômeno da globalização e da instauração de um novo paradigma científico. Nele, a concepção de “existência” está sempre atrelada à de movimento, à de “fluxo contínuo” inter-fronteiras, e não à de fixidez ou estabilização, como se cria e defendia até então.

Segundo Moita Lopes (op. cit.), a questão que se coloca à contemporaneidade é: Como criar alternativas para a compreensão dessa nova realidade, sem que isso signifique a perpetuação dos modos de produzir conhecimento da ciência moderna e, ainda, que os sujeitos [minorias] historicamente

silenciados com suas “epistemes diferentes” ou “outros olhares” continuem sendo esquecidos/excluídos, em nome da objetividade e neutralidade científica.

Assim como outros estudiosos, acreditamos que o passo inicial rumo a uma nova postura é tentar eliminar a equivocada ideia de que a Linguística Teórica deve “controlar/guiar” os passos da Linguística Aplicada, posto que “[...] a LA não é aplicação de linguística [...]” (ibidem, p. 17), uma vez que apresenta um percurso diferente de pesquisa (CAVALCANTI, op. cit.); segue “[...] uma lógica antiobjetiva e antipositivista”, na qual busca a clareza sobre uma questão específica, sem oferecer-lhe, unilateralmente, uma solução¹⁵ (MOITA LOPES, 2009, p. 19, 20); possui caráter crítico, ideológico, indisciplinar, transgressivo, etc. (idem, 2006; PENNYCOOK, 2006) e, devido desejar o atravessamento entre fronteiras disciplinares, sem se limitar a apenas “buscar” o que outras áreas têm a dizer sobre determinado assunto (MOITA LOPES, 1996), apresenta tendência a uma orientação transdisciplinar¹⁶ (idem, 2009).

Assim, entende-se que a LA além de contribuir para seu fortalecimento interno, também colabora com o avanço do conhecimento em outras áreas, visto que apresenta a linguagem e o sujeito de uma perspectiva social, dialógica, interativa e ideológica, os quais contribuem para a alfabetização/conscientização política deste. Por tudo isso, acredita-se que as implicações feitas ao ensino de língua materna, sob essa perspectiva, contribuirão para o enriquecimento desta pesquisa, bem como para um melhor direcionamento das práticas docentes.

Além dos pressupostos teóricos da LA, este trabalho também contará com as contribuições de outro campo do saber, a Análise de Discurso [vertente francesa] que, de igual modo, entende a linguagem e o sujeito como constituídos sócio-historicamente, sob a ideologia. Assim, veremos alguns de seus conceitos-chave – discurso, sujeito, formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, imaginário, etc. –, os quais nos permitirão ter uma compreensão mais lúcida do que os professores entendem por prática de Análise Linguística (AL), quando da análise dos dados.

Fundada por Michel Pêcheux no início dos anos 60 do século XX, numa conjuntura sócio-política marcada por greves e rebeliões, e na qual imperava o

¹⁵ Sobre a defesa do caráter solucionista da LA conferir (LEFFA, 2001).

¹⁶ CELANI (1998, p. 117) explica que a “Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica* [...]. A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade.”

estruturalismo¹⁷, sobretudo na Linguística (GADET, 1997), a vertente francesa da AD privilegia, como o próprio nome indica, o **discurso**. Não o discurso enquanto fala de alguém, ato puramente psicofísico, nem ainda, enquanto informação transparente e despretensiosa – construção linear de sentido imanente –, mas o discurso enquanto “efeito de sentidos entre locutores”, resultante da inscrição do sujeito em práticas sócio-históricas, construídas sob a linguagem e marcadas pela ideologia (ORLANDI, 2005 p.21). Essa afirmação demarca o princípio distintivo entre a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo (AC), para quem as práticas de linguagem são estudadas em seu aspecto formal, objetivo, transparente, etc., almejando sempre a descoberta do *verdadeiro* significado do texto, isto é, O QUE ele diz por meio de sua materialidade linguística¹⁸. Logo, não há quaisquer vinculações com aspectos subjetivos e ideológicos, visto serem considerados “[...] elementos de deturpação técnica. [...] a ideologia é vista como o descaminho da descoberta científica” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 310).

Na AD, por outro lado, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico [...]” (ORLANDI, op. cit., p. 15). Isso implica dizer que: i) a questão central é saber COMO o texto produz sentido(s); ii) o fazer sentido da língua exige uma estreita relação com outros elementos externos ao sistema (a ideologia, a história e o inconsciente), contrariando, portanto, o que defendiam os estruturalistas (cf. PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

Sob essa perspectiva, então, os fenômenos da língua devem ser analisados intentando-se “[...] problematizar o que é dito, questionar o que parece óbvio, o que se naturalizou como consequência do trabalho ideológico ou das relações de poder [...]”, presente na materialidade linguística (CORACINI, 2010, p. 96-97). Deve-se estudá-la procurando traços característicos que indiquem/suponham/sugiram significações outras, diferentes daquela supostamente imanente ao texto. Ou seja, em AD estuda-se o texto não mais como simples documento ou arquivo de informações, como o fazem outras ciências, “[...] mas o texto em sua forma material,

¹⁷ CHAUI (2000, p. 104) afirma que “Para os estruturalistas, o mais importante não é a mudança ou a transformação de uma realidade (de uma língua, de uma sociedade indígena, de uma teoria científica), mas a **estrutura** ou a forma que ela tem no presente.”. Em termos especificamente linguísticos, os estruturalistas “[...] propunham o estudo da estrutura do texto ‘em si mesmo e por si mesmo’, excluindo de seu entendimento e estudo a exterioridade, observando apenas o que é imanente ao próprio texto” (SANTOS, 2013, p. 211).

¹⁸ Segundo Santos (2010, p. 19), a AC centra-se, por exemplo, “[...] nos atos conversacionais, ou seja, em questões, tais como marcadores discursivos, preservação de face, tomadas de turno, regras de polidez, entre outros.”

como parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade.” (ORLANDI, 2008, p. 13). Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (1997, p. 188), como “[...] um objeto sócio-histórico onde *o linguístico intervém como pressuposto*.”

Esse novo olhar sobre a língua/texto proposto pela AD, visando ao estabelecimento da relação entre a linguagem e a exterioridade, se deu mediante a articulação de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso (PÊCHEUX; FUCHS, 1997), o que demonstra sua *natureza transdisciplinar*¹⁹.

Deve-se ter claro, que embora a AD tenha se constituído no entremeio (ORLANDI, 1994; 2002) dessas ciências – Logo, é também entendida como “uma interdisciplina [...], uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina” (idem, 2012b, p. 25) e não, necessariamente, como uma disciplina em seu sentido tradicional; fechada em si mesma ou acumuladora de conhecimentos –, ela não recebeu, acriticamente e passivamente, as contribuições delas advindas, mas promoveu questionamentos e reformulações a fim de atender aos seus objetivos:

[...] a Linguística, para se constituir, exclui o sujeito e a situação (o que chamamos exterioridade), e as Ciências Sociais²⁰ não tratam da linguagem em sua ordem própria [...] como sistema significante [...], como se ela fosse transparente. [...] A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação [...] vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. [...] A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso, [...] lugar específico em que podemos observar a relação entre a linguagem e a ideologia (ORLANDI, 1994, p. 53).

Deve-se atentar para o fato de que não há como estudar AD sem reconhecer-se que esta tenha recebido valiosas contribuições da Linguística, mui particularmente, de Saussure que promoveu uma reviravolta nesta ciência, devido sua percepção da “[...] insuficiência dos princípios e dos métodos [...]” que a caracterizavam (BALLY; SECHEHAYE, 1915 apud SAUSSURE, 2006, p. 1). Sua principal contribuição, no campo teórico, foi apresentar o conceito de língua como um “sistema” (ibidem), noção que serviu como ponto de partida para o

¹⁹ Conferir (CORACINI, op. cit.)

²⁰ Pêcheux discordava dos postulados das ciências sociais e tentava demonstrar sua rejeição apoiando-se nas lacunas já abertas pelos próprios defensores dessa corrente, que nela encontravam problemas: Althusser (Materialismo Histórico), que fez uma releitura de Marx, e Lacan (Psicanálise), que reformulou as ideias de Freud. O que o fundador da AD queria mesmo era retirar o estatuto positivista das ciências sociais e inscrevê-las “[...] nos domínios do humanismo, onde questões sobre subjetividade, ideologia, confrontos e lutas de classes ocupam lugares essenciais.” (ZANDWAIS, 2009, p. 15 apud FARIA; ROMÃO, 2012, p. 9)

desenvolvimento da teoria do discurso de Michel Pêcheux, o qual, a partir de reflexões sobre o conceito elaborado pelo linguista genebrino, encontrou brechas para formular seus postulados.

Certamente, a grande queixa de Pêcheux em relação ao pensamento do pai da Linguística Moderna reside em que este concebe a língua como objeto científico homogêneo, um sistema abstrato, uma estrutura autônoma, desconsiderando, assim, o aspecto sociológico de seu funcionamento, ou seja, não leva em conta que “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas [...]”, as quais o influenciam (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 77). Sob a perspectiva saussuriana, então, o discurso é tomado simplesmente como “sequência sintaticamente correta”, decorrente da “liberdade do locutor”, e pertencente à língua. Na concepção do principal formulador da AD isto se constitui em equívoco, posto que como tal “[...] ela deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido” (ibidem, p. 62). Em sua visão, portanto, a prática linguística é importante, mas insuficiente para compreender os diversos mecanismos de funcionamento da língua.

Para a Análise de Discurso, a língua é uma estrutura *relativamente* autônoma, logo, não é uma estrutura "soberana", cujos enunciados "transparentes" significam dentro do próprio sistema, e que independe da relação com a exterioridade [sujeito, contexto social] para significar (ORLANDI, 2012), mas exatamente o inverso.

A noção de sentido apresentada por Pêcheux difere da apresentada pelos gramáticos e neogramáticos, influenciados pelos pressupostos saussurianos. Para estes, o estudo da semântica restringia-se ao estudo de mudança de sentido das palavras, no qual era verificada apenas pela noção de valor entre elas, isto é, "uma palavra vale aquilo que outras ao seu redor não valem" (idem). Para aquele, ao contrário, "[...] as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam" (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2008, p. 5), numa clara demonstração de que elas são muito mais que significantes estáticos. São, na verdade, produtos que mantêm estreita relação com os contextos sócio-históricos nos quais são produzidos, as Formações Discursivas, lugar provisório de onde, sob influência da ideologia [Formações Ideológicas²¹], recebem

²¹ Segundo Pêcheux; Fuchs (1997, p. 166), a Formação Ideológica “[...] constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se

seus sentidos (ORLANDI, 2008). Dito de outro modo, nossas enunciações e os sentidos delas provenientes resultam de nossa inscrição ou filiação a determinada formação discursiva.

Percebe-se que na AD, a língua possui estreita relação com o sujeito e com o contexto, ambos construídos sócio-historicamente. Logo, é marcada pela incompletude [não se fecha], é sujeita à falha²², ao equívoco²³, ao efeito ideológico, posto que os sentidos são construídos na relação do sujeito com a língua e a história (idem, 2005). Deve-se ressaltar que tais características são vistas não como defeitos, mas como qualidades constitutivas tanto da linguagem quanto do sujeito que a utiliza, haja vista indicarem que os dizeres e os sentidos são sempre abertos, estão em constante movimento, podem ser outros.

Ao eleger o discurso como seu objeto, a AD inscreve o *sujeito*, constituído pela história e pela ideologia, na dinâmica da relação que procura articular a linguagem com os fatores externos ao sistema, contrariamente ao que defendiam o Objetivismo abstrato [concepção de língua como sistema neutro, abstrato, e sujeito universal – Estruturalismo] e o Subjetivismo idealista [sujeito como centro e causa de si, do que diz; sujeito individual – Teorias da Enunciação], confusos quanto ao *efeito ideológico* (elementar) ou *efeito-sujeito* (cf. ORLANDI, 1994; 1999; 2008). Vale lembrar que esse efeito decorre, segundo Pêcheux e Fuchs (1997), dos dois tipos de *esquecimento* que afetam o sujeito: “esquecimento nº 1” ou esquecimento ideológico – Aquele no qual o sujeito, de modo inconsciente, e influenciado pela ideologia procura rejeitar, mediante uma espécie de “blindagem”, o que não se adequa à sua formação discursiva. Ao fazê-lo tem a ilusão de ser senhor absoluto do seu dizer, esquecendo-se, portanto, de que se apropria de sentidos pré-existentes; “esquecimento nº 2” ou esquecimento enunciativo. Neste, o sujeito mostra-se mais criterioso e seletivo, privilegiando apenas algumas formas e apagando outras no

relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras. [...] comportam uma ou várias formações discursivas interligadas [...].

²² Por exemplo: enganos involuntários, esquecimentos de palavras (o famoso “branco”), atos falhos, invenções ou substituições de palavras visando “concertar” possíveis mal ditos, gracejos ou ditos engraçados aparentemente surgidos *do nada*, etc.

²³ Sobre a distinção entre *falha* e *equívoco* na língua, Orlandi (2008, p. 102-103) esclarece que a **falha** “[...] é da ordem do simbólico. Por seu lado, o **equívoco** já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua na história.” [destaque nosso]. Depreende-se, pois, que a noção de *falha* relaciona-se àquilo que é estável na língua, enquanto a de *equívoco* se relaciona ao que é instável, a movimento ou acontecimento, segundo razões já explicitadas.

momento em que produz seus dizeres. Igualmente, tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado, por isso, somente pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, o que se denomina *correspondência termo-a-termo*. Em decorrência, ignora a possibilidade de mobilização de outros sentidos que poderão advir do interdiscurso (ORLANDI, 2005).

Tratando-se da concepção de sujeito em AD, não nos deve escapar à percepção o fato de que seu conceito relaciona-se, diretamente, às três fases por que ela passou: AD-1, AD-2 e AD-3.

Na primeira fase, a AD é compreendida como “[...] uma maquinaria discursiva autodeterminada e fechada sobre si mesma [...]” que, por seu turno, constitui sujeitos assujeitados [têm seus discursos controlados] por um “sujeito-estrutura” que lhes é superior (PÊCHEUX, 1997, p. 311) (cf. SANTOS, 2010).

A segunda fase da AD é marcada pelo questionamento ou busca pela desestruturação da maquinaria discursiva predominante na fase anterior. Isso se tornou possível pela inserção das noções de *formação discursiva* e de *interdiscurso*, que primam pela alteridade (instituem o primado do “outro” sobre o “mesmo”); enfatizam a dispersão sobre a unidade; a heterogeneidade sobre a homogeneidade enunciativa. A partir deles começou-se a estabelecer uma relação entre a maquinaria discursiva e a exterioridade, ou seja, a acentuar-se a presença de “[...] (elementos que vêm de outro lugar e invadem uma formação discursiva)” (PÊCHEUX, 1997, p. 314). Ressalte-se, todavia, que assim como na AD-1 “[...] o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento a maquinaria da FD com a qual ele se identifica.” (idem)

A terceira e última fase sinaliza a distância cada vez maior entre o fundador da AD e o pai da Linguística moderna, o que não ocorria, sobretudo na primeira. Tem-se, então, um Pêcheux mais “maduro” e menos dogmático que começa a estabelecer relações amistosas com Foucault. Na realidade, esta fase marca a concretização final das mudanças inicialmente empreendidas na AD-2: estabelecimento do primado do *outro* sobre o *mesmo* e a desconstrução das maquinarias discursivas. Tem-se, agora, uma materialidade discursiva construída sob a *estrutura* [real da língua], o *acontecimento* [real da história] e o *inconsciente*.

Em relação ao sujeito, Santos (2010, p. 22) citando Authier-Revuz, afirma que nesta fase “[...] haverá um deslocamento da noção de sujeito, pois este, mesmo ideológico, será concebido como clivado, cindido pelo inconsciente, sendo, portanto,

heterogêneo, tal como a linguagem o é”. Ou seja, concebe-se um sujeito fragmentado, conflituoso, não intencional, constituído pela falta/incompletude.

Ainda a esse respeito, é importante destacar que o sujeito preconizado pela AD não é o indivíduo em si, a pessoa, vista sob o aspecto sociológico – classe social, idade, sexo, profissão –, alguém que é “consciente” da origem de seu dizer ou, ainda, preso a um sistema de signos –, mas aquele que fala a partir de uma *posição* [pai, professor, aluno, líder religioso, etc.], por sua vez, produzida pelas formações discursivas, e estas, pela ideologia, para ser sujeito do que diz (ORLANDI, 2005). Reiterando: “[...] o que funciona [ou interessa] no discurso não é o operário visto empiricamente mas (*sic*) o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias” (idem, *ibidem*, p. 40-1) [acréscimo nosso].

Diante das considerações feitas, até então, sobre *língua e sujeito*, o entendimento é que “[...] se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva”, como bem pontua Ferreira (2005, p. 71).

De modo semelhante, o sujeito do discurso é aquele que se constrói na história pelo jogo dialético entre o “já-dito” – interdiscurso²⁴ ou memória discursiva – e “o que se está dizendo” – intradiscurso –. Isso significa que nossas palavras e o(s) sentido(s) do que dizemos não têm origem em nós mesmos; não são produtos de um ato soberano de nossas faculdades mentais, tão somente, mas resultam de *relações* com outras(os) anteriormente ditas(os) e que, por meio de gestos interpretativos, promovemos deslocamentos e novas formulações, significando e significando-nos, por meio de nossa função-autor. Desse modo, tem-se de um lado os elementos caracterizados pela regularidade, pela repetição, que se prendem à língua e constituem a *estrutura* e, do outro, aqueles caracterizados pela descontinuidade, pelos deslocamentos, pela dispersão, e que possuem uma relação com a história e, portanto, constituem o *acontecimento*²⁵. Logo, para a AD o sentido é apreendido da relação entre a estrutura e o acontecimento.

²⁴ Em termos simples, o *interdiscurso* ou memória discursiva é uma espécie de “banco de dados” – “formulações feitas e já esquecidas” – construído sócio-historicamente e que influencia/determina a produção de dizeres que estão sendo ditos [*intradiscursos*]. (cf. ORLANDI, 1995; 2002)

²⁵ Para a AD o discurso é tanto estrutura quanto acontecimento (PÉCHEUX, 1990). Enquanto **estrutura** ele é entendido como a materialidade linguística que torna possível a produção dos efeitos de sentido. Já como **acontecimento** ele marca o encontro entre a atualidade e a memória; um momento de retomada de discursos anteriores e de projeção de discursos posteriores.

Ideologia é outra noção central em AD, conforme já vimos prenunciando, e isso se dá porque o estudo da língua, sob esta perspectiva, não se restringe ao sistema interno, mas está diretamente relacionado à constituição sócio-histórica dos sujeitos. Assim, é por meio do discurso/linguagem que as representações e os efeitos ideológicos se manifestam, conforme nos informa Orlandi (1994, p. 31): “[...] o discurso é a materialidade específica da ideologia. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.”

Deve-se ter em mente que o conceito de ideologia adotado pela AD provém da releitura que Althusser fez da obra de Marx²⁶, tendo em vista que Pêcheux se interessava em observar a “[...] ligação entre o discurso e a prática política, ligação que, para ele, passa pela ideologia” (HENRY, 1997, 30).

Althusser (1992) concebe a ideologia como o imaginário que intermedeia a relação dos sujeitos com suas condições reais de existência²⁷. Segundo ele: “só há prática através de e sob uma ideologia” e “só há ideologia pelo e para o sujeito” (p. 93). Assim, prossegue: “[...] praticamos ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico, que nos garantem que somos de fato sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e (obviamente) insubstituíveis” (p. 95).

As palavras de Althusser são mais bem compreendidas, se considerarmos que, em seu entendimento, a continuidade e/ou a sobrevivência da vida social depende, necessariamente, da reprodução dos *meios de produção* (ferramentas, matéria-prima, etc.), da *força de trabalho* (a mão-de-obra ou força do trabalhador utilizada na produção dos bens) e das *relações de produção* (relações entre os agentes da produção) pela sociedade (SILVA, 2013).

A partir da aproximação entre Althusser e Pêcheux descarta-se a perspectiva meramente sociológica de ideologia – noção de ideologia enquanto construção teórico-filosófica²⁸ que supõe a imposição/legitimação do discurso de uma classe

²⁶ Sugere-se, dentre outros, a leitura de Silva (2013), para conhecimento da noção de ideologia em Marx.

²⁷ À semelhança de Althusser, o hermenauta filosófico Ricoeur (1990, p. 75) entende que “[...] a ideologia é um fenômeno insuperável da realidade social, na medida em que a realidade social sempre possui uma representação simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social.”

²⁸ Para Althusser (1980, 1992) a ideologia tem caráter concreto, material, visto manifestar-se em instituições concretas (AIEs) que definem o que se deve pensar/dizer/fazer. Portanto, que acionam/interpelam os indivíduos para que sigam suas orientações, mediante práticas e rituais nelas produzidas. Tendo-se este princípio por fundamento, a ideia de que os sujeitos sejam a origem primeira de suas consciências, bem como, de que suas ações sejam ações conscientes, são rejeitadas. (cf. MARX, 2008)

sobre outra que julga ser inferior ou, ainda, com o sentido de ocultação ou deformação/deturpação da realidade, etc. –. Adota-se, por outro lado, uma “definição discursiva” desse termo (ORLANDI, 2005, p. 45). Sob esse viés a ideologia não é “[...] um conjunto de representações nem a ocultação da realidade. Discursivamente, a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos.” (idem, 1998, p. 17). Em outras palavras, na perspectiva da AD a ideologia não recebe qualquer conotação negativa, mas, ao contrário, é entendida como princípio estruturante e/ou constitutivo do processo discursivo de construção de sentidos, posto que, o estabelecimento destes supõe interpretação por parte do sujeito e este, ao empreendê-la, reflete as constituições ideológicas da formação discursiva à qual se acha filiado. Ou seja, nossos gestos interpretativos são direcionados pelas formações discursivas nas quais estamos inscritos. Assim, nesse processo de construção dos sentidos a ideologia *simula* a ideia de um sentido único, transparente, autoexistente e os “impõe” aos sujeitos, sem que estes percebam o apagamento da materialidade sócio-histórica presente nas condições de produção de seus discursos, ou se considerem como interpelados por ela.

Interpelação ideológica, segundo Althusser (1980, p. 99) é o processo por meio do qual “[...] a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos).” Ser interpelado, portanto, é o mesmo que ser acionado, convocado, capturado, transformado por alguém – em nosso caso específico, pela ideologia –, a fim de que sigamos [ou não] suas injunções, conforme apontado na última nota de rodapé da página anterior.

Outro termo vinculado ao abordado acima é o de *assujeitamento*, ação que ocorre no momento da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia: “[...] este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 1995, p. 100). Tem-se, assim, o assujeitamento como fundamento constitutivo do sujeito da AD, visto que sem essa prerrogativa, “Não há nem sentido nem sujeito. [...] Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se à língua. Sem isto, não tem como subjetivar-se” (idem).

Considerando-se, portanto, o tema estruturador deste tópico, a inter(*trans*)disciplinaridade, entendemos que tanto a Linguística Aplicada (LA) quanto a Análise de Discurso, por constituição, apresentam esses dois vieses do Paradigma Emergente, bem como, dialogam, dentre outros, no que concerne à compreensão

dos fenômenos linguísticos para além dos aspectos puramente teóricos da linguagem.

1.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Discutimos, anteriormente, sobre as relações entre o ensino normativo da língua e o paradigma tradicional, bem como, afirmamos que a metodologia de ensino de língua materna primava pela supervalorização do pensamento lógico-racional, via *memorização* da metalinguagem para, em última instância, levar o aluno a empregar eficazmente a chamada norma culta. Afirmamos, de igual modo, que a fonte básica de consulta para a consecução desse objetivo eram os manuais gramaticais, por seu turno, projetados no imaginário social como inequívocos e completos, haja vista terem sido inspirados nos “grandes escritores” do passado.

Chegou o momento, entretanto, em que esse modelo começou a demonstrar suas fragilidades e a ser alvo de questionamentos mais contundentes, sobretudo, nas décadas de 80 e 90 do século anterior (PIETRI, 2012). Percebeu-se, entre outros, que “[...] o bom desempenho linguístico, que deveria vir como consequência desse ensino de gramática, não se revelava, já que se constatavam inúmeros problemas de compreensão e de produção de textos” (MENDONÇA, 2007a, p. 100). Em outras palavras, em vez do desenvolvimento das competências lecto-escritoras e discursivas de nossos alunos, herdamos a “gramatiquice” e o “normativismo²⁹”, os principais obstáculos à consecução desse intento (FARACO, 2006).

Assim, alguns estudiosos, dentre eles: GERALDI (1984 [2004]), FRANCHI (1987 [1991], 1992) e POSSENTI (1984 [2004], 1996), influenciados pela ciência linguística, começaram a propor uma revisão teórico-metodológica ao ensino de língua portuguesa, pois se constatou que o ensino teórico-normativo não permite a apreensão dos mecanismos funcionais da língua e, muito menos, amplia as competências discursivas e textuais³⁰ dos falantes.

Costa Val (2002, p. 111,112), explicitando a contribuição de cada um desses estudiosos, afirma que GERALDI, por exemplo, propôs que “[...] a reflexão

²⁹ Faraco (Op. cit., p. 21) define **gramatiquice** como “[...] o estudo de gramática como um fim em si mesmo”, e **normativismo** como “[...] a atitude diante da norma padrão que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados [...], mas como “[...] um monumento pétreo (invariável e inflexível) [...]” [destaques nossos]

³⁰ Atualmente, Antunes (2007) e Perini (2010), só para citar alguns, questionam a autossuficiência da gramática em desenvolver a competência discursiva dos discentes.

epilinguística tenha prioridade sobre a metalinguística”; FRANCHI, por sua vez, defendia “[...] um trabalho em sala de aula voltado para o uso da língua e para a percepção das possibilidades de efeitos de sentido desencadeados por diferentes arranjos dos recursos expressivos”. Segundo a autora, o entendimento de POSSENTI é que a escola somente contribuirá com a formação linguística dos discentes quando “[...] conhecer, respeitar e ampliar a gramática internalizada dos alunos; ensinar-lhes elementos gramaticais necessários em determinadas situações de convívio [...]; promover reflexões epilinguísticas³¹ e metalinguísticas³²” que permitam aos discentes perceberem a adequação do uso da língua às diversas circunstâncias enunciativas. CASTILHO foi, também, outro estudioso da linguagem que trouxe significativas contribuições ao ensino que ora se tentava construir, sobretudo, porque naquele contexto discutiu sobre o lugar da variação linguística na escola, bem como propôs um ensino que “[...] vá da retórica para a gramática, do discurso para a frase, da língua falada para a língua escrita [...]”, à semelhança do desenvolvimento da história dos estudos linguísticos no Ocidente.

Luft (1985, p. 53-55), em *Língua e Liberdade*: por uma nova concepção da língua materna, também teceu críticas ao tradicionalismo gramatical e citou as consequências malélicas de um ensino cuja finalidade última é a metalinguagem gramatical com um fim em si mesma: 1. “[...] *sobrecarga de inutilidades*. [...] Normas demais, fora da realidade, eivadas de um purismo reacionário”; 2. Ausência de tempo para o que realmente interessa, devido sobrecarga. Ou seja, no espaço-tempo de sala de aula poderiam ser estudados: “[...] vocabulário, semântica, sintaxe mais elaborada, etc.”; 3. A escola falha justamente naquilo que é seu centro de atenção: a teoria gramatical. Paradoxalmente, segundo o autor, “*teoria gramatical é o que menos aprendem os alunos*”; 4. Cria-se uma inevitável confusão na mente do aluno, pois para ele: “saber português’ é conhecer de cor muitas regras de Gramática”; 5. “[...] insegurança na língua de berço, inibição comunicativa, sufocamento da expressão pessoal e bloqueio da criatividade.”

³¹ Por reflexões/atividades epilinguísticas “[...] se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade)” (BRASIL, 1998, p. 28 – nota de rodapé).

³² Reflexões/atividades metalinguísticas são “[...] aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.” (idem)

Nota-se que esse foi um contexto marcado pelo conflito de ideias entre os chamados gramáticos tradicionais e os linguistas; um conflito que se estenderia até os nossos dias e, ainda, não se restringiria apenas à realidade brasileira. Ou seja, a percepção da necessidade de se promover deslocamentos em relação ao paradigma tradicional de ensino de língua também se impôs/impõe nos países de primeiro mundo, tendo em vista o surgimento e a expansão de teorias que enfocam os estudos da língua em uso. Mas, tanto lá quanto aqui, os motivos para a manutenção desse modelo são os mesmos, isto é, problemas históricos na formação docente, expectativas dos pais, alunos e da comunidade que, condicionados ideologicamente pela formação discursiva tradicional, concebem como aula de português apenas aquela na qual se tem “lições” de gramática. Assim, o que foge desse “*script*” é visto como perda de tempo, enrolação, não é estudo da língua.

De acordo com o estudioso genebrino Jean-Paul Bronckart (2003, p. 87), essas são consequências de uma "concepção representacionista da linguagem" que, com seus conceitos oriundos da tradição retórica, cria obstáculos às atuais mudanças propostas para o ensino, posto advogar para si o direito de guardião da língua contra os que querem corrompê-la, principalmente, na fala. Por isso, a preocupação em fixar regras e normas, em preocupar-se muito mais com a forma, com o significante que com as funções e os sentidos que deles podem ser inferidos.

Em síntese, as críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa, nas décadas finais do século anterior, deram-se em virtude da: indefinição quanto aos objetivos do ensino dos conteúdos gramaticais, ou seja, "(ensinar para quê?); valorização excessiva de apenas uma das variedades da língua [norma culta], em sua modalidade escrita; descontextualização e proposição de atividades de leitura e escrita tão somente para fins burocráticos, principalmente, a nota; inconsistência e inadequação da teoria gramatical à realidade; prática comum de elaboração de exercícios mecânicos, cujo foco era a memorização da metalinguagem, mediante a identificação de fragmentos linguísticos e, por fim, tais críticas se davam em virtude da rejeição das descobertas e elaborações da linguística contemporânea (BRITTO, 1997).

Assim, diante desse contexto de ideias conflitantes, tornou-se consenso à época que era necessária uma nova proposta que fosse capaz de interromper e/ou substituir a prática tradicional-normativa e, igualmente, ajudasse a desenvolver as

habilidades de leitura e escrita dos discentes. Isso posto, a reflexão, e não mais a memorização, seria o meio adotado para se tentar alcançar tais objetivos.

1.2.1 O que é e em que sentido a AL se distingue da abordagem tradicional-normativa?

A realidade almejada para o ensino de língua materna começou a se concretizar, mais efetivamente, a partir das reflexões de Geraldi (1984 [2004]), que no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, propôs uma nova abordagem de estudo/ensino da gramática, a *Análise Linguística* (AL). Tal perspectiva recusa o estudo isolado da metalinguagem, das frases inventadas, e se volta à **reflexão** sobre as formas linguísticas empregadas pelo aluno, quando da produção de seu texto, levando-o, desse modo, a perceber a importância que possuem para a construção dos sentidos nele contidos. Em nota, porém, o autor adverte:

[...] a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. [...] O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 2004 p. 74).

Constata-se que, num primeiro momento, a AL tinha como finalidade levar o aluno a refletir sobre o emprego dos elementos gramaticais em seus textos – mediante trabalhos de reescrita –, com vistas a atingir seus objetivos juntos aos leitores. Entretanto, segundo Reinaldo e Bezerra (2011, p. 15), a perspectiva inaugural de Geraldi foi ampliada:

[...] nos anos 80 e 90 do século XX, verificamos que o conceito de análise linguística evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita e produção do texto (anos 90) e na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua (anos 2000).

O excerto acima nos permite entender que, se nos anos 80 do século passado a AL foi vista, inicialmente, como alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita, nos dias atuais seu estudo tem se deslocado também ao estudo descritivo da língua, estudo esse que varia de acordo com a tendência teórica adotada pelo pesquisador [estruturalismo, gerativismo, funcionalismo]. Ou seja, há

diferenças de compreensão sobre “o que é” e “como se faz” análise linguística para cada uma das diferentes correntes teóricas, conforme explicitado abaixo:

“[...] as vertentes estruturalistas abordam as unidades linguísticas classificadas como signo [...]; como constituintes imediatos [...]; como glossema” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 21).

[...] estudos gerativos [...] descrevem e explicam as formas da língua do ponto de vista de sua geração. Nesses estudos, a expressão análise linguística, quando ocorre, equivale à descrição de um fato linguístico, orientada pelos princípios gerativos e transformacionais (anos 1980) (idem, p. 25).

As vertentes funcionalistas³³, por sua vez, também descrevem a língua, mas, diferentemente das estruturalistas e gerativistas, consideram as funções da linguagem e de seus elementos fônicos, gramaticais e semânticos, com o objetivo de verificar como as estruturas linguísticas conduzem à eficiência comunicativa entre os usuários da língua. Ou seja, a observação da forma linguística está associada à identificação do seu uso e de sua função nas práticas comunicativas, assim, a expressão *análise linguística* remete à descrição das formas da língua em seu uso e funcionamento (idem, p.26).

Certo é que em todo esse processo de transição e reconfiguração/inação do ensino de língua, a AL adquiriu um *status teórico*, “[...] porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria”, e *metodológico*, “[...] porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14).

Ainda, de acordo com as autoras citadas, a prática de análise linguística tem se desenvolvido de duas formas complementares em relação ao estudo linguístico: como *descrição* – Nesse caso, o trabalho de AL ocorre quando se analisam os componentes linguísticos que caracterizam os gêneros, independentemente da perspectiva teórica³⁴ adotada –, e como *alternativa metodológica de ensino*. Aqui, a

³³ Este trabalho filia-se ao funcionalismo – ainda que sem filiação exclusiva –, e o faz por entender que os *princípios* que o sustentam, os *temas* que investiga e as *teses* que defende, ajudam o aluno a desenvolver sua competência linguístico-discursiva-textual, tendo em vista que prioriza o estudo reflexivo das funções e dos sentidos dos recursos da língua presentes nas situações concretas de linguagem. (cf. CUNHA; OLIVEIRA; MARTELLOTA (Orgs.), 2003; NEVES, 1997; 2009; 2011; 2012)

³⁴ De acordo com Reinaldo e Bezerra (2011, p. 1,2) os gêneros são estudados atualmente sob três distintas perspectivas teóricas: *gênero como texto*, que abarca um conjunto de teorias que apesar de reconhecerem as relações entre contexto e texto, “partem da observação da forma e a enfatizam mais do que a situação”, como o faz, segundo as autoras, a Linguística de Texto; *gênero como ação retórica*, um conjunto de teorias que embora focalizem os traços textuais “os veem [mais] como respostas a intenções autorais e propósitos socialmente elaborados”. – As pesquisas do interacionismo sóciodiscursivo (ISD), por exemplo, se enquadram nesse perfil (cf. BRONCKART, 2003) –, e *gênero como prática social*: Ao contrário das anteriores, as teorias que defendem esta vertente “focalizam mais os contextos e os processos relacionados a seu uso [dos gêneros] do que

descrição também tem seu lugar, porém a ênfase recai sobre o estudo das unidades linguísticas, do ponto de vista das reflexões epilinguísticas e metalinguísticas (REINALDO; BEZERRA, 2011, p. 12).

Em se tratando das *reflexões epilinguísticas*, a prática de análise linguística funciona como ferramenta integradora dos eixos de leitura, produção e reescrita de textos (GERALDI, 2004; MENDONÇA, 2006), de modo que, no momento da leitura, por exemplo, leve os alunos a "compararem e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação" (REINALDO; BEZERRA, op. cit., p. 13). Quando da produção textual, a análise linguística pode auxiliar os discentes no planejamento que devem realizar para a escrita dos textos, quanto à escolha das unidades estruturais e linguísticas a serem usadas na superfície textual, a fim de fazê-los perceber a funcionalidade desses recursos para a construção do gênero proposto.

Por fim, no momento da reescrita, via análise linguística "os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida" (idem).

Deve-se ressaltar que, tanto no momento da escrita quanto da reescrita, deve-se ter o cuidado para que a preocupação excessiva *com* a forma não ocupe o lugar da reflexão *sobre* a forma, prática comum na pedagogia tradicional de ensino de língua materna. A consequência imediata dessa metodologia, como se sabe, é o "travamento" das ideias no momento da produção textual.

Não se está afirmando, com isso, que tal procedimento seja o único responsável pelas dificuldades do aluno em relação à escrita, haja vista que a ausência de "ter o que dizer", por falta de leitura, também compromete tal atividade. Contudo, o foco na forma linguística, quase que invariavelmente, leva o discente a associar *boa escrita* a *escrita sem erros* [ortográficos, de pontuação, etc.], uma premissa equivocada que foi instaurada em seu imaginário pela tradição normativa. Sabe-se, perfeitamente, que há textos sem quaisquer dos problemas citados, mas que pouco ou nada "dizem", do ponto de vista da construção de sentidos.

Já no âmbito das *reflexões metalinguísticas*, a AL abrange dois procedimentos: De um lado "refere-se à descrição, à caracterização e à

aos gêneros em si, considerando-os como ações, modos de ser, mais do que textos." Como representantes desta corrente podemos citar: Bazerman e Bakhtin.

sistematização dos conhecimentos sobre língua produzidos ao longo da história, com a utilização de nomenclaturas³⁵ [...]”. Aqui se tem o entendimento que “[...] discutir nomenclatura e definições ajuda-nos a entender a língua e seus usos e a poder falar deles, pois temos nomes para referir as coisas” (ibidem, p. 19). Logo, esse estudo não pode ser desprezado visto ser parte de um saber culturalmente elaborado (MENDONÇA, 2006; PERINI, 2010).

De outro lado, a AL permite que se questione a validade de certos conceitos apresentados como absolutos e inquestionáveis nos manuais gramaticais, visto que muitas das noções adotadas não se enquadram naquelas encontradas no uso efetivo da linguagem. Dito isto, pode-se conceber a AL como uma ferramenta contra a política de fechamento dos sentidos imposta pela gramática normativa.

O estudo da metalinguagem, portanto, deve constituir-se muito mais em oportunidade para a reflexão sobre a complexidade da língua, do que em momento para se memorizar definições cristalizadas.

Um aspecto que merece ser considerado é que a AL fundamenta-se na ideia de que “[...] língua e sujeito são objetos inacabados que se (re)constróem no processo interlocutivo” (GERALDI, 1995 apud SILVA, 2009, p. 49). Ou seja, nem a língua é entendida como algo pronto, sem falhas e exterior aos sujeitos – um simples conjunto de formas/recursos linguísticos prontos para serem utilizados por um emissor para transmitir mensagens a um receptor –, nem o sujeito se desenvolve de modo isolado, à parte da interação com outros sujeitos, que juntamente com ele se valem da linguagem para produzir discursos e estabelecer sentidos. Na perspectiva da AL língua e sujeito, enquanto objetos sócio-históricos se atualizam e se reconstróem no jogo (in)tenso do ato enunciativo em busca da construção e negociação dos sentidos.

Ressaltamos que, atualmente, à semelhança dos estudiosos outrora citados há outros que têm levado adiante os questionamentos iniciais sobre o ensino de língua materna, bem como têm proposto alternativas conceituais e metodológicas que visam orientar o professor em sua atividade docente. Só para citar alguns:

³⁵ Travaglia (2004 apud REINALDO; BEZERRA, 2011, p. 19) afirma que as reflexões metalinguísticas contribuem à efetivação de três objetivos: dar informação cultural (tendo em vista a exigência social de que seus cidadãos tenham conhecimentos que lhes possibilitem a inclusão social); servir como recurso para aplicações práticas (conhecer aspectos relacionados a pontuação, ortografia, flexão verbal ,etc. para adequada construção de um texto) e, por último, desenvolver o raciocínio, a capacidade de compreensão, de modo a levar o falante a perceber que a língua é dinâmica, viva, que ela varia com o tempo e que, por isso mesmo, não pode ter suas manifestações limitadas aos conceitos fixados nos compêndios gramaticais.

ANTUNES (2003; 2007; 2014); BAGNO (2007); MENDONÇA (2006; 2007a; 2007b); SILVA (2011); SANTOS; RICHE; TEIXEIRA (2012).

Segundo Mendonça (2006, p. 208)

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

E, ainda:

[A AL] privilegia a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução de saberes; a expressão da subjetividade no lugar do silenciamento; o texto e não a frase como unidade base do trabalho pedagógico; a linguagem como atividade e não como produto de tarefas, entre outros. (idem, 2007a, p. 96-97)

Nota-se que a perspectiva atual de ensino de língua materna não privilegia as formas/recursos linguísticos por si mesmos, isto é, isolados no sistema ou ainda, desvinculados das práticas sociais. O que há, na verdade, é um interesse em procurar entender as funções e os sentidos que os significantes linguísticos desempenham no texto, enquanto unidade básica de ensino. Sob esse prisma, portanto,

[...] o mais importante não é identificar, mas tentar explicitar o que é que tal palavra ou locução está fazendo aí. Especialmente, que importância tem para a significação. Com quais outras palavras ou expressões está relacionada? Se mudasse de lugar, provocaria uma mudança de sentido? (POSSENTI, 2001 apud LEAL, 2009, p. 10)

É possível entendermos das palavras do autor que a proposta atual de ensino de língua materna, em cujo centro está a reflexão, muito se diferencia das antigas práticas mecânicas de memorização dos elementos linguísticos e dos exercícios estruturais que durante décadas orientaram a tradição normativa. Tem-se uma proposta renovada de ensino que procura explorar a linguagem em uma perspectiva *macro*, isto é, que se interessa não apenas pelo conhecimento nominal dos significantes do sistema linguístico, mas igualmente leva em consideração os “[...] aspectos que estão relacionados ao falante, ao sentido que o texto quer promover ao leitor e como esses sentidos podem ser analisados sem limitar-se a normas ou regras” (GUEDES; SANTOS, 2013, p. 93).

Muito do que já vimos discutindo até então, e a conseqüente ampliação dessas ideias pode ser melhor observado na tabela abaixo:

TABELA 1 – Diferenças entre o ensino de gramática e análise linguística

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

morfossintáticas e correção.	
------------------------------	--

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Outra questão diretamente relacionada ao assunto em apreço é o que se tem denominado de *gramática “contextualizada”* ou ensino “contextualizado” de gramática, uma referência ao que alguns professores concebem como um ensino renovado de português, com base no texto.

Se observarmos bem, constataremos que a expressão “contextualizada(o)” surge em meio ao processo de renovação/inação de ensino de língua materna, no qual se buscava um rompimento com o instrucionismo normativo. Desde então, o entendimento passou a ser o de que o texto deve ocupar o espaço outrora reservado ao estudo das unidades mínimas da língua, ou seja, fonemas, letras, etc.

A questão, porém, é que no desejo de ver rápidas transformações na realidade caótica do ensino de língua, bem como de promover uma rápida desvinculação/desidentificação com o ensino tradicional, em muitos casos passou-se a utilizar o texto para “recortes de frases ou orações, sem que esses recortes auxiliem de alguma forma a compreensão da língua em uso ou servindo de algum modo à interpretação dos efeitos de sentido produzidos nos textos” (SILVA; BARBOSA; SILVA, 2009, p. 129). Ou seja, utiliza-se o texto [fragmentos, na verdade] como pretexto para a localização de tópicos gramaticais específicos, mediante comandos que exigem pouca reflexão por parte do aluno, como se verá abaixo, excluindo desse processo o contexto de produção, o uso da língua, os recursos de textualidade e o sentido das práticas discursivas, enquanto requisitos essenciais ao estudo reflexivo da língua(gem) (GONÇALVES; SAITO; NASCIMENTO, 2010; GUEDES; SANTOS, 2013).

Portanto, estudar formas linguísticas isoladas de seu contexto não é efetivamente estudar/ensinar gramática de maneira contextualizada³⁶, como se pretende. Esse tipo de ensino em nada contribui para o letramento do discente, ou seja, não o leva a perceber a leitura e a escrita como práticas sociais; que cumprem uma função social junto aos sujeitos, mas como uma atividade mecânica, fruto da habilidade motora individual. Igualmente, tal ensino não ajuda a desenvolver a

³⁶ Sugere-se a leitura de “*Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’*” (ANTUNES, 2014). Será igualmente proveitosa a leitura de: Costa Val (2002), Santos; Pinto (2013) e SILVA (2011), para conhecimento do que realmente se compreende por “estudo de gramática no texto.”

competência linguístico-discursiva do aluno, posto que o impossibilita agir sobre a linguagem, e diminui-lhe as chances de produzir textos orais e escritos de maneira autônoma e competente.

Convém ressaltar que, infelizmente, esse tipo de estudo ou metodologia, muitas vezes, tem sido confundido com AL, o que é um enorme equívoco, visto que na prática de AL tanto a concepção do que é linguagem, a centralidade do estudo, a unidade privilegiada e a metodologia para ensiná-la são outros, conforme visto anteriormente. O que geralmente se vê nas propostas de atividades ditas contextualizadas de gramática são comandos do tipo: "Retire os adjetivos do texto; Analise sintaticamente o último período do texto; Leia o texto e sublinhe os verbos transitivos, etc." (MENDONÇA, 2007b, 74), por exemplo, nos quais não se exploram os "[...] mecanismos que produzem a produção de sentidos" (idem, p. 75), diferentemente da AL.

Além do mais,

O estudo das questões ditas gramaticais, se vistas discursivamente no texto, perde o seu caráter formal estrutural e passa a responder como o linguístico constitui o discurso e é por ele constituído e que efeitos de sentido resultam desse funcionamento (DRESCH, 2010, p. 114).

Portanto, caso entendamos a AL apenas como “gramática aplicada ao texto”, não teremos percebido a principal diferença entre elas, qual seja, que na AL o eixo é a reflexão ativa por parte do sujeito sobre os usos da linguagem – o que, necessariamente, conduz à construção do conhecimento –, e não a memorização de regras, exceções e estruturas, ainda que a partir do texto. Portanto, “Fazer análise linguística NÃO é ensinar ‘gramática contextualizada’” (MENDONÇA, op. cit., p. 74), isto é, aquela no qual o texto é usado como pretexto para estudo/ensino dos componentes gramaticais.

1.2.2 Os PCN e a prática de análise linguística

Até o presente momento estudamos os fundamentos e os conceitos de AL advindos das teorias linguísticas e, ainda, os contrastes que apresenta em relação às abordagens de cunho formalista. Doravante, investigaremos o posicionamento dos referenciais curriculares em relação a essa nova proposta de ensino.

Antes, porém, julgamos ser pertinente lembrarmos, ainda que panoramicamente, alguns pressupostos básicos que sustentam o pensamento de

Mikhail M. Bakhtin, estudioso que revolucionou os estudos linguísticos modernos, cujas ideias contribuíram para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Certamente, dentre os que se propuseram a questionar o ensino formalista da língua nas últimas décadas, nenhum outro estudioso foi tão lido, debatido, questionado, nem exerceu tamanha influência sobre outros pensadores, quanto Bakhtin. As noções, categorias e conceitos sobre linguagem por ele desenvolvidos foram em muito utilizados como suporte pelas diversos campos que, direta ou indiretamente estudam esse fenômeno humano. Como exemplos, podemos citar: “[...] a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia, etc.” (BRAIT, 2010, p. 8).

Fundamentado em uma concepção enunciativo-interacionista da linguagem, o mais importante pensador do Círculo³⁷ propõe um ensino em que o mundo da razão/cognição teórica e o mundo da razão prática/mundo da vida [ou “vivido”] estejam vinculados, isto é, um ensino em que a historicidade vivida não seja apagada ou transformada em mero objeto, pelo que ele denominou de *teoreticismo*, como o faziam os estudos linguísticos de sua época. Estes enfocavam “o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização [...]” (FARACO, 2009, p. 25).

Diante disso, propõe que o estudo/ensino da língua se dê a partir de “[...] enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”, os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279), visto que são eles, enquanto manifestações reais da linguagem, que possibilitam ao discente compreender o dinamismo, o funcionamento e os sentidos evocados pelos recursos linguísticos. Uma perspectiva oposta, portanto, ao estudo descontextualizado das frases e orações abstratas, constantes nos manuais gramaticais. Na verdade, este tipo de estudo/ensino é equivocado, segundo o filósofo russo, pois

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência

³⁷ Bakhtin fez parte de um círculo de intelectuais com formações, interesses e atuações profissionais diversos, denominado “Círculo de Bakhtin”, que se reuniu por um período de dez anos (1919 a 1929) para estudar filosofia, debater ideias e, acima de tudo, estudar uma paixão em comum: a linguagem. Segundo Faraco (2009): a) A escolha do nome de M. Bakhtin se deu em virtude da envergadura de suas obras frente à dos demais componentes; b) Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev também faziam parte desse conceituado círculo.

da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro (ibidem, p. 326).

No excerto acima fica patente a noção de *dialogismo* defendida pelo autor, ou seja, toda palavra, enunciado ou texto pressupõe a presença do outro e possui uma relação dialógica com textos que o precedem ou sucedem. Logo, sob essa perspectiva, é impossível compreender-se os sentidos de um enunciado sem que se considerem tais princípios. Ainda sobre a importância de Bakhtin para os estudos da linguagem, Pernambuco e Figueiredo (2011, p. 691) salientam:

O que Bakhtin traz de novo aos professores que ensinam gramática é que estudar isoladamente a palavra na morfologia gramatical não tem sentido se não levar em conta que todas as palavras dialogam entre si e que uma palavra só tem existência com base em outras palavras.

Em síntese, as ideias de M. Bakhtin nos levam à compreensão de que a competência lecto-escritora e discursiva dos discentes serão alcançadas, dentre outros, quando houver uma reflexão sobre a língua em uso, a partir de enunciados concretos, pois para ele

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN, 2006, p. 125- grifos do autor).

Como afirmam, ainda, Pernambuco e Figueiredo (op. cit., p. 693-4), no pensamento bakhtiniano

As unidades de ensino devem ter como alvo não o saber gramatical, mas o modo como o aprendizado dessas formas pode entrar no jogo da interação, como eles podem deixar de ser apenas elementos formadores de frases, para se tornarem elementos vivos dos enunciados.

Conforme se constata, para o filósofo russo o aspecto formal da língua não é o mais importante, mas seu caráter interacional-enunciativo-discursivo, resultante de situações concretas de interlocução e materializado nos gêneros do discurso.

Retomando o objeto de estudo deste tópico, ressaltamos que além das contribuições das ciências linguísticas para a reformulação do ensino de língua, de que falamos inicialmente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 90, também do século passado³⁸, foi outro marco

³⁸ Vale ressaltar que na atualidade já se trabalha em nova diretriz para o ensino com novas reflexões sobre os direitos de aprendizagem do aluno.

significativo nesse processo de inovação. A importância e os pontos em comum defendidos por ambos podem ser percebidos em Silva; Tavares (2010, p. 20), quando afirmam que

têm oferecido alternativas para o estudo da gramática na escola. Refutam a doutrina tradicional de identificação de regras e categorias gramaticais em níveis de estudo da língua inferiores ao texto, como os da palavra e frase, comuns às aulas de língua materna no Brasil.

Os PCN constituem-se, certamente, em referência ou norte às ações do professor de língua materna em sua missão de formar cidadãos críticos e conscientes frente às demandas da vida social. Essa particularidade não indica, entretanto, que esses documentos sejam irretocáveis ou perfeitos, uma vez que apresentam algumas incoerências internas, amálgamas de teorias e/ou concepções de gramática, etc., segundo Aparício (2007), Rodrigues (2003), Rojo; Lopes (2004). Mas, ainda assim, “[...] não se pode negar que os Parâmetros têm seu valor e vêm servindo, ao menos, para levantar o debate a respeito do ensino de língua portuguesa” (SANTOS, 2004, p. 1).

Entre as preocupações iniciais desse documento está a apresentação da área de língua portuguesa e a abordagem de aspectos como: Ensino e natureza da linguagem; o texto enquanto “unidade de ensino” e os gêneros, como “objeto de ensino”. Segundo Silva (2003), a adoção de tais pressupostos é uma influência tanto da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, cujo foco é o dialogismo, quanto da teoria do texto, que privilegia a descrição dos aspectos estruturais. Esse autor destaca ainda, a influência dos estudiosos da Escola de Genebra³⁹, sobretudo, no que se refere à adoção da expressão *gênero de texto*, em vez de gênero do discurso, como proposto por Bakhtin. Sob esse prisma, então, “[...] os postulados bakhtinianos assumidos pelos PCN via Escola de Genebra e Linguística Textual são reduzidos a um enfoque eminentemente textual” (idem, p. 45). (cf. RODRIGUES, 2003).

No documento são feitas, ainda, observações concernentes à reflexão sobre a linguagem. Aqui são apresentadas algumas concepções que fundamentam o

³⁹ Segundo Gonçalves; Saito; Nascimento (2010, p. 999), o grupo da Escola de Genebra tomando como base a teoria da enunciação bakhtiniana e a teoria da aprendizagem vygotskyana “[...] busca uma base teórica para o desenvolvimento (e funcionamento) da linguagem de cunho sóciointeracionista que possa ser utilizado com finalidades didáticas.” (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)

documento: a linguagem, por exemplo, é entendida como *atividade discursiva*, diferentemente, portanto, do que propunham o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato (cf. BAKHTIN, 2006); o texto, uma vez mais, é confirmado como unidade de ensino e a gramática como “[...] o conhecimento que o falante tem de sua linguagem [...]”, portanto, uma gramática internalizada⁴⁰ ou de uso; dentre outros (BRASIL, 1998, p. 19-27).

No conjunto geral das discussões, constata-se que a principal orientação dos parâmetros é que haja uma reformulação teórico-metodológica concernente ao ensino dos conteúdos gramaticais, o qual deve se efetivar a partir da reflexão sobre os recursos da língua e não da memorização da metalinguagem. Nesse sentido, convém ressaltar que

O estudo de gramática não é desautorizado pelas diretrizes curriculares, ainda que, em escolas ou em cursos de formação docente, possamos escutar a afirmação “a gramática não deve mais ser ensinada em aulas de língua materna” (SILVA, 2011, p. 25).

Conforme se nota, a questão “É ou não é para ensinar gramática?”, oriunda dos debates iniciais sobre o estudo da língua e da assunção de uma nova perspectiva de ensino, é considerada como irrelevante ou superada pelos PCN; literalmente, “[...] uma falsa questão” (BRASIL, op. cit., p.28). Em contraposição, afirmam que os esforços devem se concentrar sobre “[...] o que, para que e como ensiná-la” (idem). Vejamos abaixo os aspectos citados e sua adequação aos princípios legais constantes nos PCN:

O QUE?

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um só fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas) (BRASIL, 1998, p. 29). [destaques nossos]

PARA QUE?

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados **em função das necessidades apresentadas**

⁴⁰ Silva (2004, p. 37) assinala que, além da menção/adoção explícita da gramática internalizada e, ainda, a citação explícita do objeto-alvo das discussões [gramática normativa], há outras duas concepções de gramática descritiva implicitamente presentes nos PCN, e igualmente importantes para a efetivação de suas orientações: “gramática descritiva restrita” e “gramática descritiva ampla”

pelos alunos **nas atividades de produção, leitura e escuta de textos** (idem, ibidem)

COMO?

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a **uma prática que parte de reflexão produzida pelos alunos** mediante a utilização de uma terminologia simples **e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.** (idem, ibidem)

Os excertos expostos acima nos permitem perceber que os PCN assumem posicionamento contrário ao "jeito" tradicional de ensinar, e o faz mediante a negação dos princípios básicos deste.

Merece destaque, nesse sentido, a preocupação desses documentos em orientar o professor quanto ao **“O que?”** deve ser ensinado, um reforço à orientação constante nos PCN para o 1º e 2º ciclos, onde se lê que “[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo” (BRASIL, 1997, p. 60).

Entendemos que o posicionamento assumido é significativo, uma vez que ainda permanece enraizada a ideia/crença de que todo e qualquer trabalho com a língua deve seguir, religiosamente, o “roteiro” pré-concebido pela tradição normativa; deve sempre ensinar os mesmos assuntos e "do jeito que está na gramática", sem qualquer tentativa de variação ou mudança. Um ensino que, na verdade, tem a preocupação quase exclusiva de capacitar o aluno com um conhecimento “[...] que só serve para ir bem na prova e passar de ano” (BRASIL, 1998, p.28), visto que é construído unicamente sob as bases abstratas do sistema linguístico, logo, totalmente desvinculado das práticas sociais.

No tópico **“Para que?”** vemos a intenção dos PCN em conduzir o professor a uma reflexão quanto à(s) finalidade(s)/objetivo(s) do que ensina, demonstrando que o objetivo maior deve ser o aprimoramento das atividades discursivas de leitura e produção textual desenvolvidas de modo reflexivo pelos discentes, e não, necessariamente, o domínio da terminologia técnica dos conteúdos gramaticais.

A esse respeito convém considerarmos alguns aspectos apontados por Antunes (2007, p. 81,82):

- [Deve-se] fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos, de avaliação. [...];

- Em relação ao ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais, é recomendável que a exploração da terminologia gramatical mereça muito pouca atenção. [...]
- [...] a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural de comunidade.
- O simplismo de que conhecer terminologia da gramática assegura o acesso do aluno à norma prestigiada da língua cai por terra, quando se considera essa terminologia nos limites que ela de fato tem: o de possibilitar uma denominação adequada das unidades da gramática, quando as atividades de análise da língua têm lugar. Fora dessas atividades, o recurso às terminologias metalinguísticas não tem sentido.

A síntese, portanto, é que a metalinguagem precisa transformar-se num instrumento de reflexão sobre a língua, cuja finalidade última é o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos discentes, conforme apontamos no subtópico 1.2.1.

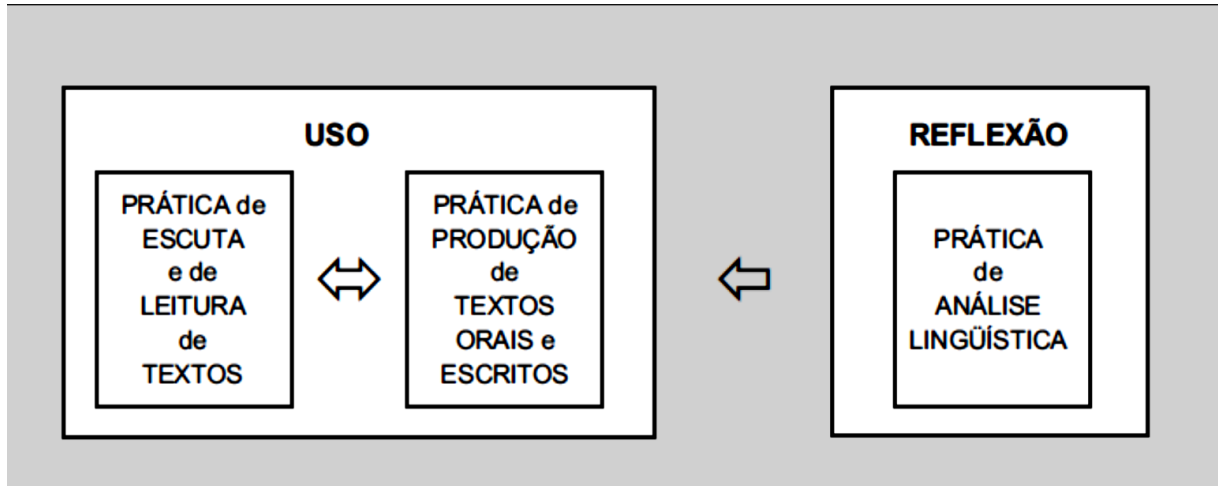
Finalmente, a resposta ao “**Como?**” sugere que a "reflexão produzida pelos alunos" substitua a "clássica metodologia de definição, classificação e exercitação" tão utilizada na “prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.” (BRASIL, op. cit., p. 28, 29). Tal metodologia, segundo já comentamos, não conduz os educandos às práticas efetivas de linguagem, dado que estas se concretizam por meio de situações reais de interlocução/interação com sujeitos reais, constituídos historicamente nas relações sociais; que se dirigem aos seus interlocutores com finalidades e intenções comunicativas definidas. Noutros termos, a metodologia proposta pelos PCN sugere, primeiramente, a efetivação de atividades reflexivas de produção e compreensão textual, seguidas de análise dos elementos linguísticos presentes nos textos (SILVA, 2011).

Esse, certamente, é o aspecto que se mostra mais desafiador, tendo em vista que mesmo sentindo-se “seguro”, quanto aos conhecimentos gramaticais, encontra dificuldades para ensinar os conteúdos de forma contextualizada e abrangente, de modo a interligá-los aos aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), as situações reais de uso devem ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada, no ensino de língua portuguesa. Por essa razão, o eixo do *uso* [organizado em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos] e o eixo da *reflexão* [prática de análise

linguística] tornaram-se os eixos básicos que direcionarão as ações do professor, conforme diagrama a seguir:

DIAGRAMA 1 – Práticas requeridas no ensino de língua portuguesa



Fonte: Brasil (1998, p. 35)

Concernente à prática de AL⁴¹, os parâmetros, fundados sob perspectivas funcionais e enunciativas, afirmam categoricamente que “[...] não é uma nova denominação para ensino de gramática” (BRASIL, op. cit., p. 78), e orientam que seja desenvolvida propondo-se *atividades epilinguísticas* – que envolvem, entre outros, “observação sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos e levantamento de hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais [...]”, tanto sobre os seus próprios textos quanto sobre os que escutam ou leem – e *atividades metalinguísticas*, “[...] aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos [...]” (idem, p. 28).

Na verdade, o momento de reflexão sobre a língua deve caracterizar-se como um momento de parceria e interação [professor-aluno e aluno-aluno] em que as atividades planejadas pelo professor sejam capazes de, ao mesmo tempo, desfazer a imagem de si, como o único detentor do saber, um ser “superior” e “distante”, bem como de retirar o aluno de seu estado de passividade – imposta pela tradição escolar –, levando-o a perceber as relações entre as unidades da língua nos

⁴¹ A nomenclatura análise linguística (AL) é adotada pelos PCNLP para referir-se às práticas reflexivas sobre a língua, tanto nos ciclos finais do Ensino Fundamental [3º e 4º], quanto no Ensino Médio (SILVA, 2009), embora esse assunto seja melhor discutido nos parâmetros direcionados àquele nível de ensino.

contextos em que se manifestam, faça inferências, leia as entrelinhas, reconheça preconceitos velados, etc. (cf. BRASIL, op. cit., p. 52).

Para que isso ocorra, entretanto, é imprescindível que, primeiramente, a palavra lida seja facultada; que o “[...] silêncio múltiplo e escolasticamente desenvolvido [...]” pela *pedagogia do silenciamento* (FERRAREZI JR, 2014) seja rompido por oportunidades ímpares de manifestação de curiosidades, dúvidas e questionamentos, a fim de que ele perceba, pelas experiências vivenciadas, que nem sempre a linguagem em uso obedece/segue o que está estabelecido de modo estático nos manuais gramaticais, visto que é viva e dinâmica. O silenciamento, desse modo, deve ser banido das aulas de língua materna e, em seu lugar, instaurado o silêncio constitutivo da reflexão; silêncio visto como “lugar de recuo necessário para que se possa significar” (ORLANDI, 2005, p. 83); um silêncio, enfim, que quando provocado permite o surgimento e o avanço de ideias criativas e, inquestionavelmente, contribui para o aumento dos níveis de letramento dos discentes.

No que diz respeito à efetivação da prática de AL, reproduzimos parcialmente os tópicos/aspectos a serem explorados, segundo os PCN:

QUADRO 1 – Prática de AL: tópicos a serem explorados

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção, composicional e ao estilo [Nessa abordagem devem ser considerados: o universo discursivo, os diferentes suportes e espaços de circulação, a análise das sequências discursivas predominantes, os recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero e o reconhecimento das marcas linguísticas específicas];
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico;
- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades;
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos;
- Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas

palavras, de modo a permitir: a escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer; capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura; emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais, etc.

Fonte: Brasil (1998, p. 59 - 63)

Os pontos acima apresentados mostram-nos, uma vez mais, que todo trabalho com a língua portuguesa precisa se desenvolver a partir do texto, materializado nos diversos gêneros, uma vez que não há verdadeira prática de reflexão sobre a língua sem considerá-los. Na verdade, como bem afirma Silva (2004, p. 36), são eles que “determinam os conteúdos linguísticos a serem enfocados nas denominadas atividades de reflexão sobre a língua”, e não mais a frase/oração isolada; mostram-nos, ainda, que há um rico trabalho que pode ser feito e, conseqüentemente, substituir as muitas horas desperdiçadas em torno da memorização de regras gramaticais e de correção de erros ortográficos por si mesmos, mantidos apenas por uma questão de tradição (cf. BRASIL, op. cit., p. 78).

Tão importante quanto saber *o que* ensinar é saber *como* ensinar (idem, p. 65), haja vista que a metodologia empregada contribui positiva ou negativamente à consecução dos fins a serem alcançados. Por isso, os parâmetros sugerem a adoção de alguns procedimentos que podem ser desenvolvidos na prática de AL, conforme segue:

QUADRO 2 – Procedimentos metodológicos à prática de AL:

- isolamento [...] do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos;
- construção de um corpus que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;

- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado [...]. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

Fonte: Brasil (1998, p. 79)

Ainda em relação ao posicionamento dos PCN quanto à AL, é importante ressaltar que a orientação é para que haja articulação entre o eixo da reflexão e o eixo do uso, conforme apontado na TABELA 1, haja vista se constituírem em uma totalidade. Ou seja, “[...] não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada” (ibidem, p. 36).

Na realidade, em ambos os níveis da educação básica enfatiza-se mais o ensino de tópicos gramaticais fragmentados/descontextualizados que a aprendizagem das práticas de leitura e escrita e AL. Estas, quando trabalhadas, em muitos casos o são de forma equivocada e superficial.

No Ensino Médio, por exemplo, a aprendizagem dessas práticas reduz-se a:

- fazer uma leitura restrita às perguntas formuladas pelos livros didáticos;
- conhecer a história da literatura, sem conhecer a própria literatura;
- responder exercícios de classificação gramatical onde não há espaço para a dúvida e a reflexão;
- servir de ‘modelos’ ou de inspiração temática para redações escolares, limitadas quanto a sua relevância sociocomunicativa;
- avaliar a mera retenção de informações e não o desenvolvimento de habilidades e competências (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 21).

Sobre essa desarticulação no ensino, Mendonça (2007a, p. 99) afirma que

[...] em certas escolas, nos dias de hoje, há um professor exclusivo de gramática (também chamada de ‘Português’, como se a disciplina Língua Portuguesa se resumisse à gramática...), além do professor que leciona especificamente ‘Redação’. A incoerência dessa separação reside no fato de que o objetivo declarado do ensino de gramática era o domínio da norma-padrão, que iria se manifestar posteriormente na produção de textos e na leitura de textos. Obviamente, tal meta não poderia ser alcançada,

dado o divórcio entre, de um lado, as práticas de uso da língua, nas quais o domínio da norma-padrão seria necessário (leitura, escrita, oralidade), e, de outro, a reflexão sobre a língua (AL).

Um exemplo de como ocorre a articulação entre a AL e o eixo da leitura pode ser visto no procedimento representado na tabela abaixo:

TABELA 2 – Leitura e análise linguística

ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objeto de Ensino	Sugestão de estratégias	Competência esperada
Expressões adverbiais, indicadoras de circunstâncias	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e comparação de gêneros diversos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais. • Consulta a manuais, gramática e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões, etc. 	<p>Perceber que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as circunstâncias podem ser sinalizadas – por meio dos adjuntos adverbiais e de outros recursos – construindo-se expectativas de leitura e matizes de sentido relevantes para a compreensão global (ex.: o uso de <i>Na verdade</i>, indicando a posição do locutor); • em diferentes gêneros, há usos específicos desses recursos para atender a propósitos distintos (ex.: notícia e fábula).
Processo de adjetivação/qualificação	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e comparação de textos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais. • Consultas a manuais e gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões, etc. 	<p>Perceber que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido; • gêneros diferentes admitem certas adjetivações e não outras, com as notícias com descrições mais “contidas” que uma fábula ou um artigo de opinião; • os processos de adjetivação/qualificação, incluídos numa descrição, podem estar além do uso dos adjetivos, revelando-se na escolha dos verbos (<i>esbravejou</i> no lugar de <i>afirmou</i>), por exemplo.

Fonte: Mendonça (2006, p. 211)

Segundo Silva (2009, p. 60), no trabalho com a AL a produção textual

[...] perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outro e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

À semelhança do que ocorre com a leitura, a escrita também é ressignificada, deixando de ser entendida apenas como sinônimo de *redação*, uma prática que “[...] acontece sem que se considere o contexto em que a escrita se realiza, isto porque a produção escrita é vista como uma só, independentemente do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve” (SANTOS, 2007, p. 15). Não raro, essa “produção” escrita é vista como *sem sentido* pelo aluno, posto que é geralmente requerida somente após os períodos das férias escolares [“fale’ sobre suas férias!”] e no final do Ensino Médio [aula de “Redação para passar no vestibular”].

Silva (op. cit., p. 58) afirma que, ao contrário do tratamento tradicional dado à escrita na escola, a reflexão sobre a língua no momento da escrita, além de permitir que os alunos explicitem seus saberes intuitivos e a posteriormente reelaborem seus discursos, “[...] propicia a construção/ampliação de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de diversos gêneros textuais e desenvolve a consciência dos usos adequados da língua em diferentes situações comunicativas.” Isso significa dizer que, no momento da produção textual, podem ser abordados, por exemplo: “[...] adequação do gênero à situação sociocomunicativa, critérios de textualidade (coesão, coerência), seleção de registro (formal, informal, semiformal, etc.), atendimento à norma-padrão, etc.” (MENDONÇA, 2007a, p. 100).

Certamente, o aspecto mais importante dessa nova postura diante da escrita é a consideração de sua vinculação à vida, isto é, escrita como prática social; “escrita-na-e-para-a-vida”, nas palavras de Ferrarezi Jr. (2014, p. 84); uma escrita sempre sujeita ao trabalho de reescrita para adequações. Sem essa vinculação, afirma o mesmo autor – cujas ideias compartilhamos –, “[...] não é possível fazer com o aluno valorize sua escrita e veja nela qualquer tipo de utilidade” (idem).

As discussões sobre AL, até então empreendidas, objetivaram apresentar as diferenças entre essa proposta e a prática tradicional normativa, enfatizando sempre que a AL possibilita um conhecimento mais significativo da língua, pois considera o sujeito como participante ativo do processo de interlocução e visa ao seu desenvolvimento linguístico-discursivo, mediante práticas contextualizadas/reflexivas de ensino.

Entretanto, a realidade da sala de aula escapa às discussões teóricas e se mostra desafiadora ao professor, que é constantemente levado a reavaliar sua prática. A propósito, "Rever de forma sistemática sua prática cotidiana e evitar a reprodução do senso comum são posturas desejáveis do profissional do novo século" (GOMES, 2011, p. 3).

No que concerne ao ensino de língua materna, essa postura é ainda mais desejável, posto que a atitude crítica e reflexiva do professor frente ao modelo tradicional redundará em práticas mais conscientes e consistentes de letramento. Contudo, isso não tem sido fácil, pois juntamente com o movimento de renovação/reestruturação dessa disciplina vieram os conflitos e as inseguranças, etc., quanto à condução do processo ensino-aprendizagem, os quais dificultam ainda mais a aceitação de uma nova proposta [como a AL], principalmente quando o que está em questão é a abordagem do conteúdo gramatical.

Segundo Silva; Barbosa; Silva (2009, p. 129-130), o problema é também agravado porque

[...] os PCN (Brasil, 1998; Brasil/SEMTEC 1999) orientam para o que deve ser feito, condenando as práticas definidas como tradicionais e, portanto, assentadas ao longo do tempo como legítimas no espaço das aulas de Língua Portuguesa, sem, contudo, oferecerem de modo mais concreto os caminhos possíveis, coerentes com novos objetivos e diferentes concepções de linguagem.

A afirmação das autoras é pertinente, porém entendemos que a construção de práticas inovadoras requer, dentre outros, a capacidade de superação de problemas diversos, inclusive os de ordem institucional. Assim, não podemos emperrar nossa prática pedagógica ou mesmo abandonar o projeto contínuo de reformulação de ensino de língua, simplesmente porque os documentos oficiais falham em não oferecer exemplos de "como" se faz AL. Mesmo reconhecendo que em um processo de mudança/ inovação "[...] as transformações são sempre moleculares e em direções variadas" (SIGNORINI, 2007, p. 9), é preciso buscar alternativas...

Entendemos que, mesmo não desconsiderando as questões conflitantes que envolvem a construção das identidades docentes, e que entram em confronto com seu trabalho real, cada profissional deve refletir sobre sua própria prática, apropriando-se de "saberes plurais" (cf. TARDIF, 2002, p.54; LEAL, 2009, p. 1306), bem como necessita procurar ser autônomo e criativo quanto àquilo que ensina. O processo de ensino-aprendizagem é exigente e rechaça quaisquer tentativas de

enquadrá-lo em modelos pré-estabelecidos, tediosos e, não raro, sem propósitos bem definidos. Ficar preso, portanto, apenas aos conhecimentos técnicos da formação inicial e às orientações dos livros didáticos – em sua maioria, com metodologias tradicionais de ensino –, resulta no atrofiamento de qualquer possibilidade de um trabalho mais crítico, inovador e autêntico/autoral.

Dessa forma, o desafio é encontrar maneiras diversificadas de ensinar, de tornar o aprendizado mais significativo. Nesse particular, além do favorecimento de um ambiente onde prevaleça a interação, o professor poderá valer-se do trabalho com os variados gêneros do discurso (orais e escritos), conforme já explicitamos, além, é claro, do uso das diferentes mídias: “[...] é essencial dominar [...] vários tipos de linguagens como a imagem estática e/ou em movimento e o som ruído e/ou musical etc. [...]” (SECO, 2009, p. 78).

Evidentemente que a inquietação, a insegurança e a dúvida são parte do processo, mas poderiam ser atenuadas se, já na formação inicial, os futuros professores tivéssemos sido instrumentalizados quanto ao trabalho reflexivo com o conteúdo gramatical. Na realidade, pouco ou quase nada de inovador é discutido ou proposto quanto a esse aspecto em muitos cursos de graduação, a depender do lugar onde tais cursos se realizam.

CAPÍTULO II

2 CAMINHOS PERCORRIDOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Os princípios norteadores desta pesquisa são os qualitativos (BORTONI-RICARDO, 2008; CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE & ANDRÉ, 1986, dentre outros). Antes, porém, de nos determos sobre o método e a forma escolhidos, faremos algumas considerações quanto às mudanças ocorridas nas últimas décadas, no que se entende por “fazer” ciência.

Do contexto das chamadas “revoluções científicas” de que falou Kuhn (2007) sobressaíram-se dois paradigmas quanto à compreensão e construção do conhecimento científico: Um de cunho positivista, também conhecido como *paradigma quantitativo*, o outro, interpretativista, conhecido como *paradigma qualitativo*.

O primeiro, que deriva da tradição empírico-lógica [Bacon, Descartes e, posteriormente, Auguste Comte], serve de fundamento às pesquisas que primam pela quantificação dos dados e, conseqüentemente, dos resultados. (BORTONI-RICARDO, op. cit.). Nele, o pesquisador formula hipóteses, que serão testadas no final do processo, e vai a campo em busca de dados que as comprovem. Para isso, vale-se de amostras representativas numericamente, bem como de questionários, entrevistas, etc., para coletar seus dados, e de procedimentos estatísticos para analisá-los (CHIZZOTTI, 2006).

Certamente, a característica mais marcante desse paradigma é o interesse em manter o pesquisador distante do objeto a ser pesquisado, numa postura de *suposta* neutralidade. Tudo em obediência ao rigor científico, e em nome da objetividade. A questão, para nós, não está na utilização de tais princípios, haja vista serem realmente necessários, mas em sua excessiva valorização, os quais levam à exclusão de outras formas de abordagem e de percepção do mundo e do conhecimento.

Grande parte do conhecimento científico produzido pela civilização ocidental tem suas raízes nesse modelo/paradigma clássico de “fazer” ciência, estabelecido no século XII. Muitos dos problemas educacionais, inclusive, foram investigados utilizando seus métodos, conforme sinalizamos no capítulo anterior. Contudo, há

inúmeros fenômenos complexos que escapam ao escopo quantificável e que reclamam uma explicação mais ampla e aprofundada.

Assim, em virtude de descontentamentos com os pressupostos do *paradigma simplificador*, como o denomina Morin (2008), “[...] começaram a elaborar-se (*sic*) programas de tendências qualitativas para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação” (TRIVIÑOS, 1987, p.116), o segundo dos paradigmas. (cf. ANDRÉ, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, *op. cit*)

O paradigma qualitativo-interpretativista, de tradição hermenêutico-dialética, propõe um percurso diferente à produção do conhecimento. A preocupação não está em quantificar os dados, em coletá-los em quantidades elevadas e, muito menos, em manter o pesquisador distante de seu objeto de pesquisa.

Sobre este aspecto Lüdke & André (1986, p. 3, 5) asseguram:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica [...].

Reafirmando o posicionamento acima, Da Mata (1991, p. 21, apud MARTINS, 2004, p. 292), afirma

[...] os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas. Não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. As reconstruções são “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas”

Nessa perspectiva: o ambiente natural é a fonte direta dos dados – gerados por meio de questionários, entrevistas, observações, etc. – e o pesquisador o instrumento-chave; o caráter é descritivo; o foco da abordagem é o processo e seu significado, a interpretação do fenômeno estudado, e não os resultados ou produto; a análise dos dados se dá sob o enfoque indutivo e não requer, necessariamente, o uso de métodos estatísticos, embora possa deles fazer uso (TRIVIÑOS, *op. cit.*); as hipóteses são testadas, não no final, mas no momento em que o pesquisador assim o desejar; a objetividade dá lugar à subjetividade, entendida aqui, não como uma ação contemplativa, mas como uma atividade fundamentada em pressupostos

teóricos que nos permitam uma visão mais ampla dos fatos e garantam a qualidade do processo.

Quanto à questão polêmica da qualidade em pesquisa qualitativa⁴², Laperrière (1997, p. 375 apud MARTINS, 2004, p. 295) afirma que “O que sustenta e garante a validade desses estudos é que ‘o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos’”.

Conforme afirmamos inicialmente, os princípios norteadores desta pesquisa são os qualitativos, visto acreditarmos que a realidade educacional se constitui um objeto complexo que para ser compreendido deve ser analisado para além de dados estatísticos que apenas confirmam hipóteses. Aliás, esse é o principal equívoco no uso desse recurso, posto que os dados gerados, raramente, são submetidos a interpretações mais amplas, encerrando, assim, o estudo onde deveria ser exatamente o começo, segundo salienta Triviños (op. cit.).

Nas palavras de Chizzoti (2006, p. 28), os princípios qualitativos “[...] usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Assim, prioriza-se a compreensão, a ampliação e o aprofundamento das questões pesquisadas – impressões, valores, discursos, etc. –, valorizando-se todos os dados da realidade estudada, o significado que as pessoas atribuem à vida e às coisas que integram seu cotidiano, entre outros, o que se coaduna com os objetivos desta pesquisa: verificar e questionar/problematizar *como* o professor de língua materna concebe a análise linguística (AL) em seu discurso.

2.1 OS SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA

Participam desta pesquisa três professoras de língua portuguesa, cada uma correspondendo a uma das séries do Ensino Médio (1ª B, 2ª B e 3ª B), turno matutino, com turmas compostas por 41, 43 e 42 alunos, respectivamente, de uma Escola Estadual do município de Conceição do Araguaia-PA, local onde também atuamos como docente. Vale ressaltar que todas as docentes são do quadro efetivo e atuam em outras escolas, além da escola-campo desta pesquisa, em diferentes turnos.

⁴² Cf. Flick (2009).

Inicialmente, dirigimo-nos à unidade de ensino a fim de estabelecermos contato com a direção da escola [permissão] e com as professoras, bem como para explicitarmos melhor o caráter e os objetivos da pesquisa, o que ocorreu no segundo semestre de 2013. Estas aceitaram a proposta sem quaisquer resistências, colocando-se à disposição para o que fosse necessário. Em seguida, no dia e horário combinados com cada docente, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO A) – um “contrato de parceria” que demonstra a concordância dos sujeitos em participar da pesquisa, resguardados os direitos previstos em lei, em cumprimento às formalidades constantes na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – e os questionários com seis questões que envolviam aspectos relacionados à formação profissional e à prática docente, etc.

São sujeitos-colaboradores:

1- Docente A (**D.A**): Graduiu-se em Letras há oito anos e, posteriormente, fez especialização em "Linguagens", no ano de 2008. Atua no magistério há 22 anos, período esse em que acumula experiências tanto no Ensino Fundamental [12 anos] quanto no Ensino Médio [dez anos]. Na escola campo desta pesquisa, exerce a prática docente há 16 meses.

2- Docente B (**D.B**): Formada em Letras há sete anos, especializou-se em Língua Portuguesa no ano de 2011 e atua no magistério há quase seis na escola campo desta pesquisa. Desses, cinco anos no Ensino Médio e um no 3º ano [4ªsérie] do Ensino Fundamental. Nesse período de atuação, afirma já haver participado de curso de formação continuada sobre o assunto em questão, porém não soube informá-lo. Recentemente, foi aprovada em curso de Mestrado Profissional na Universidade Federal do Tocantins (UFT- Campus Araguaína).

3- Docente C (**D.C**): Graduada em Letras há seis anos, com especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária. Atua no magistério há dois anos, metade deles, no Ensino Médio. Trabalha na escola campo de pesquisa há nove meses e ainda não participou de nenhum curso de formação continuada sobre o assunto.

2.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Considerando que a pesquisa qualitativa requer a análise situada e aprofundada de determinado fenômeno e, dentre outros, entende a participação do *sujeito* como um dos elementos-chave do fazer científico, elegemos como suportes instrumentais à geração dos dados: questionários e entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

2.2.1 Questionário

O primeiro dos instrumentos utilizados em nossa pesquisa foi o questionário (APÊNDICE A), e o fizemos em virtude da necessidade de conhecer o perfil das participantes da pesquisa e suas impressões iniciais sobre o objeto em estudo, ou seja, a análise linguística.

Segundo afirmamos anteriormente, esse instrumento foi entregue após explicações prévias sobre a pesquisa [objetivos], como também sobre o devido preenchimento, e foi recolhido de acordo com a data combinada com o pesquisador.

Convém ressaltar que houve algumas dificuldades à consecução desta atividade, não necessariamente por falta de boa vontade das professoras, mas em virtude de mobilizações à implantação de uma possível greve, em busca de melhorias à categoria, sobretudo no que concerne à efetivação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), que há muito vem sendo protelada pelo governo estadual. Assim, apesar de as aulas terem iniciado no dia 05 de fevereiro de 2013, conforme reza o calendário da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), não foi possível fazer um agendamento anterior às datas em que foram efetivamente preenchidos [ver cronograma abaixo], pois devido à ausência de alguns docentes havia constantes alterações no horário normal, às vezes, alguns até com aulas reduzidas de 25 a 30 minutos.

QUADRO 3 – Cronograma de entrega e recebimento dos questionários

DOCENTE/Série	D/S- D. ENTREGA	D. RECEBIMENTO
D.B	Terça-feira 19/11/13	19/11/13
D.C	Sexta-feira 22/11/13	23/11/2013
D.A	Terça-feira 19/11/13	21/11/13

Fonte: Pesquisador

2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Tendo em vista que a entrevista⁴³ é uma importante ferramenta e/ou fonte de informações, privilegiamos, em nosso estudo, a *entrevista semiestruturada*, técnica que entre outros aspectos distintivos, "[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo Duarte (2004, p. 220),

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las.

Compreende-se, desse modo, que a entrevista não pode ser vista simplesmente como instrumento técnico à geração de dados; um procedimento burocrático sem abertura à reflexão, mas como um processo reflexivo-dialógico marcado pela confiança e pela informalidade equilibrada, no qual não apenas o entrevistador é beneficiado, mas igualmente o(s) entrevistado(s), pois "Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas" (idem).

As entrevistas – gravadas em áudio e posteriormente transcritas – foram realizadas no mês de novembro de 2013 [ver cronograma abaixo] na escola-campo, após agendamento prévio do dia e horário sugeridos pelas entrevistadas e combinado com o pesquisador, com a finalidade de encontrar indícios que demonstrassem como elas concebem a análise linguística enquanto nova proposta de ensino de língua, frente ao ensino tradicional de gramática. No momento das entrevistas foi possível percebermos que as docentes pareciam se sentir à vontade para responder às questões formuladas, não deixando, portanto, transparecer para o pesquisador que sua presença as incomodava ou lhes retraía, a ponto de se sentirem constrangidas na produção de suas enunciações. Isso ocorreu, a nosso ver, devido o pesquisador trabalhar como docente na mesma escola e possuir, com as mesmas, laços estreitos de amizade e parceria.

⁴³ Lopes (2004, p. 55) define **entrevista** como "[...] um jogo de perguntas mais ou menos estruturadas cujos tópicos são planejados previamente pelo pesquisador [roteiro] com o objetivo de obter informações não captáveis através da observação". [destaque nosso]

No roteiro das entrevistas (APÊNDICE B) constavam questões que abordavam a relevância ou não do ensino da gramática normativa; o modo de abordagem do conteúdo gramatical em sala de aula; a concepção de análise linguística [AL]; a articulação entre os eixos de ensino, dentre outras.

Vale ressaltar que devido percebermos a necessidade de conhecermos mais profundamente as percepções dos professores sobre os aspectos abordados neste trabalho, retornamos à escola-campo para a realização de nova entrevista, o que se deu no mês de novembro de 2014.

À semelhança da vez anterior, as colaboradoras não demonstraram quaisquer resistências a uma nova abordagem, mas, ao contrário, mostraram-se empenhadas em novamente contribuir com a pesquisa, sinalizando, para nós, o quanto consideram relevante o tema em discussão. Igualmente, o momento da entrevista foi marcado pela “informalidade equilibrada” de que falamos acima. Em decorrência disso, as professoras se sentiram ainda mais à vontade para produzir seus discursos. Houve instantes, inclusive, em que uma ou outra docente sinalizava [gestos e olhares] à colega que produzia sua enunciação, que também queria contribuir com a questão formulada. Assim, quando uma docente permanecia sem se manifestar por algum espaço de tempo, isso não se dava, necessariamente, por “não ter o que dizer” ou, ainda, devido à presença do pesquisador, mas em decorrência do “competitivo ‘ambiente’” de fala, construído no momento da interação. Fica evidenciado, portanto, que, nem sempre, os momentos de silêncio de um entrevistado são decorrentes de “má vontade”, de desconhecimento do assunto, etc., ou, ainda, da presença do entrevistador, haja vista que outras variáveis, como a apontada anteriormente, poderão motivá-los.

QUADRO 4 – Cronograma das entrevistas

DOCENTE/Série	D/S- DATA	HORÁRIO
D.B	Terça-feira 19/11/13	3 ^o e 4 ^o
D.C	Sexta-feira 22/11/13	3 ^o e 4 ^o
D.A	Terça-feira 19/11/13	5 ^o e 6 ^o
Entrevista coletiva	Quarta-feira 19/11/14	T. total: 01h23min: 58

Fonte: Pesquisador

CAPÍTULO III

3 COM A PALAVRA, O PROFESSOR⁴⁴

Neste capítulo procederemos à análise dos discursos das professoras-sujeito desta pesquisa quanto à prática de AL, em busca de indícios que nos levem à percepção de como a concebem, o que se dará mediante a análise das entrevistas.

3.1 O ensino de língua portuguesa mediado pelos recursos didáticos

Ao discursarem sobre a questão “**Que fontes de consulta você utiliza para planejar suas aulas?**”, as docentes citaram fontes variadas que auxiliam na condução do processo ensino-aprendizagem de língua materna. Vejamos:

Olha são os **livros** () Hoje, **internet**, né? () Que é um dos meios mais usados /.../ Pra gente que é professor é uma acessibilidade bem grande, por que /.../ a gente já encontra o conteúdo bem resumido, tem uma /.../ outras, outros esquemas, né, que às vezes num contempla o livro, e às vezes num 5 é o interesse do professor aquele modo que está no livro, mas AJUDA, E MUITO, né! E acho que () são os mais /.../ mesmo aí, que eu utilizo, no momento. **D.A**

É, basicamente, as fontes são essas mesmo. São **sites** específicos /.../ Eu, eu, particularmente, quando eu preciso de um material que eu preciso pesquisar na internet eu procuro, né, alguns sites que tenham uma certa referência, né! Logicamente, eu não vou pesquisar em qualquer site que 5 está lá /.../ e () **livros didáticos** também /.../ E, até mesmo porque a gente precisa elaborar alguns /.../ é (...) exercícios /.../ Aí, a gente /.../ acaba que o livro auxilia nesse senti/.../, sentido /.../ e livros, também é, como a colega colocou, **livros científicos** /.../ Às vezes é importante a gente fazer uma leitura, né, pra também tá, está “antenado” ((aspas do editor)) com 10 essa produção científica que diz respeito, de uma certa forma com a nossa prática. Às vezes, ela se distancia um pouco, né /.../ Às vezes esses livros se distanciam da nossa realidade, porque vê apenas um ou outro aspecto, num procura ver o todo, mas a gente sempre tem que fazer uma leitura pra saber o que que tem de produção científica. Eu também gosto de 15 ler BASTANTE essas **revistas “Língua”** que vêm pra escola ((referência ao periódico mensal LÍNGUA PORTUGUESA, distribuído nas escolas)). **D.B**

Eu **utilizo muito, o livro didático**, né?! e também outras fontes como a **internet, alguns livros ou revistas** e /.../ eu faço uso desse tipo de material nas minhas aulas. **D.C**

⁴⁴ Os símbolos usados na transcrição foram adaptados de MARCUSCHI (2003):

E: Entrevistador; **D:** Docente (**A, B** ou **C**); /.../: Supressão de texto; (): Pausa; (()) Notas do editor/pesquisador; MAIÚSCULA: ênfase ou iniciais de nome próprio; [Concomitância de vozes (a partir do ponto em que ocorrem)]; **Negrito:** Marcas argumentativas que servem à análise dos enunciados.

Em relação à análise, dada a recorrência manifestada nos recortes, percebemos que o livro didático e a internet são os recursos mais utilizados pelas docentes, seguidos pela Revista Língua Portuguesa e por outros livros, inclusive, livros científicos, sobre os quais *às vezes é importante a gente fazer uma leitura, né, pra também tá, está “atenado”⁴⁵*, apesar de alguns deles se mostrarem *distantes da realidade docente*.

O livro didático é, talvez, o principal [e em muitos casos, o único!] recurso de ensino à disposição do professor, tanto para planejar suas aulas quanto para rever/recapitular/ teorias e aprimorar seus conhecimentos.

No capítulo deste trabalho em que historicizamos brevemente a disciplina língua portuguesa, enfatizamos que o Livro Didático (LD) passou a fazer parte das ações docentes desde a década de 60 do século passado, quando do processo de democratização do ensino.

Devido à necessidade de dar andamento ao projeto governamental, muitos profissionais foram “selecionados” para assumir as salas de aula e, naquele contexto emergente, a única ferramenta com que puderam contar foi o livro didático, apesar das orientações deste tenderem a normativismo, conforme já pontuamos neste trabalho.

Vale ressaltar que esse recurso tem passado por diversas reformulações, cujo objetivo é a adequação aos padrões atuais de ensino. De modo que, se compararmos os atuais livros didáticos com os de décadas anteriores, constataremos que houve melhora significativa desses manuais, principalmente, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985 (cf. SILVA, 2011).

Segundo Rojo (2006) há pelo menos três modos de o professor usar o livro: como arquivo de textos (ou exercícios) que seleciona para construir sua aula; como um projeto de ensino do(s) autor(es), caso em que, não raro, o professor perde autonomia e consome o livro “de fio a pavio”, e como apoio, caso em que esse recurso didático é utilizado de maneira flexível e subordinada a seu próprio projeto, mas não de maneira aleatória, ou seja, é utilizado segundo critérios e propósitos específicos.

⁴⁵ D.B (linhas 8 e 9)

Diante disso, se o interesse é desenvolver práticas significativas de linguagem e a formação cidadã, cabe ao professor observar alguns procedimentos de análise, como por exemplo: "[...] dialogar com os textos e exercícios do livro didático [...], selecionando trechos de interesse, ampliando leituras e colocando-os em diálogo com outros textos, replicando a eles, concordando, discordando, questionando." (idem, *ibidem*, p. 49). Caso o professor opte por seguir um percurso diferente, correrá o risco de apenas reproduzir, servil e passivamente, pensamentos e planejamentos que não são seus – numa relação de subordinação aos autores dos livros didáticos –, limitando, assim, as chances de tornar-se o sujeito-agente de sua prática, como também, de ampliar os horizontes dos discentes frente às riquezas da linguagem, visto que nem sempre a abordagem do livro os ajuda a desenvolver a criticidade e a autonomia em relação aos textos que leem (cf. FERRAREZI JR, 2014; SANTOS, 2010).

A internet, como se sabe, dia após dia vem ganhando espaço nas salas de aula, devido aos inúmeros recursos e a *acessibilidade* que oferece a *conteúdo bem resumido*, a *outros esquemas*, diferentes daqueles encontrados no livro, conforme destaca a D.A (linhas 2-5).

O uso desses dispositivos pelas professoras sugere, para nós, a busca pela conciliação entre o discurso já instituído [uso do livro] e o atual discurso que, perpassando/sustentando seus dizeres – “[...] a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar” (BRASIL, 2002, p. 88) –, parece mobilizá-las à busca por adequação a uma era “[...] em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 5), levando-as, desse modo, a recorrerem a diferentes fontes de informação e recursos didáticos que, além de servirem à dinamização de suas práticas, contribuam, de igual modo, com a construção do conhecimento dos discentes, dado que este é um dos objetivos da educação básica (*ibidem*; BRASIL, 2000). Igualmente, é possível percebermos que as docentes projetam-se em seus discursos como profissionais que se esmeram em fazer o melhor que podem, a fim de atender às demandas atuais do ensino, razão pela qual, procuram suprir possíveis deficiências da formação inicial, ou ainda, ausências de formações continuadas, recorrendo a *livros didáticos e não didáticos*, à *internet*, a *revistas específicas de língua portuguesa com uma visão mais atual*, sinalizando, desse

modo, movimentos de deslocamento em relação aos princípios da formação discursiva que, em boa medida, rege o atual sistema educacional.

Outrossim, os enunciados permitem-nos perceber que, apesar de haver recorrência quanto ao uso dos recursos citados, a formulação da **D.C** apresenta uma particularidade em relação às formulações das docentes **A** e **B**. Estas, embora reconheçam a importância, sobretudo, do livro didático, produzem um dizer que apresenta indícios de que não condicionam suas práticas única e exclusivamente a esse recurso, posto que, às vezes, o que consta nele não lhes parece adequado ao *interesse do professor* (D.A, linha 5). Segundo nosso gesto interpretativo, portanto, tal modo de posicionamento sugere tentativas de desestabilização frente a práticas já cristalizadas no uso desse instrumento, bem como, o esforço para a construção da autonomia e do protagonismo docente [efeito professor-agente]. O discurso da **D.C**, por outro lado, permite o afloramento do intensificador “muito”, em: “*utilizo muito o livro didático*” (linha 1), o qual produz efeito de possível submissão a esse instrumento. Ou seja, por meio de um trabalho do inconsciente tem-se uma enunciação que aponta para um maior privilégio no uso dessa ferramenta em relação às outras fontes citadas: “*internet, alguns livros ou revistas*” (linha 2).

Ainda em relação ao uso dos recursos didáticos, perguntamos às professoras-colaboradoras se “**há alguma razão especial para essas escolhas**”, as quais afirmaram que a principal delas é a *facilidade* que os recursos oferecem em relação ao conteúdo a ser trabalhado, haja vista que a falta de tempo praticamente inviabiliza outra prática diferente, conforme evidenciado no recorte abaixo, representante da fala das três docentes:

A razão de escolher, preferencialmente o livro didático e a, e *sites* na internet é a facilidade /.../ e a dificuldade do tempo, que nós não temos! **D.B**

O professor está imerso aos efeitos das condições de produção de seu trabalho e procura equilibrar as exigências de suas funções às reais possibilidades que lhe são oferecidas, daí não lhe parecer constrangedor admitir o jogo a que está sujeito. Contudo, poder-se-ia pensar que as professoras se assujeitam ao livro didático e à internet, mas, corroborando nossa afirmação anterior, a mesma docente citada acima, assumindo-se discursivamente como sujeito com certa autonomia, ressalta:

eu, eu costumo falar que eu, eu utilizo o livro, mas **eu não me deixo ser utilizada por ele**, né! Eu utilizo o livro, eu vou buscando aquilo que, que tá de acordo com a minha linha de, de pensamento /.../ que eu escolho que eu acho que é correto. **D.B**

Diante disso, vimos que, até o momento, no que se refere à utilização dos recursos didáticos, o discurso das docentes nos permite visualizá-las dentre aqueles que procuram desenvolver práticas significativas de ensino de língua materna, haja vista sinalizarem a observância dos procedimentos apontados acima por Rojo (2006).

3.2 A “situação embaraçosa” do ensino de língua portuguesa

Ao longo do primeiro capítulo fizemos algumas reflexões sobre o ensino gramatical nas aulas de língua portuguesa. E, uma de nossas afirmações iniciais foi que esse ensino tem passado por alguns questionamentos nas décadas recentes.

Em nossa pesquisa, solicitamos às docentes que opinassem a esse respeito, as quais assim enunciaram:

Olha /.../ por um lado isso é verdade mesmo, porque () ao mesmo tempo e coloca a gente, /.../ nós **somos obrigados a estudar a Gramática Normativa**, né?! **É a nossa língua** () Mas essa, essa gramática, por exemplo /.../ **ai vem a questão da Linguística dentro dessa gramática** [...] **(D.A)**

() **Noossa /.../** ((risos)) **É**, assim /.../ o ensino da Gramática Normativa, é, o que hoje tem se modificado um pouco, mas /.../ ao meu ver, se encontra, assim, numa **situação embaraçosa**, ainda, **a gente não percebe, /.../ não consegue distinguir, não consegue saber qual é o ensino apropriado 5. dessa manifestação da língua, né, que é a Gramática Normativa**, () que eu considero muito importante. Então, a gente, às vezes, tenta seguir alguma tendência, alguns /.../ algum autor ou até mesmo o próprio livro didático [...]. Mas assim () é /.../ **há uma proposta que é NOva, mais que a gente não consegue, ainda, interpretar, nem fazer, é, é, executar essa 10 ideia dentro de sala, né?!** Porque, ao mesmo tempo que se fala tanto em abrir espaço e tudo /.../ como eu já falei antes, e acho que é louvável isso, mas **a gente não sabe como que deve ser o ensino, é, é, rigoroso /.../ é, não é, para a aula, ensina só a gramática, regra, cobra na escrita /.../**. Porque /.../ eu digo que é contraditório, porque assim /.../ embora a 15 língua tenha outras manifestações, mas quando se fala em () é () em parâmetros, né, **a Normativa é que é reconhecida, oficialmente.** **(D.B)**

Bom () Eu acho que, que **a Gramática ela tem sim, que ser trabalhada, mais /.../ a linguística deve tá /.../ é () andar juntas, né?! paralela**, porque já /.../ u, u, u /.../ a pessoa ela já sabe o português. Então, ela só vai adaptar conforme determinada situação, no seu dia-a-dia. **D.C**

[...] antes não se questionava isso [...], **era a gramática, e pronto!! Você tinha que estudar** aquilo ali /.../, eram as dez classes gramaticais /.../ **(D.A, recorte 2)**

Eu já **percebo uma mudança, né?! Pelo menos já há esse questionamento, né?! (D.B, recorte 2)**

Os recortes acima são bastante representativos do conflito vivenciado pelos professores de língua materna nas últimas décadas, quando se discute modos de posicionamento em relação ao estudo/ensino da gramática. Conflito que, possivelmente, decorre do embate entre formações discursivas distintas: uma fundada sob os princípios do paradigma clássico, moderno ou tradicional, e que tem como estratégia de ensino-aprendizagem a *memorização* dos significantes linguísticos, e outra que, mostrando-se alinhada aos princípios do paradigma emergente ou complexo, busca se estabelecer reconhecendo na *reflexão* sobre os recursos linguísticos a estratégia capaz ressignificar o ensino da língua materna.

Como é sabido, o ensino normativista, valendo-se, acima de tudo, de prestígio político-ideológico, projetou-se no imaginário social como o único capaz de proporcionar o ensino “correto” da língua, e isso, por meio da imposição de sua principal ferramenta, a gramática normativa (cf. AGUSTINI, 2003). Consequentemente, isso faz com que o professor se perceba em permanente dívida ou falta com a tradição prescritivista, sentindo-se, portanto, cobrado ou “*obrigado a estudar a Gramática Normativa, né?!*” (D.A, linha 2, recorte 1) que, como se não bastassem seus problemas internos de naturezas diversas (PERINI, 2010), ainda persiste em construir “uma imagem que projeta um efeito de totalidade do saber sobre a língua” (COSTA, 2012, p. 2), incutindo, desse modo, nos docentes a falsa ideia de que “*É a nossa língua*” (linha 3, idem), assujeitando-os, quando, na verdade, é apenas uma de suas partes constitutivas, juntamente com o léxico, a composição de textos, as situações de comunicação, dentre outros (ANTUNES, 2007).

A propósito das palavras acima, é importante pontuar que a D.A, sem se aperceber sob a injunção da formação discursiva tradicional, pontua sentir-se igualmente “obrigada” a reproduzir o ensino da gramática aos seus alunos, acentuando, assim, o caráter impositivo de tal perspectiva: “*nós somos obrigados a, a ensinar ((a gramática e suas regras)) pro nosso aluno!*”, posto que “*Elas /.../ ((as regras)), infelizmente, [...] como diz, elas são imposta!*”. Do mesmo modo, o discurso da docente evidencia que em seu imaginário ainda se acha arraigada uma crença há muito sedimentada e/ou naturalizada no imaginário social pela pedagogia normativista, isto é, que “*[...] o aluno não, não sabe gramática*”, “*Ele, ele tem que*

*saber as regras [...]*⁴⁶, o que contraria o postulado básico das ciências da linguagem, para quem, é impossível falarmos sem gramática (ANTUNES, 2014; SANTOS; PINTO, 2013).

Apesar dos avanços das pesquisas linguísticas enfatizando a necessidade de uma nova política de ensino para o estudo da língua materna, há ainda muitas dúvidas no professor quanto a um trabalho mais produtivo com a gramática, visto que, embora se reconheça as falhas e limitações da pedagogia tradicional de ensino de língua materna, “[...] não se criou ainda um aparelho pedagógico adequado, fundamentado e consequente, a partir dos princípios e métodos das linguísticas contemporâneas”⁴⁷, conforme ressalta Mattos e Silva (2004, p. 87).

Assim, diante dessa realidade, o docente vivencia, constantemente, um impasse na condução de sua prática, sentindo-se, muitas vezes, compelido a ter que escolher entre manter-se assujeitado ao discurso impositivo-gramaticalista-estabilizador e os discursos inovadores, que sugerem “*a questão da Linguística dentro dessa gramática [...]*”, como ressaltado pela D.A em sua formulação (linha 4, recorte 1).

Em continuidade a seu discurso sobre os questionamentos envolvendo ensino normativo de língua materna de algumas décadas atrás, a docente – motivada, possivelmente, pelos conhecimentos advindos das teorias linguísticas com as quais entrou em contato em sua formação inicial – salienta, uma vez mais, a violência simbólica (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1992) praticada pela formação ideológico-discursiva tradicional, que não permitia pensamentos divergentes e/ou a produção de discursos outros que contrariassem seus princípios, emitidos com força de lei: “[...] *era a gramática, e pronto!!*; uma “obrigação” a ser cumprida: “*Você tinha que estudar aquilo ali /.../*” (D.A, recorte 2, linhas 1 e 2), sob a tão conhecida alegação de se estar adquirindo a “língua certa”.

O discurso da D.B é igualmente sintomático da angústia vivenciada pelo professor de língua materna, a começar pela expressão inicial “*Nooossa*”, pela

⁴⁶ Fragmentos da entrevista realizada em 19 nov. 2014.

⁴⁷ As palavras da autora ainda são bastante atuais, apesar de estarmos a aproximadamente onze anos de sua afirmação. Não se criou, até então, um “aparelho pedagógico”, nos termos ressaltados pela pesquisadora, capaz de auxiliar o professor em sua prática. Contudo, já é possível sermos um pouco mais otimistas em relação a isso, uma vez que começam a serem publicadas algumas obras que, embora não sejam instrumentos pedagógicos em sentido estrito, podem servir como apoio para o planejamento do professor, bem como, de ponto de partida para novas pesquisas a esse respeito. Dentre elas, destacamos: (ANTUNES, 2003, 2007, 2014; BAGNO, 2012; BORTONNI-RICARDO et al., 2014; PERINI, 2010)

supressão textual e pelos risos acanhados (linha 1), os quais sugerem efeito de sentido de impotência ou mesmo de incapacidade, diante da tarefa de ter que opinar sobre as demandas envolvendo o ensino de gramática. O desconforto sentido pela docente é tão angustiante, a ponto de ela ressaltar em seu discurso que o ensino dessa disciplina está inserido no que define como “*situação embaraçosa*” (linha 3), tendo em vista que, “*ainda, a gente não percebe, /.../ não consegue distinguir, não consegue saber qual é o ensino apropriado dessa manifestação da língua, né?!, que é a Gramática Normativa ()*” (linhas 3 – 5). Isso evidencia, do nosso ponto de vista, que as inúmeras discussões empreendidas sobre o assunto nos âmbitos acadêmico e oficial [*“ainda”*] se apresentam apenas como miragens para a imensa maioria daqueles que labutamos no dia-a-dia das salas de aula da educação básica, muito em decorrência da linguagem [ou “*repertório científico*”] pouco esclarecedora, no primeiro caso, conforme ressaltou a docente em outro momento da entrevista, ou mesmo, do modo verticalizado como as propostas oficiais de mudança são encaminhadas “[...] *vem tudo de cima para baixo, né! E aí, a gente tem que /.../ Se fosse de baixo pra cima era uma coisa /.../ era uma construção /.../*”, como igualmente pontuou a D.A em situação de nova entrevista⁴⁸.

Entretanto, mesmo diante dessa situação conflituosa, a professora-colaboradora [D.B] apresenta indícios de que procura se desvincular do modelo pedagógico dominante ao enunciar que tenta redirecionar sua prática recorrendo a “*alguma tendência*”, a “*algum teórico*”, e mesmo, ao “*livro didático*” (linhas 6 – 8). Outrossim, evidencia *ter conhecimento* de uma proposta qualificada por ela apenas como “*Nova*” (“*há uma proposta que é NOva*”), mas pontua, de imediato [e permite-nos inferir] que tal proposta pouco diz/significa/altera sua práxis, dado que “*a gente não consegue, ainda, interpretar, nem fazer, é, é, executar essa ideia dentro de sala, né?!*” (linhas 8 - 10), talvez, em virtude dos mesmos aspectos que já apontamos acima.

Convém ressaltar que, muito provavelmente, a proposta [nova] à qual a docente faz referência, e à qual “*não consegue, ainda, interpretar, nem fazer, é, é, executar [...]*”, seja o *ensino contextualizado*, requerido atualmente. Isto é, aquele no qual se deve buscar estabelecer “[...] relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter

⁴⁸ Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2014.

autonomia intelectual”, retirando-o, assim, da “condição de expectador passivo” (BRASIL, 2000, p. 75, 78), conforme é possível inferirmos e/ou recuperarmos de sua enunciação em situação de nova entrevista, realizada em 19 de novembro de 2014, ao complementar rápida referência da D.A sobre o estudo contextualizado de gramática. Para esta, ao que tudo indica, essa proposta de mudança ainda parece fazer parte do plano do irrealizável, não se traduz em prática pedagógica habitual. E isso, não por sua má vontade ou coisa semelhante, mas por que, “INFELIZMENTE, [...] ela ((proposta)) nem saiu do papel, né?!⁴⁹, isto é, não ganhou concretude; morreu no seu nascedouro, talvez, devido ao caráter hermético do discurso oficial constante no texto dos PCN (cf. FARACO, 2008). É nessa condição de produção, então, que **D.B**, de igual modo, produz seu discurso com efeito de sentido de angústia: “[...] o que a gente percebe é que não tem um PARÂMETRO! Nem essa proposta, que foi uma proposta boa, embora /.../, assim, não tenha avançado, né?! Não existe esse parâmetro. Agora **CONTEXTUALIZAR É UMA MISSÃO MUITO COMPLICADA**, né?! [...] O, o PCN não deixa isso muito claro pra gente /.../, como fazer isso, né?!”

Em se tratando especificamente do ensino de língua portuguesa, a proposta de contextualização ou *ensino contextualizado de gramática*⁵⁰ tem se constituído uma grande dificuldade à quase totalidade dos professores, os quais, por décadas assujeitados ao discurso que rege a concepção de ensino e a metodologia tradicionais, sentem-se, agora, desafiados a adequar seu fazer pedagógico às orientações contemporâneas, consideradas mais consistentes, sobretudo por se fundamentarem em teorias e pesquisas atuais sobre a linguagem e seus fenômenos. Percebem, contudo, que “não tem um PARÂMETRO”; algo concreto sobre o “como” efetivar essa contextualização em suas aulas, resultando, daí, o conseqüente desabafo de que **CONTEXTUALIZAR É UMA MISSÃO MUITO COMPLICADA!**. Observe-se que no discurso da docente em questão – para nós, atribuível à maioria dos professores –, não há indícios de resistência à mudança, mas crítica à ausência de parâmetros claros e/ou modelizadores, por parte de quem, legal e socialmente legitimado, deveria fazê-lo de modo satisfatório, mas não o faz, os PCN, conforme evidenciado em “*O, o PCN não deixa isso muito claro pra gente /.../, como fazer isso,*

⁴⁹ D.A - Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2014.

⁵⁰ Santos; Pinto (2013, p. 26), com quem concordamos, concebem como *ensino contextualizado de gramática* aquele no qual tem lugar “a reflexão linguística sobre efeitos de sentido dos componentes gramaticais na construção (recepção/produção) de textos reais”.

né?!”, em que, “muito claro”, usado como estratégia de atenuação discursiva, sugere, para nós, “*sem clareza alguma*”. Tal enunciação leva-nos a deduzir que, para a docente, a ausência de clareza enfraquece e/ou contradiz a natureza mesma do documento, enquanto parametrizador do ensino. Igualmente, conduz ao entendimento, esperamos, de que é precipitado e injusto construir uma imagem do professor sempre como alguém acomodado, “sem compromisso com a docência”; que “não muda por que não quer” e outros comentários do gênero.

De acordo com a perspectiva discursiva adotada neste trabalho, para além dos aspectos relacionados a questões político-estruturais, ou mesmo, atitudinais/comportamentais está o assujeitamento à formação ideológico-discursiva tradicional que com seu discurso, dentre outros, concebe a gramática enquanto entidade separada das atividades verbais [orais e escritas], produzidas pelos falantes – como se fosse possível sujeito e linguagem se manterem distantes um do outro, em total desconsideração ao princípio básico de que “não podemos não estar sujeitos à linguagem” (ORLANDI, 2005, p. 9), de que “não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante”, logo, sem assujeitamento à língua (idem, 2007, p. 1) – e nutre de igual modo a falsa ideia de que a gramática abarca a língua em sua totalidade, sendo ela mesma “a” língua (AGUSTINI, 2003; ANTUNES, 2014) e, o mais grave de tudo: condiciona tanto o dizer quanto a prática do professor, levando-o, logo, a agir de uma forma [ensino memorístico, descontextualizado, silenciador, domesticador] e não de outra [ensino reflexivo, contextualizado, libertador, questionador/“transgressor”].

De fato, contextualizar não é uma missão das mais fáceis; exige tempo – do qual o professor geralmente não dispõe, conforme trataremos adiante –, pesquisas, leituras, erros, acertos, etc. Em boa medida, e por mais angustiante que seja, parece mesmo que “[...] cada um tem que descobrir sozinho”, como bem ressaltam Santos; Pinto (2013, p. 28).

Retomando o discurso da docente, é possível observarmos que ela, não sem razão, ressalta, uma vez mais, o conflito por que passamos muitos professores de língua materna (“[...] *a gente não sabe como deve ser o ensino*”, se “*rigoroso ou não*”, “*ensina só a gramática, regra, cobra na escrita*” – linhas 12 e 13), apesar da abertura “*louvável*” (linha 11) ao estudo de outras manifestações da língua. E, isto se dá exatamente porque, concorrendo com esse discurso inovador da “abertura” (linha 11) ao estudo da diversidade linguística há um discurso conservador, mais forte e

renitente, que tenta padronizar a língua, isto é, interromper seu *movimento*, seu (dis)curso, valendo-se de um conjunto padronizado de definições, regras e análises rígidas, confusas e, em boa medida distante da fala e escrita efetivadas pelos falantes urbanos letrados em situações mais monitoradas (BAGNO, 2015; FARACO, 2008). Discurso esse que, ainda, é tomado como parâmetro em questões de análise da linguagem (“quando se fala em () é () em parâmetros, né, a ((Gramática)) Normativa é que é reconhecida oficialmente” – linhas 15 e 16), levando-nos a inferir, assim, que a colaboradora sente-se desvalorizada em seu trabalho com outras manifestações da língua, dado o poder silenciador da variedade socialmente reconhecida.

Em outro momento da entrevista, a mesma docente produz uma formulação de efeito de sentido otimista sobre o assunto em pauta, em que, por sinal, assim como a D.A, tenta buscar a concordância do interlocutor-pesquisador por meio da partícula “né?” “[...] percebo uma mudança, né?! Pelo menos já há esse questionamento, né?!” (recorte 2, linhas 1 e 2).

Para além do impasse angustiante, que alguns interpretam como fragilidade ou defeito, o discurso da docente sinaliza, para nós, procedimentos típicos do efeito sujeito-agente, visto apresentar evidências de que: i) considera a gramática apenas como “uma manifestação da língua” (linha 5, recorte 1), e não a própria língua em sua totalidade, ao contrário da docente anterior; ii) reconhece e, possivelmente ensina/trabalha outras manifestações da língua [diversidade linguística], além da norma social e oficialmente prestigiada ou reconhecida; iii) mesmo conhecendo seus limites e a ausência de orientações claras de como desempenhar sua função, levamos a inferir que recusa assujeitar-se ao “efeito papagaio” [repetição empírica ou mnemônica] e aos diferentes modos de dizer o mesmo [repetição técnica], que não agregam valores à sua condição de sujeito (cf. ORLANDI, 2005).

D.C, igualmente enunciando a partir de sua posição-sujeito, manifesta-se sobre os questionamentos envolvendo o ensino de gramática, e pontua que esta “tem sim, que ser trabalhada” na sala de aula (linha 1). Porém, utilizando-se do marcador discursivo “mais” ((mas)), ressalta que o estudo do componente gramatical deve sempre estar aliado – ou ser trabalhado paralelamente – aos conhecimentos linguísticos (linha 2), uma vez que parece compartilhar da ideia de que estes oferecem uma visão mais ampla e científica da linguagem, segundo é possível deduzirmos de seu discurso. Conhecimentos esses capazes de levar o aluno ao

entendimento de que, embora saiba falar sua língua [gramática internalizada], precisa aprender a adaptá-la ao contexto de uso (linha 4). Assim, embora utilize o modalizador “*Eu acho*”, entendemos que esse posicionamento denota muito mais convicção e sentido de pertencimento ao discurso emergente, que rege as concepções atuais sobre a língua e o ensino, que o posicionamento das docentes anteriores, sobretudo o da D.A, quando se trata de opinar sobre uso/estudo da gramática na escola.

Solicitadas pelo pesquisador a opinar sobre o porquê de o ensino de gramática receber tais críticas e/ou questionamentos, as docentes pontuaram a ausência de relação do conteúdo gramatical com a realidade como o principal motivo. Percepção tanto delas mesmas quanto dos alunos, aos quais dão voz, como sinalizam os recortes:

[...] ele ((aluno)) pergunta, qua/.../ **quando é** que ele vai precisar /.../ (D.A)

[...] muitas vezes, NÓS, que somos estudantes da, da língua portuguesa, **não conseguimos ver** uma **aplicação imediata** daquilo que se estuda na gramática normativa. Porque **muitas coisas não condizem com a nossa prática enquanto falantes**, né?! (D.B)

[...] como a gente já falou anteriormente, **tem coisa ali, tem coisas na gramática que não condizem com a nossa realidade linguística**, né?! (D.B, recorte 2)

Aí o aluno ele /.../ Aí ele **vem questionar: Por que que ele tem que aprender aquilo ali?! (D.A, recorte 2)**

Conforme já discutimos neste trabalho, o ensino tradicional-normativo sempre privilegiou o estudo da metalinguagem gramatical, à parte das situações efetivas de uso da língua. Ocorre, porém, que o falante ou estudante exigente e/ou curioso, em sua busca por um sentido para o ensino idealizado que lhe é exigido pela tradição normativa, sente “uma grande decepção”, um “profundo desencanto” e “sentimento de impotência”, na empreitada de “[...] desvelar o mistério que subjaz àquela língua que é sua companheira de todas das horas”, uma vez que, enquanto falante nativo percebe a distância entre os preceitos normativos [conceitos, regras e normas] e sua disfuncionalidade ou quase inutilidade ante as práticas efetivas de linguagem (MATTOS E SILVA, 2004, p. 83). Disso resultam, então, inquições como: “*quando é...?*” e “*Por que que ele tem que aprender aquilo ali?!*” (D.A, linha 1, recorte 1; linhas 1 e 2, recorte 2), com efeito de sentido de insatisfação, de quem parece sentir-se enganado por uma falsa propaganda – a aprendizagem de uma língua

idealizada, perfeita e exterior ao sujeito, a qual ele, conscientemente, “*tem que aprender*” [efeito de sentido de obrigatoriedade], como prova de sua subjetivação, enquanto ser uno, absoluto, etc.

Segundo afirmamos acima, as docentes parecem perceber a contradição existente entre a língua idealizada ou à parte do sujeito, constante nas gramáticas e a língua real concretizada nas situações de interação, como se observa em: “*não conseguimos ver aplicação imediata*”; “*muitas coisas não condizem com a nossa prática enquanto falantes*”; “*tem coisa ali, tem coisas na gramática que não condizem com a nossa realidade linguística*” (D.B, linhas 2 – 4; recorte 2, linhas 1 e 2). Assim, como que “despindo-se”, temporariamente, de suas posições-sujeito professor, e assumindo a posição-sujeito de estudantes da língua, numa espécie de nivelamento aos seus alunos (“*NÓS, que somos estudantes da língua portuguesa*” – linha 1), sinalizam certa insatisfação e/ou discordância aos pressupostos da formação discursiva dominante ou tradicional, que insiste em manter um ensino indiferente à nossa realidade multilíngue, cujos padrões linguísticos em muito se diferenciam da língua europeizada do século XIX e início do século XX, mas que ela, paradoxalmente, insiste que seja ensinada, por meio de sua principal instituição reprodutora, a escola (cf. FARACO, 2008; MATTOS E SILVA, op. cit.).

Ainda a esse respeito, há indícios de que a “situação embaraçosa” vivenciada pelos professores se torna mais angustiante [e frustrante], ao perceberem que algumas instituições promotoras de concursos e vestibulares, como que, na contramão das atuais propostas de ensino, bem como, limitando, de certa forma, possíveis movimentos ou tentativas de desestabilização ou mudança, valorizam um saber metalinguístico decorado em seus certames. Segundo Ferrarezi Jr (2004, p. 38), um “saber decorado-mas-inútil [...], desvinculado de qualquer valor ou aspecto de realidade e aplicabilidade”. Vejamos:

na hora dele ((aluno)) fazer um concurso, o que vale é o quê? SÓ É GRAMÁTICA NORMATIVA. E, AÍ? () e o que ele aprendeu baseado, dentro da Linguística, né/.../ de, de, de valorizar aquilo, como se diz () a própria língua /.../ o conhecimento que ele já traz, aí fica de fora, né?! (D.A)

[...] **na hora de se fazer um concurso, o que vale é a Gramática Normativa, num, num posso fugir disso aí, né?** (D.A, recorte 2)

[...] **uma forte barreira** que a gente encontra é essa questão mesmo de **concursos** só visar a norma culta, e, e, **vestibulares** que só visam a norma-padrão. D.C

[...] **isso é que é cobrado nos EXAMES, tudo, é cobrado essa forma gramatical, né?! Então, é por isso que o professor de português tem que se basear, também em ensinar /.../ a gramática formal, porque é isso que é cobrado. (D.C, recorte 2)**

Por meio dos recortes da D.A, é possível percebermos seu conflito e também sua sensação de impotência ou de aprisionamento à formação discursiva tradicional. Seu discurso traz luz, inclusive, quanto ao porquê de, anteriormente, haver produzido afirmações que incidiam sobre a ideia de obrigatoriedade em relação ao ensino gramatical. Ou seja, de que o professor precisa aprender e ensinar metalinguagem ou a terminologia, por que na hora de o aluno fazer um concurso “*o que vale é o quê?*” **SÓ É GRAMÁTICA NORMATIVA. E AÍ?!** (linhas 1 e 2). O efeito de ênfase, evidenciado pelas maiúsculas, permite-nos entrever o sentimento torturante experimentado pela docente em relação a uma pressão exterior que parece assujeitá-la a agir em conformidade com seus ditames e que, também, tenta considerar sem valor algum a Linguística ou conhecimentos linguísticos que constituem o seu saber discursivo (linha3), fazendo-a sentir-se, então, impotente (“*num, num posso fugir disso aí, né?! – recorte 2, linha 2*) ou mesmo desestimulada a “fletar” com outra formação discursiva menos alienante. Na verdade, parece que, para além de impotência há certa sujeição ao discurso tradicional, posto que na formulação produzida pela docente não há indícios de contrariedade a tal discurso, mas aparente conformação, segundo nosso gesto interpretativo

D.C, igualmente, posicionando-se sobre a questão, utiliza-se da expressão metafórica “*forte barreira*” (linha 1), para referir-se às instituições sobre as quais estamos discutindo [que também aparecem no texto como *EXAMES* – linha 1, recorte 2 –], e o faz por entender que elas dificultam a implantação de novas concepções ou metodologias de ensino, haja vista visarem somente “*a norma culta/padrão*⁵¹” (linhas 2 e 3), deixando de abordar, portanto, aspectos não normativos. Ainda assim, fica subentendido pelo uso do advérbio inclusivo “*também*” (linha 2, recorte 2) que, para a docente, embora o ensino da “*gramática formal*” (linha 3, idem) deva ter seu espaço na aula, não deve, contudo, ser o foco principal da atenção do professor, dado que há muitos outros importantes aspectos da linguagem que precisam ser analisados e que, certamente, poderão ser melhor aproveitados, se a eles for reservado maior espaço-tempo.

⁵¹ Sobre a diferença entre norma culta e norma padrão, conferir, dentre outros, Bagno (2007); Faraco (2008) e Mattos e Silva (2004).

A ponderação das docentes sobre o modo superficial como alguns concursos e vestibulares abordam o conteúdo gramatical – impedindo, conseqüentemente, movimentos de renovação –, é procedente, mas se não for analisada com cautela pode levar-nos ao comodismo e à estabilização, induzindo-nos a mecanicamente “planejar” atividades desprovidas de reflexão e que enfocam a memorização da metalinguagem gramatical. Além do mais, vale questionar: “estamos preparando o nosso aluno para um concurso ou para a vida? Concursos, mais dia menos dia, vão mudar (muitos já mudaram) e o que será do aluno que só foi preparado para um determinado tipo de concurso?” (COSCARELLI, 1999, p. 2)

Outrossim, não podemos nos esquecer que nosso maior desafio é ajudar o aluno a desenvolver sua “autonomia” cidadã, bem como tentar promover sua inclusão social no mundo contemporâneo. Isso, certamente, requer que o levemos a desenvolver “capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; capacidade de aprender, criar, formular [...]” (BRASIL, 2000, p. 5), as quais contribuirão com a sua *formação geral* e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da sua “autonomia”. Para isso, então, nós, enquanto docentes, precisamos fazer o possível para promover um estudo reflexivo de língua materna que contribua com essa formação ampla, e não, necessariamente, ensinar o que serve *apenas* para passar em vestibulares ou concursos. Igualmente, para nós, são as instituições promotoras de vestibulares e concursos que devem procurar se adequar ao grande esforço de renovação do ensino, sobretudo de língua materna, e não o contrário. Como adverte Antunes (2007, p. 147), “A escola não pode ficar refém desses exames”. E não o pode exatamente porque suas “pretensões (formativas e informativas) são muito mais abrangentes, não se esgotam na atividade de fazer uma prova, pontual, específica, objetiva, limitada a tempo e por uma série de outras determinações técnicas” (idem). Por sinal, muitos desses certames já estão se adequando, ou pelo menos estão tentando se adequar, ao “novo jeito” de ensinar língua portuguesa. Em muitos deles já é possível encontrarmos questões que, ao contrário de um saber gramatical memorizado, exigem grau maior de reflexão.

Em se tratando, de modo geral, do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, convém destacarmos que é praticamente consensual entre os estudiosos da linguagem (cf. MATTOS E SILVA, op. cit.; NEVES, 2013; SILVA, 2011) e entre alguns docentes que a gramática, enquanto saber culturalmente

construído, precisa ter reconhecido o seu lugar no ensino de língua materna [*“Em algum momento, [...] eu não serei cobrada a, a por esses, esses, ensin/.../ esses domínios gramaticais, mais propriamente falando, mas em outros momentos eu serei; [...] eu não deixo de vir com aquela coisa, assim, de ensinar um pouco a Gramática, a regra em si, né? () que é importante! () eu acho/.../”*⁵²; “[...] a gente às vezes questiona, mas ELA É NECESSÁRIA!”⁵³; “[...] a gente precisa ter um norte, né?!, pra seguir”⁵⁴]. Isso nos leva, então, ao entendimento de que a nós, professores, enquanto facilitadores do processo de ensino e interlocutores privilegiados de nosso aluno, faz-se necessário ter conhecimento considerável da gramática. “Não, necessariamente para ensiná-la a todo custo aos seus [nossos] alunos [...]”, como destaca Franchi (2006, p. 32), com quem concordamos, mas como instrumento à análise reflexiva sobre a linguagem. Evidentemente, que essa não é uma tarefa das mais fáceis, dados os nossos longos anos de inscrição na formação discursiva clássica. Entretanto, é preciso ter-se a clareza necessária de que “Há, portanto, uma grande diferença entre o que o professor ensina [...] e o que ele deve saber, em matéria gramatical” (idem, ibidem), lembrando sempre que é mais proveitoso “[...] o professor fazer o aluno perceber que a gramática está ali presente no seu dia a dia”, posto que “[...] ao falar e ao escrever ele está colocando a gramática em prática, já que, sem esse saber empírico não conseguiria usar sua própria língua”, do que fazê-lo se sentir na “[...] obrigação de decorar regras nem sempre em uso na linguagem corrente” (SANTOS; PINTO, 2013, p. 35); (cf. FARACO, op. cit.).

3.3 A imagem de “si” e do “outro”

Em resposta à pergunta **“Como você vê a relação dos discentes com a língua portuguesa (e/ou com o ensino aprendizagem de sua língua materna)?”**, as colaboradoras da pesquisa produzem formulações em tom de aparente frustração, diante do que consideram como atitudes pouco colaborativas por parte de alguns estudantes para com a aprendizagem de língua materna. Vejamos os recortes:

Olha (...) no meu ver, o aluno parece que assim /.../ **ele () ele fica alheio, () parece que ele, ele não interessa muito ()**. (D.A)

⁵² D.B – Fragmentos da entrevista realizada em 19 nov. 2013

⁵³ D.A – Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2014

⁵⁴ D.C – Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2014

Na maioria das vezes eu vejo assim **uma relação muito TENSA, né?! E aí**, eu tento até acalmá-los falando o seguinte: “Gente é a língua materna de vocês (), né?! É a língua que vocês é, /.../ na qual vocês foram gerados, na qual vocês nasceram, né?! [...] (D.B)

É () Eu vejo que os discentes /.../ eles **sentem muita dificuldade com a norma culta, né?! , padrão**, por ser assim () **muito complexa, bastante abrangente /.../** Então, eles sentem assim () muito, muita dificuldade com relação à Gramática Normativa, né?! , a nossa gramática atual. (D.C)

Ainda, com estranhamento, apesar de ser a língua materna, né?! A língua é, é, deles [...]. Agora, é, é, eles ((alunos)) **têm ainda um distanciamento /.../** “Ah, isso é difícil”, “Não, professora, português é difícil”, “Eu não aprendo”, “Eu não consigo”, né?! Alguns falam assim: “Ah, professora, eu 5 gosto, mas eu não entendo isso aí, não!”, né?! ((risos)). Eles às vezes falam assim /.../ Ou então eles falam assim: “Ah, professora, a senhora é legal, mas essa matéria da senhora é muito difícil!” ((risos)), eles falam isso /.../ (D.B, recorte 2)

[...] hoje em dia **não leem NADA, não escrevem nada**, a não ser /.../, **o aluno só escreve, só produz quando o professor pede!** (D.A, recorte 2)

[...] eu acho que o que está por trás disso é essa, é, é /.../ Num vou dizer que é uma **preguiça**, porque a gente, né, preguiça é uma coisa que a gente /.../, num dá pra você apontar se existe ou se não existe. Mas **não tem assim esse interESSE [...]** (D.B, recorte 3)

[...] o que, o que eu achei assim, curioso, foi a **RESISTÊNCIA em, em receber esse assunto da concordância nominal, QUE É MUITO ELEMENTAR, NÉ?! [...]** **Eu não consegui avançar no conteúdo** porque eles não conseguiam entender que a palavra tinha, poderia ter uma variação de gênero. (D.B, recorte 4)

É, eles preferem [...] ir lá, no, no **orkut**, no **face /.../**. Aí eles preferem gastar o tempo deles /.../ **Eles preferem ver outros tipos de coisa do que estudar, realmente, português**, a ler e a entender /.../ (D.C, recorte 2)

Ele não reconhece que ele precisa se dedicar um pouco mais aqui, pra estudar, pra poder entender o que tá se passando na escola /.../ (D.B, recorte 5)

A gente vê que /.../ porque **o aluno não tem o MÍNIMO** de interesse! (D.A, recorte 3)

Eles acham que a hora de estudar é o momento que ele deve está na sala de aula! E **ele, NEM PEGA /.../**, como se diz: ele nem tira todo esse tempo, porque, **o tempo inteiro ele tá, como se diz, é (), pensando, olhando pra outra coisa, entretido em algo** que não, que não é o que o professor 5 tá lá colocando pra ele naquele momento! (D.A, recorte 4)

E assim, **a escola, né?! , tá /.../ parece que está em descompasso com o interesse do aluno /.../** Às vezes eu penso: Olha, **realmente, A ESCOLA DEVE ESTÁ MUITO SEM GRAÇA!** [...] Eu explicando o conteúdo /.../, e você pensa que tá todo mundo ali lhe acompanhando, né?! E aí um menino 5 me parou pra fazer uma pergunta: “Professora, posso lhe fazer uma pergunta?” Aí eu falei: “Pode!” Eu pensei que era sobre o assunto, porque tava todo mundo, né, em silêncio, prestando atenção /.../ Aí ele falou assim pra mim: “A senhora tá malhando, tá, professora?!” () E você fica assim, sabe /.../! (D.B, recorte 6)

[...] nós **todos percebemos que HÁ UM PROBLEMA NA ESCOLA!** Que há um problema na sala de aula, que a gente não sabe se é falta de

motivação, se a escola está em descompasso com a sociedade [...]. **É MUITO COMPLICADO!! Estar em sala de aula hoje é MUITO 5 COMPLICADO!!** Porque o /.../, parece que você está ali e há um choque ali de interesses, os interesses não se casam. Então, às vezes você vai testando diversas metodologias, às vezes tenta fazer algo mais expositivo, às vezes tenta deixar um pouco mais por eles, às vezes sugere uma leitura, conversa sobre alguma coisa /.../ pra ver se chama a atenção 10 /.../ **Aí, quando você chama a atenção, que vai introduzir um assunto que é pertinente ao currículo, aí acaba o interesse!** Se você parar, eles conversam com você com maior interesse sobre a NOVELA, sobre o programa na televisão, sobre algum noticiário /.../ alguma coisa que está acontecendo na cidade, sobre uma tendência de moda /.../ alguma coisa 15 assim, eles conversam, com muito interesse. **Aí, quando você vai pra língua, vai pro assunto ali, não, não tem /.../ (D.B, recorte 7)**

É muito difícil você conseguir, realmente, fazer com que o aluno /.../ principalmente no estudo da gramática, é, É MUITO COMPLICADO pra você fazer com que ele, realmente /.../ Qual que é o interesse que ele tem /.../ Não adianta: eu já tentei /.../ pegava /.../ Eu falei assim: Hoje é o 5 seguinte /.../ nós vamos /.../ peguem o celular de vocês aí /.../ porque o celular eu tenho que ter um na mão, né /.../ Vamos aí /.../ **Agora eu quero que vocês pesquisem esse conteúdo aqui /.../** Aí eles: “Não, meu celular não tem internet, não /.../” ; “Não, o meu /.../”; “Não, professora, o meu celular nem internet ((risos)) tem!! E por que que eles ficam o tempo inteiro 10 com o celular na mão, né?! [...]“Como não dá pra todo mundo ((xerox)), é /.../ vocês tira a foto aí /.../, vocês filma aí, que é pra vocês copiarem [...]” (D.A, recorte 5)

Na minha época também quando eu estudava, faz muito tempo, mas eu sei que também era bem diferente /.../ Não tinha essa estrutura de hoje, assim, *Datashow*, essas coisa toda, mas /.../ ERA MAIS EFICAZ! Eu acho que () Eu aprendia mais do que os alunos atualmente aprendem. **Até por 5 questões de, de, celulares /.../, de interesse deles mesmo /.../ (D.C, recorte 3)**

Ele não tem a preocupação, realmente, de, de APRENDER /.../, porque é uma necessidade. Mas sim /.../, como se diz, se deu, deu, se não deu vai ficar assim mesmo. (D.A, recorte 6)

Hoje se tem tanto acesso a livro, livro didático, que até um tempo atrás não tinha. O Programa Nacional do Livro Didático não, não alcançava o Ensino Médio. Então, nós tínhamos que comprar, né, ou fazer apostila /.../ **O professor copiava no quadro, mas a gente percebia o interesse 5 TAMBÉM do estudante na língua ali /.../ E hoje, não.** Nós temos tantas facilidades (), acesso à internet, que ainda que seja ruim, né, aqui, a velocidade, mas tem /.../ Tem biblioteca, tem é, livros didáticos aí, que a escola não sabe o que fazer com tanto livro, né, que sobra! **E a gente não percebe o interesse /.../ (D.B, recorte 8)**

Eles num querem mais ter o trabalho nem de copiar a questão! (D.A, recorte 7)

Eles não têm essa percepção! Assim, de que eles precisam também dar uma contrapartida. [...] Então, assim, não tem essa, essa (), essa preocupação por parte deles também, né! Não tem essa preocupação. E eu acho que isso é o que atrapalha /.../ (D.B, recorte 9)

O interesse ou, mais precisamente, aquilo que tem sido considerado como a falta dele por parte de alguns alunos, já está na pauta das discussões sobre o ensino há um bom tempo. E, assim como em outras áreas, as colaboradoras desta

pesquisa sugerem ter notado, em suas aulas, que o aluno “*fica alheio, () parece que não ((se)) interessa muito; não tem a preocupação, realmente, de, de APRENDER*”, conforme reclame da D.A (linhas 1 e 2; recorte 6, linha 1).

Na perspectiva discursiva assumida neste trabalho, as relações entre os sujeitos se dão por meio de imagens/representações que estes atribuem a si mesmos, a seus interlocutores e ao objeto do discurso/referente [formações imaginárias], as quais condicionam tanto suas produções discursivas quanto suas ações (ORLANDI, 2005; PÊCHEUX, 1997). Logo, na realidade da sala de aula, por exemplo, tem-se um jogo imaginário que, segundo nosso entendimento, funciona mais ou menos assim: Os dizeres/ações do professor são mobilizados com base no que ele imagina quem seja ele mesmo, quem é o aluno, bem como, o que imagina ser o objeto do conhecimento ou referente [IP (P); IP (A); IP (R)]. Igualmente, podemos dizer que o aluno empreende dizeres/ações a partir da imagem que faz de si mesmo, do professor e do referente [IA (A); IA (P); IA (R)]. Complexificando um pouco mais, podemos ter, ainda, a imagem produzida pelo professor a respeito do que o aluno imagina sobre o referente [IP (A (R))], como também, a imagem produzida pelo aluno a respeito do que o professor imagina sobre o referente [IA (P (R))], etc.

De modo geral, o que se tem observado é que, quase sempre, tem-se empreendido um ensino no qual, o professor (P), projetado no imaginário coletivo como aquele que “sabe tudo” sobre a língua [só porque “domina” a gramática], deve ensinar a disciplina/conteúdo gramatical (R) ao aluno (A), por sua vez, projetado no imaginário social, supostamente, como aquele que “nada sabe” sobre sua língua; uma tábula rasa em quem devem ser depositados conteúdos disciplinares, a fim de que venha tornar-se alguém *culto* como, de modo costumeiro, tem sido exigido socialmente.

Essas relações não se dão sem conflitos, certamente, o que é próprio de sujeitos-históricos-incompletos, uma vez que, nem sempre, há correspondência de expectativas, e isso, de ambos os lados do processo interacional.

Por meio dos recortes é possível percebermos formulações em tom de aparente decepção das docentes, em relação ao que parece está inscrito em seus imaginários como sendo a representação tanto de si mesmas quanto do sujeito-aluno de língua materna com quem trabalham da perspectiva das concepções

ideológicas da formação discursiva que lhes “[...] determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, op. cit., p. 43).

As imagens que as docentes projetam de si [IP (P)], tanto nos recortes em destaque quanto em outros, são as de profissionais dedicadas, posto que afirmam recorrer a diferentes fontes de consulta, as quais contribuem tanto para o planejamento das aulas quanto para a atualização teórico-prática: “*Olha, são livros () Hoje, internet, né?!⁵⁵; “[...] é, basicamente, livros didáticos e não didáticos também [...], sites na internet [...] e, também, revistas específicas de língua portuguesa ((Revista Língua Portuguesa)) [...], com uma visão mais atual [...]⁵⁶. Trata-se, muito provavelmente, de uma tentativa de atendimento às orientações oficiais, com as quais devem ter entrado em contato na formação inicial ou por curiosidade própria, que aconselham “o emprego de procedimentos didático-metodológicos variados” (BRASIL, 2002, p. 68), concretizando, em termos discursivos, a relação entre o interdiscurso ou memória discursiva/saber discursivo (o já dito) e o intradiscurso (a atualização do dizer) (ORLANDI, op. cit.); flexíveis (“*you vai testando diversas metodologias*”), haja vista tentarem encontrar adequação entre as orientações do discurso tradicional (“às vezes ((você)) tenta fazer algo mais expositivo”) e as do discurso inovador, que aconselha a criação de situações interativas em sala de aula como facilitadoras à compreensão do objeto de ensino (BRASIL, 1998; 2002): “(às vezes ((você)) sugere uma leitura, conversa sobre alguma coisa /.../ pra ver se chama a atenção /.../” (D.B, linhas 8 e 9, recorte 7); “Há uma questão de pesquisa [...], ((trabalhos)) em grupo, pra poder ver se chama mais a atenção do aluno⁵⁷; modernas, uma vez que dizem utilizar-se das tecnologias digitais, apresentando, novamente, indícios de um dizer perpassado pelas orientações oficiais, que reconhecem o papel mediador das novas tecnologias na dinamização e consolidação dos conhecimentos e, igualmente, sugerem, dentre outros, a “utilização de diferentes suportes em sala de aula” (BRASIL, 2002, p.68): “*Eu falei assim: Hoje é o seguinte /.../ nós vamos /.../ peguem o celular de vocês, aí*”; “*Como não dá pra todo mundo ((xerox)), é /.../ vocês tira a foto aí /.../, vocês filma aí, que é pra vocês copiarem [...]*” (D.A, linhas 5 – 11, recorte 5); “[...] aí vem outra lá,*

⁵⁵ D.A – Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2013

⁵⁶ D.B – Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2013

⁵⁷ D.A – Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2013

/.../ ((você)) traz o vídeo projetor [...]”⁵⁸; “Datashow” (D.C, linha 3, recorte 3); atualizadas, dado que procuram trabalhar com gêneros discursivos/textuais diversos: “*uma piada, uma charge, né?!, um trocadilho*”, mas também ressaltam que não deixam “*de vir com aquela coisa, assim, de ensinar um pouco a Gramática, a regra em si, né?! () que é importante!*”⁵⁹; tentam “*trabalhar a Gramática é () relacionando a textos, à fala dos próprios alunos [...]*”⁶⁰, etc., sinalizando, outra vez, a busca por um equilíbrio entre a tradição e a inovação.

Por outro lado, dadas as posições-sujeito que as docentes ocupam no processo interacional-discursivo e a conseqüente relação assimétrica – relações de força (ORLANDI, op. cit.) – entre elas e seus interlocutores [sujeito-aluno], as colaboradoras projetam imagens de seus estudantes [IP (A)] como: displícites e desinteressados: “*ele () ele fica alheio, () parece que ele, ele não interessa muito ()*” (D.A, linhas 1 e 2); “[...] *o tempo inteiro ele tá, como se diz, é (), pensando, olhando pra outra coisa, entretido em algo que não, que não é o que o professor tá lá colocando pra ele naquele momento!*” (D.A, linhas 3 – 5, recorte 4); “*A senhora tá malhando, tá, professora?!*” (D.B, linha 8, recorte 6); “[...] *o aluno não tem o MÍNIMO de interesse!*” (D.A, linha 1, recorte 3); deficitários em relação à aprendizagem da norma socialmente prestigiada: “*eles sentem muita dificuldade com a norma culta, né?!, padrão*” (D.C, linhas 1 e 2); sem iniciativa: “*não leem NADA, não escrevem nada, a não ser /.../, o aluno só escreve, só produz quando o professor pede!*” (D.A, linhas 1 e 2, recorte 2); preguiçosos⁶¹: “[...] *eu acho que o que está por trás disso é essa, é, é /.../ Num vou dizer que é uma preguiça*” (D.B, linhas 1 e 2, recorte 3); resistentes ao estudo dos conteúdos: “[...] *o que, o que eu achei assim, curioso, foi a RESISTÊNCIA em, em receber esse assunto da concordância nominal*” (D.B, linhas 1 e 2, recorte 5); negligentes: “*É, eles preferem [...] ir lá, no, no orkut, no face /.../. Aí eles preferem gastar o tempo deles /.../ Eles preferem ver*

⁵⁸ Idem

⁵⁹ D.B – Fragmento da entrevista realizada em 19 nov. 2013

⁶⁰ D.C – Fragmento da entrevista realizada em 22 nov. 2013

⁶¹ Observe-se que, inicialmente, D.B produz um discurso no qual “deixa escapar” o que não era para ter sido dito, mas foi. Ou seja, que, para ela, os alunos são dominados pela *preguiça*. Assim, como que, tentando atenuar seu dizer, ou mesmo, desconstruir uma possível má impressão que seu interlocutor tenha construído pelo uso de tal expressão, reformula o discurso, após uma pausa que lhe foi providencial, talvez considerando as imagens que tenha desse seu interlocutor [professor, colega de trabalho, mestrando, pesquisador, etc. Logo, “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” (PÊCHEUX, 1997, p. 83)]. Entendemos, portanto, que a formulação da docente corrobora a tese de que o sujeito não tem controle sobre o seu dizer, posto que, ao contrário do que planeja enunciar *conscientemente*, “numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela” (LACAN, 1985, p. 30), aparece à revelia, em decorrência dos efeitos do inconsciente.

outros tipos de coisa do que estudar, realmente, português” (D.C, linhas 1 – 3, recorte 2); *“Ele não tem a preocupação, realmente, de, de APRENDER /.../”* (D.A, linha 1, recorte 6); indiferentes: *“Ele não reconhece que ele precisa se dedicar um pouco mais aqui, pra estudar [...]”* (D.B, linhas 1 e 2, recorte 5); *“Eles não têm essa percepção! Assim, de que eles precisam também dar uma contrapartida”* (D.B, linhas 1 e 2, recorte 9).

Os fragmentos nos permitem perceber que o sujeito-aluno-real, em contraposição ao sujeito-aluno-ideal, aparece representado como alguém de poucas qualidades ou sem condições de contribuir com o processo ensino-aprendizagem; um sujeito sempre em falta em sua relação com o “outro” [professor], bem como em relação à aprendizagem dos conteúdos, os quais aparecem nas formulações das docentes como algo de fácil apreensão/compreensão [IP (R)], como fica sugerido, por exemplo, em *“[...] esse assunto da concordância nominal, QUE É MUITO ELEMENTAR, NÉ?!”* (D.B, linhas 2 e 3, recorte 4).

Cabe ressaltar, todavia, que essas imagens não surgem “do nada”, muito menos são resultado de perseguição sem causa ou intolerância, mas decorrem, segundo nosso gesto interpretativo, de possível inscrição das docentes na formação discursiva tradicional que, valendo-se do efeito ideológico, não lhes permite se perceberem assujeitadas. Consequentemente, direciona e limita seus discursos e ações, impedindo-as de enxergarem as potenciais razões que estejam motivando as atitudes pouco colaborativas de seus discentes, bem como de visualizarem outras possibilidades de ensino. Assim, sob as injunções da pedagogia tradicional, o máximo de reação que as docentes conseguem esboçar, parece ser o reconhecimento de que *“a escola, né?!, tá /.../ parece que está em descompasso com o interesse do aluno. [...] realmente, A ESCOLA DEVE ESTÁ MUITO SEM GRAÇA!”* (D.B, recorte 6, linhas 1-3); *“HÁ UM PROBLEMA NA ESCOLA!; É MUITO COMPLICADO!! Estar em sala de aula hoje é MUITO COMPLICADO!!”* (idem, recorte 7, linhas 1, 4 e 5); *“É muito difícil você conseguir, realmente, fazer com que o aluno /.../ principalmente no estudo da gramática, é, É MUITO COMPLICADO”* (D.A, recorte 5, linhas 1 e 2).

Em se tratando das possíveis razões que podem estar desencadeando as atitudes dos educandos, há indícios de que não se trate de falta de interesse, exatamente, uma vez que a metodologia utilizada pelas docentes pode estar servindo de pano-de-fundo às reações explicitadas, segundo nossa interpretação.

Isto é, parece que “a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29), ainda é bastante empregada pelas colaboradoras, apesar da tentativa de modalização da D.B, possivelmente, em decorrência da representação imaginária que tem de seu interlocutor – novamente, “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” (PÊCHEUX, 1997, p. 82) –. Vejamos os recortes da entrevista realizada em 19 de novembro de 2014: “[...] esse conteúdo gramatical /.../ eu acredito que seja até uma prática meio antiga, né?!, ele sempre passa por um momento de exposição, né?!, aquela exposição do assunto, quando a pessoa introduz os conceitos. [...] E aí, depois, começa-se a fazer atividades, né?!, exercícios [...]” (D.B); “É, eu também procuro trabalhar os conceitos, primeiro, né?! [...] mais é o conceito em si, e depois a gente exercitar, praticar realmente através do exercício” (D.C).

Segundo já vimos discutindo neste trabalho, as orientações pedagógicas atuais consideram como inadequada a metodologia referida acima, visto que leva os alunos à aprendizagem mecânica da língua, por meio de treinos repetitivos, ignorando-se, por contrapartida, atividades de cunho mais reflexivo.

Assim, para nós, a “*relação muito TENSA*” (D.B, linha 1), o “*distanciamento*”, o “*estranhamento*” (D.B, linhas 1 e 2, recorte 2), e demais dificuldades relatadas, podem ser sintomas de modos de resistência ou recusa dos discentes ao ensino conteudista e normativista que, não raro, os levam a não mais se reconhecerem como participantes do jogo requerido pelo processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2010), e não, simples displicência ou má vontade, como quase sempre se tem acreditado (cf. LUFT, 1985). Ensino esse que enfoca a forma, limita o dizer, a discordância, leva à retenção passiva de resultados sem a devida explicação dos métodos utilizados para alcançá-los; que “[...] não comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e porquês que não constam do livro adotado”; aquele no qual “[...] o professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la como encontrou na bibliografia” (PERINI, 2010, p. 34). Um ensino, enfim, que, dada a superficialidade com que aborda os fenômenos da língua, contribui para a analfabetização científica dos discentes (idem, ibidem) e, do mesmo modo, os leva a construir imagens equivocadas sobre a língua e sua aprendizagem [IA(R)]. Daí, produzem enunciados como: “*Ah, isso é difícil*”; “*Não, professora, português é difícil*”; “*Eu não aprendo*”; “*Eu não consigo*”; “*Ah, professora, eu gosto, mas eu não entendo isso aí, não!*”; “[...] *essa matéria da senhora é muito difícil!*” (D.B, recorte 2, linhas 2 – 7). Tem-se a impressão, portanto, que o estudo da língua

materna tornou-se torturante, sem muito significado para o aluno, dada a ausência de relação com a realidade, tal como discutimos em outro momento, e a conseqüente valorização e/ou cobrança excessiva da terminologia técnica.

Logo, muito provavelmente, esse pode ser um dos motivos por que aquilo que está para além dos muros escolares [assuntos diversos, suportes tecnológicos, etc.] lhes chame mais a atenção do que a aprendizagem maçante e desestimulante dos conteúdos gramaticais. Isto é, talvez seja em decorrência desse ensino que “[...] *eles conversam com você com maior interesse sobre a NOVELA, sobre o programa na televisão, sobre algum noticiário /.../ alguma coisa que está acontecendo na cidade, sobre uma tendência de moda /.../ alguma coisa assim, eles conversam, com muito interesse*”, mas “*acaba(m) o interesse*”, quando se “*vai introduzir um assunto que é pertinente ao currículo,[...] quando você vai pra língua, vai pro assunto ali*” (D.B, linhas 10 – 16, recorte 7). Ou, ainda, por que “*Eles preferem ver outros tipos de coisa ((orkut, face)) do que estudar, realmente, português*” (D.C, linhas 1 – 3, recorte 2). A propósito, se considerarmos a formação discursiva a que o discurso da colaboradora parece estar assujeitado, há probabilidade de que, em seu imaginário, “*estudar, realmente, português*” ainda signifique estudar regras e terminologias gramaticais.

Entenda-se que não estamos aqui nos posicionando contrariamente ao estudo/ensino dos conteúdos, mas, tão-somente, tentando mostrar que, se desejamos despertar o interesse de nossos discentes, precisamos [em termos estritamente pedagógicos] tentar relacionar os conteúdos ao cotidiano do público ao qual se destinam, tornando a sala de aula, desse modo, num lugar de inclusão e discussão de novos temas, de uso de novas tecnologias, de questionamentos e reflexões mais aprofundadas sobre a língua, diferentes das que são propostas pela gramática normativa. Retomando Coscarelli (1999, p. 6), nessa nova realidade de ensino de língua materna “[...] não há lugar para a *decoreba* nem para o que não é significativo para o aluno” (itálico da autora). Isto é, a nova realidade socioeconômica e cultural impõe demandas que, somente poderão ser resolvidas se for utilizado um conhecimento para além daquele resultante dos enquadres da memorização; conhecimento resultante da reflexão, funcional, capaz de ajudar a resolver problemas práticos nas diversas situações vivenciadas pelos sujeitos em seu dia a dia. Logo, ainda em termos estritamente pedagógicos, “o que está valendo são todas as tentativas de fazer com que o aprendiz se envolva na construção de seu

próprio conhecimento" (idem), de modo a não continuar no estado de passividade, na condição de mero expectador, frente à "narração" ou "dissertação" de conteúdos pelo professor, tal como imposto pelo ensino alienante e domesticador da educação-bancária-silenciadora (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, defendemos a ideia de que, se bem utilizados, os recursos didáticos e as metodologias criativas podem servir como mecanismos de acesso a uma realidade educacional em que a dúvida, o diálogo, o pensamento discordante, a assunção de posicionamento, a pesquisa, a descoberta, etc., ocupem o espaço-tempo das aulas em lugar da prática monótona e extenuante de decoreba de nomenclaturas e regras gramaticais por si mesmas, que pouco ou nenhum valor agregam à formação integral dos sujeitos. Evidentemente que isso demandará, primeiro, uma mudança de mentalidade e/ou de postura de nossa parte, os docentes, a fim de que não haja compreensão equivocada sobre o que sugerem as propostas pedagógicas atuais quanto à necessidade de práticas inovadoras. Igualmente, cada docente precisaremos ter o mínimo de conhecimento sobre o uso das novas ferramentas tecnológicas, como também das particularidades de cada turma com que trabalhamos, para, então, diversificarmos recursos e métodos. Isso não significa que aquilo que concebemos como "boa aula" depende, em absoluto, da presença das tecnologias digitais nas salas de aula, pois, se assim pensássemos, estaríamos desconsiderando a competência, a experiência e a criatividade de alguns, bons professores, que ministram suas aulas com segurança e maestria sem o uso desses recursos. Estamos apenas sugerindo que os recursos didáticos potencializam ou favorecem maior abertura a um ensino inovador, quando, antes do ato mesmo de sua utilização, tenha havido uma *mudança ontológica* por parte daqueles que os utilizam. Assim, para nós, a questão não se reduz à presença ou ausência dos instrumentos pedagógicos no ambiente escolar, ou ainda, ao "COMO" utilizá-los, como às vezes se pensa, mas ao "O QUÊ" mudou no sujeito, em relação à concepção de linguagem que orienta sua práxis, à compreensão de seu papel e o do aluno no processo de ensino, à construção de valores, etc. Além do mais, deve-se ter precaução com as "inserções aligeiradas" de tais recursos em sala de aula, uma vez que "[...] as tecnologias podem tanto alterar a metodologia do professor quanto consolidar o tradicionalismo em suas aulas" (BRITO; BOENO; BOENO, 2012, p. 2).

Assim como Rosa; Silva (2014, p. 112), entendemos que

[...] as tecnologias digitais não podem ser reduzidas a recursos para aulas mais 'interessantes', mais 'atrativas', mais 'lúdicas', porque o que está de fato em questão é a necessidade de romper com o paradigma conservador, com um dado modelo de transmissão do conhecimento.

Em outras palavras, pouco adiantará fazermos uso das novas tecnologias em nossas aulas, se continuarmos com uma abordagem conteudista, acrítica e voltada à memorização da metalinguagem gramatical, como se fazia sob o paradigma conservador de ensino de língua materna. Que mudança ou inovação terá ocorrido, afinal?! Nenhuma, sejamos francos.

Para ser realmente inovadora, a escola contemporânea, por meio de seus mediadores, que somos nós, os professores, “[...] precisa ser problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes [...]”, como ressalta Freire (2008, p. 73 apud ROSA; SILVA, 2014, p. 113), e não apenas um local onde os alunos se reúnam para passar algumas horas estudando conteúdos, na maioria das vezes, desvinculados de suas realidades ou, simplesmente, manuseando equipamentos digitais, sem metodologias e objetivos bem definidos.

Estamos, certamente, em processo de transição, de construção de novos valores para o ensino, de aprendizagem e familiarização em relação às ferramentas tecnológicas. Logo, precisamos entender que esse primeiro momento, de introdução do tecnológico, poderá não representar “[...] mudanças sensíveis do ponto de vista de inovações na prática educativa”, como ressaltam Rosa; Silva (op. cit., p. 120), dado o caráter de novidade das tecnologias móveis [celulares⁶², *tablets*, etc], bem como o “analfabetismo digital” de boa parte de nós, os professores, haja vista a diferença entre a formação analógica, outrora recebida por nós, e a realidade da era digital de nossos alunos (idem). Por isso mesmo, as ações das docentes analisadas devem ser consideradas válidas, visto que, mesmo diante desse cenário de mudança, de dúvidas e conflitos apontam à busca pelo protagonismo e pelo equilíbrio entre o discurso que as constitui e o discurso das novas orientações sobre o ensino.

3.4 Estudo da diversidade linguística, uma das faces da Análise Linguística.

Considerando que o objetivo maior de nossa pesquisa é compreender como as docentes, por meio de seus discursos, concebem a análise linguística,

⁶² Sobre o uso do celular como recurso pedagógico, sugere-se conferir Antônio (2010).

perguntamos: **O que você entende por Análise Linguística?** As ressonâncias obtidas foram:

Estudar a língua em si, né, ou seja, u, u, u, **valorizar o cotidiano do aluno na questão da, do uso, da, da linguagem que ele tem no seu dia-a-dia /.../ (D.A)**

É () hoje, eu percebo que há uma abertura pra trabalho com outras manifestações da língua e, ao meu entendimento, né?!, **a, a () a análise linguística, né?!,** tá voltada pra isso /.../ **é analisar as manifestações da língua.** [...] Então, as várias manifestações são válidas, né? [...] (D.B)

É () análise linguística, **pra mim, é você trabalhar, analisar a linguagem diária das pessoas, né?! E a gente trabalha em sala de aula /.../ é a gente levar em consideração de onde aquela pessoa vem () é ()** como foi a infância dos pais daquelas pessoas /.../ (D.C)

Olha, o que que é /.../, o que eu entendo por análise, né /.../ **É você é!.../ se debruçar e estudar, observar, estudar e observar** sobre alguma coisa, né?! Você fazer uma análise linguística é você fazer esse estudo, essa, **é, é, é você se apropriar, ou pelo menos tentar se apropriar de alguma 5 coisa que acontece, né?!** No caso, **essa coisa que acontece é a /.../, é o próprio uso da língua, né?! Seria você refletir sobre o uso da língua,** no caso, ao meu ver, né?! (D.B, recorte 2)

Eu acredito que a finalidade é justamente é, é **deixar claro** para os alunos, né?! [...] é () é, **que a língua é múltipla, né?! Como eu já falei!.../ que há um, um, um seguimento padrão, mas que há muita diversidade e pluralidade, nenhuma é mais importante que a outra, né?! [...]** Então, **5 a gente tá tentando fazer** esse trabalho, levando em consideração a importância de **trabalhar com a análise linguística a, a compreensão da diversidade linguística.** (D.B, recorte 3)

Então, eu acho que **a análise linguística,** nesse sentido, é muito importante porque ela **vai democratizar a /.../, o uso da língua, né?! Eu acho que vai fazer com que discussões que antes não foram feitas, né?! , é, é /.../ Linguagens que antes não eram aceitas pelo ensino normativo /.../ Eu 5 acho que nesse sentido ELA É MUITO IMPORTANTE, né?! (D.B, recorte 4)**

É possível perceber por meio dos recortes que, para as docentes, a prática de análise linguística está voltada ao estudo dos *usos* da língua ou, mais especificamente, para o estudo das variedades linguísticas.

De início, temos um discurso que põe em relevo o tema da “valorização” da linguagem ou variedade cotidiana empregada pelo aluno. De modo que, para a docente, fazer análise linguística é “*valorizar [...] o uso da, da linguagem que ele ((aluno)) tem no seu dia-a-dia*” (D.A, linhas 1 e 2).

Para nós, o emprego da forma verbal no infinitivo apresenta dois aspectos básicos: i) leva-nos a inferir que a linguagem ou a variedade linguística do aluno, outrora, não era valorizada na/pela escola; ii) indicia que a docente parece ter conhecimento dos discursos que reclamam “respeito” ou “consideração” para com

outras *normas* diferentes daquela que é valorizada na/pela principal agência de letramento da sociedade, os quais possibilitaram, na condição de produção dada, o “[...] encontro entre a atualidade e uma memória”, isto é, um *acontecimento* discursivo (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Em relação ao primeiro aspecto, é sabido que a escola tradicional, guiada por uma ideologia de caráter purista e excludente, sempre tentou conter o curso ou movimento natural e dinâmico da língua – aspecto característico que possibilita a variação e a mudança, e permite aos sujeitos verem a “língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico” (ORLANDI, op. cit., p. 15) –, por meio de ações padronizadoras constantes nos manuais gramaticais; sempre buscou apagar “[...] os traços caracterizadores das diferenças dialetais decorrentes de razões sociais, culturais e geográficas” trazidas pelos estudantes dos variados estratos sociais e das diferentes regiões do país que a ela chegam todos os anos (MATTOS E SILVA, 2004, p. 29), em nome de um pretensão *monolinguismo* e de uma igualmente pretensa *homogeneidade linguística*. Esse discurso ou postura, na verdade, remonta ao período colonial, quando os portugueses, ao chegarem por essas bandas, utilizaram-se de estratégias impositivas para implantar sua língua como *língua nacional*, promovendo, desse modo, “[...] modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado”, provocando “reorganizações no funcionamento dos sistemas linguísticos além de rupturas em processos semânticos estabilizados”, em total desconsideração para com as demais línguas que circulavam em solo brasileiro (MARIANI, 2003, p. 74). Sabedor que era da inexistência de algumas letras (F, R e L) nas línguas dos indígenas, valeu-se estrategicamente da/dessa “ideologia do *déficit*” – isto é, aquela que “serve para legitimar como a dominação se processa” (p. 75) – para justificar suas ações, fazendo supor a “ausência de um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica”, capazes de civilizar os índios [logo, não eram civilizados!], por meio de uma “língua certa”, completa, sem falhas, única [língua nacional], a partir do que era produzido exatamente pelas três instituições que “simbolizavam um estágio avançado de civilização”, a religião, a realeza e o direito, devido terem como base “uma única língua nacional gramatizada e escrita” (idem).

Assim, em meio à heterogeneidade linguística rica e pujante, o colonizador português, utilizando-se de um jogo de “coincidências” ideológicas (ROSSI, 1980), criou políticas linguísticas, ao mesmo tempo, silenciadoras de sentidos outros que

destoavam de seu discurso de expansão mercantilista, provocando, desse modo, um “[...] um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação” (MARIANI, op. cit., p. 74). Igualmente produziu, a partir de então, no imaginário social, a falsa concepção [ou efeito] de homogeneidade em relação à língua; concepção essa constantemente reproduzida pela escola (BOURDIEU; PASSERON, 1992), por alguns livros didáticos, pela mídia, e por pseudoespecialistas em linguagem que se utilizam daquele veículo para “tirar dúvidas”, ensinar “macetes” e “truques” que supostamente ajudariam o estudante a “dominar” a língua, como se esta fosse exterior ao sujeito que a utiliza ou, ainda, como se a simples memorização da nomenclatura gramatical o levasse a controlar a língua(gem) e, do mesmo modo, o seu dizer, como ser absoluto, uno e consciente, o que é considerado um equívoco segundo a perspectiva adotada por este trabalho.

Entretanto [e ainda bem!], devido inúmeras contribuições das ciências da linguagem (cf. FARACO, 2008; MATTOS E SILVA, op. cit.) chegou-se ao entendimento de que “O monolinguismo é uma ficção” (BAGNO, 2015, p. 27) – no caso brasileiro, por exemplo, têm-se aproximadamente duzentas línguas indígenas, além das línguas dos imigrantes e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) –, e que “[...] toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente *heterogênea*, ou seja, apresenta *variação* em todos os seus níveis estruturais [...] e em todos os seus níveis de uso social” (idem) [itálicos do autor]. Ou seja, no Brasil temos “multilinguismo-multidialealismo” (idem, 2007, p. 20). Ao fim e ao cabo, “A língua portuguesa é [...] a língua oficial [e predominante], não a língua nacional do Brasil”, como bem ressalta Mattos e Silva (op. cit., p. 66) [acréscimo nosso], em decorrência do que fora mencionado acima.

O discurso pela valorização da variedade linguística do aprendiz perpassa igualmente o dizer das demais docentes, uma vez que, de acordo com nosso gesto interpretativo, o uso do infinitivo e de seus complementos na construção do conceito de análise linguística (“*analisar as manifestações da língua*” – **D.B**, linhas 3 e 4; “*trabalhar, analisar a linguagem diária das pessoas [...], levar em consideração de onde aquela pessoa vem ()*” [condicionante geográfico] – **D.C**, linhas 1 a 3; “*se debruçar e estudar, observar, estudar e observar [...], se apropriar, ou pelo menos tentar se apropriar de alguma coisa que acontece, né?! No caso, essa coisa que acontece é a /.../, é o próprio uso da língua [...], refletir sobre o uso da língua*” – **D.B**, recorte 2, linhas 1-7) parece supor, por parte das docentes, tanto a compreensão

para um trabalho com a língua em funcionamento, viva, real; que apresenta “*manifestações*” ou *variedades* concretas; “*que acontece*”, constituindo-se, logo, esse processo, no ato mesmo de “reflexão” sobre a língua, em suas concepções – em contraposição ao modelo de língua artificial, “língua materna de ninguém” (BAGNO, 2013, p. 62), constante nos manuais gramaticais –, quanto traz implícito a necessidade de respeito, de valorização, ou mesmo, de combate a toda forma de preconceito linguístico que tenta negar a funcionalidade, a legitimidade e a lógica constitutiva das variedades que não seguem ao padrão idealizado da língua.

Outra evidência considerável que aponta à valorização linguística, à semelhança do discurso da D.A, pode ser verificada no recorte 3 da **D.B**, para quem, a finalidade de se fazer análise linguística, a partir das perspectivas atuais, parece ser a de desenvolver um trabalho de conscientização que possa ser capaz de desfazer o mito de língua homogênea defendido pela tradição normativa que, aparentemente, ainda faz parte do imaginário dos discentes, mostrando-lhes, ao invés disso, que: a língua é heterogênea (“*deixar claro para os alunos [...] que a língua é múltipla*” – recorte 3, linhas 1 e 2); apesar de comportar “*um seguimento padrão*” (idem, linha 3), “*há muita diversidade e pluralidade*” (idem, linhas 3 e 4); todas as variedades linguísticas se equiparam; “*nenhuma é mais importante que a outra*” (idem, linha 4), posto que igualmente seguem uma lógica de funcionamento.

Chama-nos atenção, ainda, o fato de a docente em seu discurso parecer achar conveniente evidenciar [ou justificar?] ao interlocutor-pesquisador que está buscando modificar sua prática, como sugerido em “*a gente tá tentando fazer [...]*” (idem, linha 5), possivelmente, em decorrência da representação imaginária que concebe desse seu parceiro de interlocução, que deve estar sendo visto por ela, não como colega de trabalho, dadas as condições de produção discursiva, mas como pesquisador. Logo, imagina, “precisa” dizer *algo* condizente com a *posição* ocupada por esse interactante. Além disso, tal atitude deixa implícito, para nós, que a colaboradora está buscando demonstrar movimentos de desvinculação à proposta de ensino que considera como pouco significativos os aspectos apontados em seu discurso e, conseqüentemente, sugere sua tentativa de manifestar vinculação às propostas contemporâneas de ensino de língua materna. Daí, ressaltar, então, a importância de “*trabalhar com a análise linguística a, a compreensão da diversidade linguística*” (idem, linhas 6 e 7), como sugerido nos documentos oficiais.

Prosseguindo seu discurso, a docente parece sentir-se compelida, uma vez mais, a justificar o porquê de sua ênfase ao trabalho com a valorização da diversidade da língua na prática de análise linguística. E, seu argumento é que “*ela ((análise linguística)) vai democratizar a /.../, o uso da língua*” (D.B, recorte 4, linha 2), levando-nos a inferir, então, que há determinada perspectiva que empreende um ensino antidemocrático da língua, ou seja, privilegia somente determinada *norma* considerada como a única correta, válida, melhor, em detrimento de outras. Assim, ratifica seu posicionamento pontuando que, ao contrário de tal perspectiva, a análise linguística “*vai fazer com que discussões que antes não foram feitas, né?! , é, é /.../ linguagens que antes não eram aceitas pelo ensino normativo /.../*”, agora, sejam parte das reflexões sobre a língua (idem, linhas 3 e 4).

Os discursos das docentes certamente não surgiram “do nada” – “os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos” (ORLANDI, 2005, p. 10) –, nem tiveram sua origem nos sujeitos que os emitiram, ainda que tenham essa “ilusão”, por puro efeito ideológico (ibidem). Conforme já vimos insinuando, tais formulações se sustentam em outros *já-ditos* que servem para mostrar a presença do “outro” como constitutivo de nosso dizer; presença que se efetiva mediante trabalhos de retomadas e de relações que estabelecemos junto à memória discursiva, e que resultam na atualização de nossos discursos (ibidem). No caso das docentes, os indícios apontam que esse “outro”, em quem ancoram suas produções discursivas e em relação ao qual dão a entender que buscam se alinhar, sejam os discursos oficial e acadêmico, que sugerem práticas de ensino nas quais tanto o ponto de saída quanto o de chegada seja “o **uso** da linguagem”, a fim de que se favoreça ao aluno “a conquista de novas habilidades linguísticas” (BRASIL, 1998, p. 18) [destaque nosso] e, dentre outros, igualmente reconhecem que “**a variação é constitutiva** das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa” (p. 29) [destaque nosso]. Fica pressuposto, pois, que ao invés de se privilegiar o estudo isolado, engessado e até inócuo da metalinguagem, ou mesmo, por meio de textos distantes das realidades dos aprendizes, deve-se trabalhar com “textos vivos, isto é, textos que reflitam de alguma forma a realidade do aluno” (SANTOS, 2004, p. 124). São exatamente esses *textos vivos* que, quando trabalhados de modo adequado e sistemático, nas modalidades oral e escrita, farão com que o sujeito-aluno “entre em

contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria”, como ressalta Callou (2011, p. 28).

Segundo se pode notar, as perspectivas contemporâneas defendem o acréscimo, a soma, a complementaridade, o respeito, a convivência ou a coexistência de variedades [normas], sem estigmas ou juízos de valor negativos (BRASIL, 2002; ROSSI, 1980; SANTOS, op. cit.), aspectos igualmente defendidos pela epistemologia da complexidade, segundo já discutimos neste trabalho. Defendem, enfim, o “enriquecimento do potencial linguístico do falante” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 27), e não, a substituição de sua variedade por um “*modelo*, uma entidade abstrata, *um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística*, que exerce [...] grande *poder simbólico de repressão e cobrança* sobre o imaginário dos falantes”, chamado norma-padrão (BAGNO, 2013, p. 66 – itálicos do autor).

É preciso ficar claro que não podemos negar ao aluno o acesso a essa *norma*, posto que ela também faz parte de sua educação linguística “(sobretudo pela e para a leitura dos clássicos)”, pontua o mesmo autor (idem, p. 16). Entretanto, deve-se fazê-lo mediante uma postura crítica, a fim de que se evite a condenação das constantes inovações da língua (BRASIL, op. cit., p. 82).

Diante do exposto, ressaltamos que as enunciações das docentes apontam a uma compreensão parcial sobre a análise linguística (AL) o que, para nós, é significativo, uma vez que sinalizam [ou são] potenciais tentativas de desidentificação com o ensino da tradição normativa e o esforço pela inscrição na formação discursiva que sustenta os discursos inovadores sobre o ensino de língua materna. Fazemos, porém, a ressalva de que além do aspecto apresentado [variação linguística] há outros igualmente importantes e que carecem ser estudados – “organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos” (BRASIL, 1998, p. 36) –, contudo, não há indícios de que façam parte do imaginário das colaboradoras. Ainda a esse respeito, torna-se necessário compreender que

A Análise Linguística não consiste apenas em entender as formas de falar de um indivíduo, mas é uma atividade cuja prática tem como principal característica a utilização do texto como unidade de ensino, o que possibilita compreender como os recursos linguísticos inseridos na cultura, contexto de uso da língua, são mobilizados nas trocas enunciativas (GUEDES; SANTOS, 2013, p. 96).

Conforme explicitamos em outro momento, AL é a

[...] reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Em virtude do que acabamos de ler, é possível explicitar de modo mais consistente, entendemos, que nas enunciações das docentes, em decorrência de assujeitamento ao discurso pedagógico tradicional, silencia-se quanto a uma reflexão sobre os itens gramaticais voltada à *produção de efeitos de sentidos*, às funções que desempenham em determinado texto, sobre o porquê de serem empregados deste ou daquele modo, etc., imprescindíveis no processo de AL.

Considerando, ainda, a recorrência ao estudo das variações linguísticas, perguntamos às docentes: **“Que tipos de atividades você acha que devem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de levar os alunos a uma reflexão sobre a língua, bem como ao desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas?”** As enunciações produzidas apresentam indícios de que as colaboradoras parecem ter se apropriado, ao menos teoricamente, dos discursos atuais sobre o ensino de língua materna que enfocam um trabalho com a língua real materializada nos “textos vivos”, falados ou escritos, que circulam diariamente nas diversas esferas sociais, conforme discutimos acima. Vejamos:

Olha eu acho que () a **leitura**, né? É, é um fator muito importante que falta nos nossos alunos /.../ A falta de leitura, acho que é /.../ é como se diz () é o problema de todos os professores, né? Não só na língua portuguesa como nas demais áreas. O aluno tem preguiça de ler. **(D.A)**

Olha, **eu acredito** que, que sejam [...] aquelas atividades **que propiciem os alunos a trabalharem com a própria língua**, né?! Em que a língua seja na sua **modalidade escrita ou falada**, né?! [...]. Então, eu acredito que **atividades de leitura**, né?!, de **textos diversos** /.../ eu gosto muito de 5 trabalhar com charges, né?! que apesar de serem textos curtos, né?! é, é que não têm tanto uma linguagem verbal, mas a partir daquela, daquela, daquele texto elementar eles podem construir essa linguagem verbal, né?! No caso principalmente da oralidade e, e falando da escrita, né?! é **produção textual** mesmo, **revisão** /.../ **Tento** deixar claro pro alunos que a 10 revisão textual é muito importante, né?! Então, são atividades assim, nesse sentido, leitura e, é produção e recepção de texto, nesse sentido. **(D.B)**

Eu acho que a gente tem que trabalhar as **variações linguísticas regionais**, né?! Cada região tem o seu, seu modo, a sua característica específica de linguagem. Então, a gente trabalhando é () os vários é () as variações, né, de cada Estado, por exemplo /.../ Aqui mesmo, né, na 5 nossa região, a gente encontra bastante variação linguística. Então, eu acho que isso é bem relevante de ser trabalhado. **(D.C)**

Conforme se pode observar, os dizeres das colaboradoras da pesquisa giram em torno do trabalho com a leitura e a escrita, e do já discutido “respeito” à diversidade linguística dos sujeitos-discentes, habilidades de uso da língua necessárias à sua inserção no universo da cultura letrada e à sua formação cidadã. Considerando, contudo, que cada discurso, em particular, é “revelador” dos traços característicos da formação discursiva na qual nos achamos filiados, faremos algumas observações à formulação de cada docente, ressaltando aspectos salientes que aparecem nos fios discursivos.

No recorte produzido pela **D.A**, por exemplo, é possível percebermos relativa incerteza diante do questionamento feito, a qual, segundo a perspectiva por nós adotada, não significa/indica problema ou defeito, mas ressalta ainda mais esse aspecto constitutivo de nossa condição de sujeitos sócio-históricos hesitantes e conflituosos conosco mesmos, ao nos sentirmos desafiados a assumir posicionamentos diante de fatos que reclamam sentidos. A docente, portanto, “*acha*” (linha 1) que a leitura pode ser um dos recursos que favorecem a competência discursiva dos discentes, evitando, assim, arriscar-se à empreitada de postular com maior segurança que um trabalho reflexivo com a leitura seja realmente importante para desenvolver a capacidade linguístico-discursiva dos discentes, como o sustentam as atuais propostas de ensino.

Outro aspecto que também ressaltamos é que parece pairar sobre o imaginário da docente o mesmo discurso há muito sustentado e inculcado pela tradição normativa no senso comum, isto é, aquele que apregoa de modo precipitado e generalizado que o “aluno não lê”, tal como evidenciado em “*falta nos nossos alunos*” (linhas 1 e 2); ou que “*O aluno tem preguiça de ler*” (linha 4), quando, na verdade, o que o aluno não lê com muito interesse e apreciação são os textos entediantes e fora de sua realidade que a escola insiste que sejam lidos. Como se sabe, há uma infinidade de textos muito mais convidativos e, de certo modo, mais significativos para o aluno, que circulam diariamente fora dos muros escolares e que são lidos por ele quase que ininterruptamente. Ou seja, a leitura, em diversas situações [de letramento], faz parte de sua vida fora da escola; é uma atividade frequente, realizada à medida que trabalha, curte música, algum esporte, participa de grupos diversos, de espaços de religiosidade, etc. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012). Segundo entendemos, falta à escola encontrar os meios e/ou mecanismos adequados que possibilitem a ampliação dessa habilidade nos alunos

e, igualmente, ajudem a “superar a separação rígida entre o que é ‘coisa de escola’ e o que é do ‘mundo juvenil’” (ibidem, p. 8). “Reconciliar esses dois universos pode ser possível”, ressaltam as autoras, “desde que se construa um diálogo entre os saberes, interesses e desejos dos jovens e a intencionalidade pedagógica manifestada nas atividades escolares” (idem). Ou seja: Há espaço para a leitura reflexiva, questionadora e libertadora em nossas aulas de língua materna, sobretudo? O texto a ser lido adequa-se à faixa-etária e aos interesses, questionamentos e indagações dos alunos? Isto é, os alunos veem sentido no que leem? E mais: Os docentes somos leitores?

Essas poucas reflexões servem, de certo modo, para mostrar a pouca importância que foi dada à leitura na e pela escola que, ao invés de fazê-lo ou contribuir para tal, preferiu seguir pelas trilhas escorregadias e fantasiosas do ensino descontextualizado da metalinguagem gramatical que, supostamente, favoreceria o aprendizado dessa prática social. Um erro crasso!

Convém ressaltarmos, ainda, o uso do pronome de primeira pessoa “*nossos*”, (linha 2), como estratégia discursivo-argumentativa que parece ter a intenção de “conquistar” a adesão do pesquisador, levando-o a sentir-se/perceber-se não enquanto tal, ou mesmo, como alguém distante ou diferente, mas pertencente à mesma posição-sujeito, isto é, como professor, colega de trabalho que percebe o mesmo “problema” e “concorda” com o mesmo ponto de vista por ela assumido, diminuindo o quanto possível, assim, a relação assimétrica entre ambos.

Merece destaque, do mesmo modo, o uso do pronome “*todos*” (linha 3), outra estratégia discursivo-argumentativa que dá margem ao entendimento de que procura retirar de nossos ombros, professores de língua portuguesa, a tarefa imposta pela pedagogia tradicional de ensinar aos discentes a leitura, o que também aparece insinuado pelo uso da expressão “*Não só*” (linha 3). Desse modo, busca atribuir e/ou dividir tal responsabilidade às “demais áreas” (linha 4), posicionamento também defendido por nós e, dentre outros, por Guedes; Souza (2011), para quem ensinar a ler é uma tarefa da escola, ou seja, questão de todas as áreas, uma vez que, juntamente com a escrita, é condição indispensável à formação do estudante. Na verdade, ao professor de língua materna, a quem socialmente foi dado legitimidade para “ensinar” a disciplina *português*, cabe a missão fundamental de propiciar, provocar ou “induzir” à leitura como “*necessidade afetiva ou intelectual...* [e

social]”, e não a responsabilidade ou “obrigação” total (GUEDES, 2006, p. 79 – itálicos do autor) [inserção nossa].

A discussão sobre leitura é recorrente na educação brasileira e, certamente, as razões para o aclamado insucesso da leitura na escola vão muito além do que é entendido apenas como *preguiça*.

O que se compreende, atualmente, dentre outros, é que: a) “[...] o não ler é uma questão ligada a fatos histórico-culturais que vão desde a falta de circulação de livros [...] até o acesso à alfabetização libertadora.” (FERRAREZI JR, 2014, p. 75); b) “Enquanto a leitura na escola for a ‘leitura-da-escola e não for a ‘leitura-da-vida-e-para-a-vida, nossas crianças não gostarão de ler” e, como se sabe, “*Sem leitores-da-vida-e-para-a-vida, não se formam consciências livres nem horizontes amplos.*” (ibidem, p. 80, 82)

Em (6), **D.B** formula sua enunciação sob a premissa de que a busca pela reflexão sobre a língua deve ser empreendida por meio da diversificação de atividades que propiciem aos alunos trabalharem com a língua em uso, “*seja na sua modalidade escrita ou falada*” (linhas 1 – 3). Entende, assim, que as *atividades de leitura*, possibilitadas pela presença de *textos diversos* na sala de aula (“*charges*”, por exemplo – linhas 4 e 5), atividades de *produção textual* e de *revisão* [reescrita] são as ferramentas capazes de levar à consecução dos objetivos (linhas 9 e 10).

Esse modo de posicionamento sugere que os discursos acadêmico e oficial que sustentam os dizeres atuais sobre o ensino de língua materna parecem estar melhor ancorados no imaginário desta docente do que no da docente anterior. De modo que, para nós, o modalizador “*eu acredito*” (linhas 1 e 3) e a forma verbal “*Tento*” (linha 9) insinuam certo efeito de sentido de protagonismo e de capacidade resiliente.

Ao enunciar sobre a questão proposta pelo pesquisador, **D.C** “acha” [efeito de sentido de insegurança] (linha 1) que deve-se “*trabalhar as variações linguísticas regionais*” [variação diatópica] (linhas 1 e 2) como propiciadoras de reflexão sobre a língua, e que contribuem, do mesmo modo, para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos aprendizes. Seu discurso evidencia, inclusive, que a docente parece dar relevante importância – ou tem relativo conhecimento de causa – àquilo que propõe, como sugerido pelas expressões “*Aqui mesmo*”, “*nossa região*” e “*a gente encontra*” (linhas 4 e 5), o que aponta para a ratificação do posicionamento assumido anteriormente.

Intentando, ainda, compreender um pouco melhor a concepção das docentes sobre a análise linguística, solicitamos que explicitassem **“que aspectos podem [poderiam] ser analisados durante a leitura de um texto, por exemplo, de modo que se perceba a articulação entre o eixo da leitura e a prática de análise linguística?”**

[...] eu acho que a mai/.../ a parte maior é **o aluno**, como se diz () **ele verificar**, né? **Observar** o que ele está lendo () O que que tem haver com a realidade dele? O que que pode u,u,u /.../ O que que está inserido dentro daquilo ali, o que vale pra ele, né? O estudar /.../ **analisar** e o que vai /.../ 5 ele pode **contextualizar** com aquilo que ele vive [...] **D.A**

É () os aspectos da, da **própria variação da língua, né?! E** pensar que várias coisas podem ser ditas, é, de várias formas, ou melhor dizendo, uma coisa pode ser dita de várias formas, mas quando ela passa a ser escrita, ela vai /.../ ela tende a seguir um padrão que, geralmente, os textos escritos, 5 principalmente aqueles que a gente trabalha em sala de aula seguem esse texto padrão, né?! [...]. **(D.B)**

É () eu acho assim, que **a gente pode estar avaliando a maneira como eles pronunciam as palavras /.../ de acordo com a leitura de cada um**. Então, cada um vai ter uma leitura diferente, né?!, **tipo de linguagem diferente**, e isso deve ser levado em consideração, dependendo de onde 5 o aluno esteja inserido, né?!, qual classe social, por exemplo, que ele esteja inserido. **(D.C)**

Por meio dos recortes é possível verificarmos que os discursos das docentes apontam à compreensão da leitura para além da prática mecânica e pouco produtiva de decodificação ou simples oralização do signo linguístico. Isto é, as enunciações insinuam perspectivas que parecem entender que ocorre articulação entre o eixo da leitura e a prática de AL, quando: i) se busca desenvolver um trabalho minucioso de verificação, observação, de construção de relações com a língua em funcionamento, como sugere o discurso da **D.A**: *“ele ((aluno)) verificar, observar o que ele está lendo () O que que tem a ver com a realidade dele [...], analisar [...], contextualizar com aquilo que ele vive [...]”* (linhas 2 - 5). Segundo nosso gesto interpretativo, temos um dizer aparentemente perpassado pelo discurso oficial, para quem, o trabalho de reflexão sobre a língua no momento da leitura envolve a mobilização de diferentes estratégias por parte do sujeito-leitor: “seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1998, p. 69); ii) o momento da leitura passa a ser utilizado como estratégia que pode possibilitar ao discente o conhecimento das diferentes *normas* linguísticas, como aparece evidenciado no discurso da **D.B**. Quer dizer, articula-se leitura e análise linguística, segundo a docente, quando se discute *“[...] os aspectos da, da própria variação da língua, né?!”,* esclarecendo aos aprendentes

que “*uma coisa pode ser dita de várias formas*” (linhas 1- 3), como também mostrando-lhes que em determinadas situações há necessidade de adequar a escrita à norma prescrita pela escola, “[norma] *padrão*” (linha 4).

Ressalvamos, contudo, que a docente em questão parece acreditar que “uma *coisa*’ somente pode ser *dita*’ de várias formas”, “*mas*” não pode ser igualmente *escrita* de várias formas, dando a entender que equipara a *fala* à “informalidade”, já que pode se manifestar de diversas maneiras, e a *escrita* à “formalidade”, só porque esta supostamente segue o padrão idealizado. Tal equiparação é problemática, uma vez que ignora dois aspectos básicos: há *usos falados formais*, como também *usos escritos informais*; a heterogeneidade constitutiva da língua se manifesta também e, inclusive, na escrita mais monitorada dos falantes urbanos escolarizados (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; MATTOS E SILVA, 2004).

Assim, para nós, parte do discurso da colaboradora sinaliza que, talvez, abrigue em seu imaginário um dos muitos equívocos da formação discursiva que engendra a pedagogia tradicional, qual seja, o de que se deve escrever sempre da mesma maneira – obedecendo ao padrão normativo espelhado nos grandes escritores literários do passado –, independentemente do propósito comunicativo, das condições de produção do discurso, dos objetivos e dos interlocutores.

Temos, por fim, o discurso da **D.C** que evidencia compreender que ocorre articulação entre o eixo da leitura e a prática de AL quando: iii) o momento da leitura se torna em oportunidade para “*estar avaliando a maneira como eles ((alunos)) pronunciam as palavras /.../ de acordo com a leitura de cada um*” (linhas 1 e 2). A propósito, achamos conveniente ressaltar que, segundo nossa compreensão, o emprego da forma verbal no gerúndio (“*avaliando*”) não apresenta conotação negativa, isto é, não se trata de *avaliar* com a intenção de criticar ou incriminar a pronúncia dos alunos, mas, ao contrário, sugere estar sendo vista como uma estratégia que, além de possibilitar aos educandos o conhecimento dos diferentes sotaques (“*cada um vai ter uma leitura diferente*” [traços fonéticos diferentes] – linha 3), pode desencadear o respeito entre os pares (“*isso deve ser levado em consideração*” – linha 4), já que “*dependendo de onde o aluno esteja inserido, né?!* [condicionante origem geográfica – variação diatópica], *qual classe social*

[condicionante *status* socioeconômico – variação diastrática⁶³], *por exemplo*”, apresentará pronúncia característica (linhas 4 e 5).

Uma vez mais, os indícios apontam à observação feita por nós há alguns parágrafos, isto é, que as docentes parecem ter compreensão parcial sobre a análise linguística (AL) e, nesse particular, em sua relação com a leitura. Assim como naquele momento, ressaltamos que, a *variação linguística* é apenas *um* dos aspectos a serem trabalhados no eixo da reflexão (AL). Logo, há muito mais a ser explorado. Por exemplo: o contexto de produção textual, a relação intertextos, os conhecimentos do leitor sobre o assunto, a relação entre as palavras; mais concretamente, “[...] os vários usos de determinado verbo, uma classe de palavra que pode, em uma determinada situação, estar funcionando como outra [...]” (SANTOS; PINTO, 2013, p. 34) e, o mais importante: “[...] a produção dos sentidos, com tomada de posição do autor e do leitor ante as vozes que os provocam nos embates discursivos, o questionamento das ideologias [...], etc.” (SANTOS, 2010, p. 139). Em suma, um trabalho produtivo com a leitura voltada à construção dos sentidos. Um trabalho, portanto, para além da observação de aspectos característicos das variedades da língua e da decodificação do signo linguístico, enfim.

3.5 Fatores que dificultam a efetivação da AL

Considerando que, para as docentes, a prática de análise linguística (AL) está voltada ao estudo da diversidade linguística e dos demais aspectos nela implicados, tal como evidenciado no subtópico “*Estudo da diversidade linguística, uma das faces da Análise Linguística*”, perguntamos-lhes se “**A Análise Linguística já pode ser considerada uma prática cotidiana do professor?**”, às quais assim enunciaram:

Eu acho () assim /.../ Na realidade, ela, ela **ainda não é** () Ela **poderia ser** /.../ Mas ainda assim, a gente tem como se diz /.../ **tem de ter uma cautela, ainda**, porque **até nós chegarmos lá**, acho que ainda vai demorar um pouquinho, né?! **D.A**

DE FATO, ainda não, né?! Mas eu acredito /.../ eu vejo com bons olhos, assim, que já é um começo ((risos)), né?! **D.B**

((pausa de longa duração)). **Eu acho que JÁ!** Assim /.../ por que **a gente tá trabalhando todo dia**, no dia-a-dia, é () tem várias é /.../ vários indivíduos de diferentes classes, como eu já disse () Então, a gente tem um pouco, assim, desse cotidiano /.../ muito, na verdade, no nosso dia-a-dia. **D.C**

⁶³ Cf. Bagno (2007)

((Docentes)): NÃO!

D.B: [Em geral, não, né?!, Eu acredito /.../ É como nós /.../, a gente vem falando desde o início, né, assim, há uma mudança no estudo, no ensino da língua portuguesa, né, e essa /.../ e **a análise linguística 5 vem /.../**

D.C: [aos poucos /.../

D.B: [se infiltrando aí /.../, aos poucos, né /.../

Os discursos das docentes evidenciam que, embora já estejamos a quase vinte anos da publicação dos PCN, análise linguística (AL) parece ser algo que ainda se mantém restrito ao texto dos documentos oficiais, posto que, como apontam as enunciações, ela “*ainda não é*” (D.A, linha 1); “*DE FATO, ainda não, né?!*” (D.B, linha 1); “*NÃO!*” (docentes, linha 1); “*Em geral, não, né?!*” (D.B, diálogo, linha 2) uma prática cotidiana do professor. Na verdade, “*Ela [já] poderia ser*”, conforme pontua D.A (linhas 1 e 2). Contudo, parece que as discussões sobre o assunto não foram suficientemente abertas, aprofundadas e claras, a ponto de os professores da educação básica a incorporarem, de modo confiante e consistente, em suas práticas e, assim, distanciarem-se da tradição normativa. Talvez seja isso o que tenha levado a mesma docente a pedir certa cautela ou paciência nesse sentido (linhas 2 e 3), porque o processo de efetivação da AL, o “*lá*” onde se almeja chegar (linha 3), não é tão simples quanto se imagina. E, realmente, a mudança na prática pedagógica “[...] é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225). Ainda assim, as enunciações dos sujeitos evidenciam que estes fazem uma avaliação positiva, ou mantêm certa expectativa em relação à AL (“*eu vejo com bons olhos, assim [...] já é um começo* – D.B, linhas 1 e 2), que, “*aos poucos, vem se infiltrando*” (D.B, diálogo, linhas 6 e 7) em uma realidade reconhecidamente tradicional.

Vale ressaltar que apenas para D.C a análise linguística parece se apresentar como algo concretizável; um “*lá*” aparentemente não tão distante quanto o da D.A, já que, segundo ela, “*a gente tá trabalhando todo dia*” (linhas 1 e 2).

De modo geral, porém, os discursos apontam para a não cotidianidade da AL, o que nos levou, então, a perguntar às professoras-colaboradoras “[...] **que fatores representam barreiras à efetiva implantação da prática de análise linguística ao se abordar o texto nas aulas de língua portuguesa?**”. Vejamos os recortes:

D.B: /.../ Eu, eu **gosto muito** da questão da **Linguística /.../**, mas a gente percebe assim, que é **um estudo /.../**, é **uma ciência ainda NOVA**, vamos dizer assim, mas que **ela ainda não conseguiu ocupar, realmente, o seu espaço** dentro , como se diz, dentro desse contexto, né, de estudar a 5 língua, por exemplo, /.../

E: [Por que, professora, você acha que isso acontece?!

D.B: Por que na realidade, ela, **ela não é contemplada /.../**, por exemplo, justamente, **dentro do próprio estudo da gramática!** Eles não 10 veem, por exemplo, **um gramático, né?!**, **ele não vê ele** ((o estudo da Linguística)) **assim, com bons olhos /.../** É como se ele não tivesse nenhum valor! Eu acho que tem! Na realidade, tem! [...]. Mas, na realidade, **a gente não vê ela valorizada ainda, né?!**

D.C: Até nos livros gramaticais, né?!, **vem muito pou/.../, vem pouca coisa a respeito disso, de como trabalhar/.../**

D.A: [É, eles falam da **variação histórica e a variação linguística /.../**

5 **D.C:** [É /.../ só /.../

D.A: [pronto /.../

D.C: [É /.../

D.A: [Mas a questão da análise **LINGUÍSTICA, mesmo /.../**

Ela ((análise linguística)) **precisa ser mais VALORIZADA**, assim, não por questões de que ela vai se sobrepôr, não /.../. Mas a questão assim, da gente ter como, como um estudo, né, dentro, por exemplo, dentro do, do conteúdo, da gramática, algo que realmente venha, justamente /.../ (**D.A**, recorte 2)

Geralmente, o conteúdo programático não contempla, né?!, a análise, né?! E aí, você se preocupa tanto com aquilo ali que, às vezes, não dá pra você fazer essa abordagem, né?!, da, da, análise /.../, fazer essa, fazer o estudo da língua ali, dessas manifestações da língua em todo o assunto, 5 né?! (**D.B**, recorte 2)

Eu acho que é, é, **a própria história recente da, dessa ciência linguística, né, é /.../** Também acredito ser a, a valorização da língua /.../ do **ensino de língua portuguesa num outro perfil ainda muito voltado pro aspecto normativo, né?!** (**D.B**, recorte 3)

() Eu acredito que () ainda /.../ aquela tão falada **jornada de trabalho**, que **acaba com que as pessoas, né?!**, /.../ **deixem de estudar e realmente pesquisar, né?!** De fazer alguma coisa nesse sentido. (**D.B**, recorte 4)

[...] a dificuldade do tempo, que nós não temos! [...] **nós não temos muito tempo pra planejar /.../** (**D.B**, recorte 5)

[...] o nosso tempo, na realidade, o que a gente percebe, é **o tempo que nós não temos pra isso!!** [...] (**D.A**, recorte 3)

Conforme é possível observar, os discursos das docentes incidem basicamente sobre dois aspectos: i) a pouca aceitação/valorização da Linguística⁶⁴ e, conseqüentemente, da análise linguística no contexto educacional tradicional de ensino de língua materna, incluindo aí, a ausência de metodologias concretas sobre *como* proceder; ii) a tão conhecida “falta de tempo” para estudo, pesquisa, etc., decorrente de uma política educacional desde há muito problemática, que não deixa outra opção para o professor, senão tornar-se professor “de carreira”, isto é, que literalmente “corre” de uma escola a outra, o dia inteiro, *transmitindo* o quantitativo dos conteúdos curriculares – afinal é isso que o tradicionalismo valoriza e induz ao docente fazer –, em busca de complementação salarial, o qual, por conta disso, muitas vezes, empreende práticas pedagógicas pouco reflexivas e produtivas.

Em relação ao primeiro aspecto, **D.B** faz questão de ressaltar sua empatia intensa pela ciência da linguagem (“[...] *gosto muito*” – linha 1), dando a entender que a concebe como mecanismo capaz de desencadear novos encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa. Contudo, seu otimismo e/ou confiança logo cede espaço a certa frustração ao perceber que esse “*estudo*”, essa “*ciência ainda NOVA*” (linha 2) ou, dito de outro modo, “[...] *a própria história recente da, dessa ciência linguística, né?!*” (recorte 3, linhas 1 e 2) que, segundo deduzimos de seu discurso, já poderia ter promovido as mudanças tão esperadas nessa área, “*ainda não conseguiu ocupar, realmente, o seu espaço dentro [...] desse contexto, né?!*, de *estudar a língua*”; “[...] *a gente não vê ela valorizada, ainda, né?!*” (linhas 3, 4 e 13). E, de acordo com a colaboradora, os principais entraves à maior aceitação, valorização, ou mesmo, à produção de impactos mais significativos da Linguística e, de igual modo, da análise linguística na educação básica são: a gramática (“*ela ((Linguística)) não é contemplada [...] dentro do estudo da gramática*” - linhas 8 e 9), que dada a sua vocação ideológica à padronização, insiste em privilegiar “*o ensino de língua portuguesa num outro perfil ainda muito voltado pro aspecto normativo, né?!*” (D.B, recorte 3, linhas 3 e 4), e o gramático, sujeito que no imaginário social é visto como aquele que dita [e, para muitos, até controla!] a língua e *zela* pela “pureza” desta. Estatutos que, inapelavelmente, o levam a “*não vê ele ((o estudo da*

⁶⁴ A palavra “Linguística” está sendo empregada em sentido amplo pela docente, abarcando inclusivamente a Sociolinguística, que mais particularmente trata dos fenômenos de variação/mudança (cf. BAGNO, 2007; CALVET, 2002).

Linguística)) assim, com bons olhos /.../”; a tratá-lo, assim, “como se ele não tivesse nenhum valor!”, protesta a docente (linhas 10 a 12).

Entretanto, mesmo sabendo que, em decorrência do tradicionalismo, a fala do gramático vale (significa) mais do que a sua [relação de forças – ORLANDI, 2005], a professora, em um trabalho de retomada dos discursos inovadores que, talvez, tenha estudado na universidade [memória discursiva], decide produzir sua formulação com efeito de sentido de discordância da postura daquele, caracterizando, logo, para nós, uma postura resiliente; de tentativa de resistência àquilo que a formação discursiva tradicional quer lhe inculcar (SANTOS, 2010). De modo que, sua enunciação inicial (“*Eu acho que tem!*” – linha 12), produzida com a natural insegurança resultante da relação assimétrica à qual nos referimos acima, logo, é transformada em afirmação categórica (“*Na realidade, tem!*” – idem).

Em se tratando, mais especificamente, do estudo/ensino da análise linguística, os discursos das docentes nos permitem entrever, uma vez mais, que estas se mostram dispostas a trabalhar, de modo mais aprofundado, os aspectos voltados ao estudo da variação linguística. Assinalam, contudo, que não dispõem de diretrizes muito claras de como proceder, uma vez que “*Até nos livros gramaticais ((livros didáticos)), né?!, vem muito pou/.../, vem pouca coisa a respeito disso, de como trabalhar/.../*”, pontua a **D.C** (linhas 1 e 2). Segundo é possível inferir do discurso da **D.A**, os livros didáticos tratam do assunto superficialmente⁶⁵, ou seja, “*falam da variação histórica e a variação linguística /.../ [e] pronto /.../*” (linhas 3, 4 e 6); algo sem muito interesse e/ou compromisso, parece; “*falam*” por falar ou, talvez, por que se sentem cobrados pelos discursos inovadores advindos da academia ou constantes nas orientações curriculares. “*Mas a questão da análise LINGUÍSTICA, mesmo /.../*”, isto é, um estudo mais aprofundado, para além da apresentação de conceitos e dos tipos de variação linguística, fica a desejar, de acordo com o que deduzimos da estratégica suspensão de ideias utilizada pela docente (linhas 8 e 9). É por isso que, segundo a mesma docente, “*Ela ((análise linguística)) precisa ser mais VALORIZADA*” (recorte 2, linha 1); tornar-se “*um estudo, né?!, dentro, por exemplo, dentro do, do conteúdo, da gramática*” (linhas 3 e 4). Dito de outro modo, inferimos, para além do padrão idealizado da língua precisa-se mostrar ao aluno outras faces [variedades] desta, modo de posicionamento que se mostra alinhado

⁶⁵ Sobre o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos, será proveitosa a leitura de Bagno (2013) e Faraco (2008).

aos discursos acadêmico e oficial (cf. BAGNO, 2015; BRASIL, 1998, 2002; MATTOS E SILVA, 2004; FARACO, 2008).

D.B igualmente falando sobre a ausência de orientações metodológicas claras, concretas sobre como trabalhar de modo aprofundado a análise linguística, insinua crítica à desatualização e/ou ao caráter hermético do conteúdo programático de ensino de língua materna que, focado nos mesmos conteúdos, nos mesmos esquemas e análises, “*Geralmente*” [entenda-se, quase nunca!], “*não contempla, né?!, a análise linguística, né?!*” (recorte 2, linha 1). Mais que isso: a ideologia do “conteudismo”, do ensino “do mesmo” do tradicionalismo limita e impede o professor de procurar alternativas capazes de ressignificar sua práxis. De modo que, segundo a mesma docente, “*você se preocupa tanto com aquilo ali [conteúdo programático], que, às vezes, não dá pra você fazer essa abordagem, né?!, da análise /.../, fazer essa, fazer o estudo da língua ali, dessas manifestações da língua [...]*” (idem, linhas 1 – 4).

Os aspectos abordados acima pelas docentes são realmente preocupantes. Apesar de a Linguística já ter promovido alguns debates e encaminhamentos importantes para o ensino de português, como por exemplo, a construção de uma pedagogia da leitura e de produção de texto⁶⁶, “[...] estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola”, pontua Faraco (2008, p. 179), com quem concordamos. E toda essa dificuldade é resultante da pouca atenção que a escola tradicional sempre deu a esse respeito. Como afirma o mesmo autor, “[...] ela simplesmente negava a variação linguística como matéria de ensino” (idem). Assim, embora os linguistas venham se esmerando em suas pesquisas, desde a década de 60 do século passado, objetivando com isso mudar a realidade do ensino de língua materna, a ciência da linguagem ainda encontra forte resistência por parte da pedagogia tradicional. Esbarra em uma tradição normativa de mais de vinte séculos que, dado o seu conservadorismo elitizante, tenta negar, sufocar e/ou castrar a variação linguística com suas variedades e variantes, vistas como deturpação, erro, corrupção da língua, impondo, goela a baixo, um padrão idealizado como o “correto”, cuja origem está no português europeu (MATTOS E SILVA, 2004).

⁶⁶ Sugere-se conferir Antunes (2014), para conhecimento de outras contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa.

E, como diz Bagno (2015, p. 18), negar, “[...] denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a *falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes” [itálicos do autor].

Mas, ainda que devagar, os novos ventos estão dando rumos diferenciados para o nosso ensino. Como bem ressalta Mattos e Silva (op. cit., p. 65), “a realidade está se impondo à revelia da ideologia” dominante, que teima em “desconhecer o Brasil pluriétnico, pluricultural, plurilíngue”. Da mesma maneira, destaca a autora, “[...] é na escola, é no treinamento do uso da língua portuguesa, que essa realidade afronta a ideologia dominante da homogeneidade” (p. 66). Assim, ainda que não tenhamos orientações metodológicas suficientemente claras⁶⁷ sobre o “como” proceder com a análise linguística em sala de aula, conforme ressaltaram as colaboradoras desta pesquisa, precisamos continuar promovendo movimentos constantes de deslocamento ou distanciamento em relação à formação discursiva tradicional com seu ensino alienante, padronizador e preconceituoso, por meio dos [poucos] conhecimentos que temos. Evidentemente, não estacionando neles, mas sempre buscando aprofundá-los mais.

Não há dúvidas de que essa situação somente se modificará de modo mais rápido e igualmente substancial quando, dentre outros, for oferecida ao professor uma boa formação linguística – “[...] a contribuição da ciência linguística para o entendimento amplo e científico do fenômeno linguístico é fundamental para o trabalho de quem lida com o ensino” (ANTUNES, 2014, p. 92) – e pedagógica geral, que sejam capazes de levá-lo a mudar de mentalidade, a reavaliar a concepção de língua(gem) e/ou de ensino que fundamenta e dirige sua *práxis*, etc., bem como que lhe possibilite confrontar a ideologia do erro, tão valorizada pela tradição normativa (MATTOS E SILVA, op. cit.); melhores condições de trabalho, inclusive, e, se possível, com um quantitativo menor de alunos, de modo a permitir ao docente “[...] processar a elaboração da língua materna por meio da escrita, leitura, etc. Escrita que possa ser avaliada pelos professores em interação com os alunos (idem, *ibidem*, p. 125). Além é claro, de uma reforma nos programas de ensino – como

⁶⁷ A esse respeito, merece destaque a obra “*Por que a escola não ensina gramática assim?*” (BORTONI-RICARDO *et al*, 2014), que “[...] vem contribuir para a discussão e reflexão sobre tópicos de gramática, de fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos que ocorrem tanto na variedade de prestígio quanto nas variedades estigmatizadas, empregadas em vários contextos de uso, nas modalidades orais e também em alguns gêneros escritos do português brasileiro” (contracapa).

propõe Antunes (op. cit.), com quem concordamos – que, desde há muito fixos, congelados, limitados se fecharam à proposição de novos conteúdos⁶⁸. Mas, enquanto isso não acontece...

A outra barreira apontada pelas docentes à efetivação da prática de análise linguística foi a “falta de tempo” ou, de modo mais preciso, “*aquela tão falada jornada de trabalho*” (D.B, recorte 4, linha 1), à qual os professores, quase sem direito à recusa, precisamos nos submeter, seja para suprir deficiências no quadro funcional, seja por necessidade de complementação de renda, caso mais comum, devido ausência histórica de uma política salarial capaz de oferecer-nos uma remuneração decente e suficiente, retomando, uma vez mais, Mattos e Silva (op. cit.). De modo que, nessa correria sufocante, “*acaba com que as pessoas, né?!, /.../ deixem de estudar e realmente pesquisar, né?!*” (idem, linhas 2 e 3) pontua a docente que, num discurso em tom angustiante e, ao mesmo tempo, de desabafo acrescenta: “*nós não temos muito tempo pra planejar /.../*” (idem, recorte 5, linhas 1 e 2). D.A, igualmente, põe em xeque “*o tempo que nós não temos pra isso!! [...]*” (recorte 3, linhas 1 e 2), isto é, para desenvolver um trabalho mais significativo com a análise linguística.

Os discursos das docentes, primeiramente, ajudam a corroborar o que já vimos sustentando neste trabalho, ou seja, que elas não se mostram resistentes aos discursos contemporâneos que sugerem mudanças para o ensino de língua materna. Talvez, não a empreendam porque há fatores de diversas ordens, sobre os quais não têm o controle e, de igual modo, as condicionam/direcionam a agir de determinado modo, conforme já explicitamos acima. Em segundo lugar, evidenciam a incoerência do sistema educacional que, de seu lado, formula diretrizes, exige seu cumprimento e, obviamente, maior qualidade no ensino, sem considerar, contudo, o outro lado dessa relação, o lado do professor. Apenas para suscitar reflexão: como promover melhores aulas se, dentre outros, o tempo que poderia ser investido para “selecionar textos de leitura, para ler os textos que os alunos escrevem, para exercitar, ele próprio o manuseio com textos, a análise de seus múltiplos aspectos de construção e composição” (ANTUNES, 2014, p. 80) está, “por necessidade”, sendo investido na correria de uma escola para outra, no mais das vezes, nos três turnos?! Há que se pensar sobre essas coisas!

⁶⁸ Sugere-se conferir o capítulo 9 da referida obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição e/ou assunção de novas posturas e práticas requer movimentos constantes de reflexão que sejam capazes de promover deslocamentos em relação aos já-ditos [e estabelecidos].

Em relação ao ensino de língua materna, isso é particularmente significativo, haja vista que a busca por novas reconfigurações para o ensino de gramática tem sido constante, desde as décadas finais do século anterior, quando foi instaurado o discurso da mudança ou inovação por alguns dos pioneiros dos estudos da linguagem.

Em virtude das mudanças daí advindas, procuramos compreender como as docentes participantes desta pesquisa constroem seus discursos frente à proposta que enfoca o ensino da língua a partir de situações concretas de uso [textos/gêneros orais e escritos], e cujo objetivo é o estudo reflexivo das funções e sentidos de seus recursos expressivos, a Análise Linguística [AL]. A fim de melhor entendermos esse processo, retomaremos os objetivos específicos para verificar em que medida foram contemplados por meio dos dados gerados.

- 1 *Identificar, pelas marcas linguístico-discursivas, o que o docente entende por análise linguística;*

Conforme aparece configurado na análise [Capítulo III], o discurso das docentes sobre o objeto em questão é caracterizado por marcas que insinuam relativo conhecimento e lucidez sobre a AL. De modo que, tanto as expressões que põem em destaque o caráter particular ou apreciativo do dizer das colaboradoras [*eu acho, eu percebo, pra mim, eu acredito, etc*] quanto as formas verbais no modo infinitivo [*valorizar, trabalhar, analisar, se debruçar, observar, etc.*], apontam a um entendimento para o trabalho com a língua em uso.

- 2 *Comparar o que o professor diz sobre a questão com o que diz a proposta dos documentos oficiais nacionais.*

Entendemos que este objetivo aparece contemplado nos Capítulos I e III, haja vista que, no primeiro expusemos os pormenores da proposta dos documentos oficiais sobre o ensino de AL e, ao longo do terceiro enfatizamos o aspecto

escolhido pelas docentes para constituir suas concepções sobre a AL, qual seja, a variação linguística. Isto é, entendem que fazer análise linguística é estudar a diversidade da língua, enfatizando-se aspectos como variantes, sotaques, etc.

Ressaltamos, por diversas vezes, que essa noção, ainda que correta, é parcial, posto que deixa escapar outros aspectos igualmente importantes que fundamentam essa nova proposta de ensino de língua materna (cf. BRASIL, 1998, p. 36; GUEDES; SANTOS, 2013, p. 96)

Igualmente, deve ficar claro, uma vez mais, que as orientações constantes nos PCN não se mostram claras para o professor, o que, de certo modo, dificulta as possíveis tentativas de resistência e/ou de deslocamento deste frente à tradição normativa, bem como diminui as chances de que tais orientações venham a se efetivar de modo mais produtivo em sua prática diária.

Apesar disso, as colaboradoras desta pesquisa tentam fazer reverberar em suas enunciações os discursos inovadores, intentando, talvez, evidenciar que, se às vezes empreendem práticas consideradas tradicionais, isso não se dá necessariamente por comodismo, por desconhecimento do/sobre o assunto, ou mesmo, por concordarem, sem reservas, com as injunções do tradicionalismo, mas são decorrentes de “[...] múltiplos aspectos: teóricos, metodológicos, conceituais, sociais e até econômicos” (KUHN; FLORES, 2008, p. 71-72), que incidem diretamente sobre o fazer pedagógico e o encaminham em determinada direção.

É exatamente por essa razão que as análises desenvolvidas nesta investigação não são julgamentos inconsequentes da prática do professor, com a finalidade de atribuir-lhe, sobretudo, uma valoração negativa. Na verdade, elas nos ajudaram a perceber que, mesmo diante dos inúmeros desafios [cobranças] que lhes são impostos, cientes de suas próprias limitações, e, ao mesmo tempo esforçando-se para desempenhar suas funções de forma resoluta e significativa, as docentes parecem buscar o equilíbrio entre o conhecimento já estabelecido [tradicional] com outro [novo] que se propõe a oferecer conceitos, abordagens e metodologias, de certo modo, subversivo ao trato com a gramática.

Do mesmo modo, no conjunto das reflexões aqui empreendidas, há uma constatação que precisa ser levada a sério: a insistência em uma metodologia que privilegia tão somente o estudo da terminologia gramatical desvinculada dos contextos de uso da língua, e que ignora as múltiplas dimensões que a constituem, compromete de modo significativo o desenvolvimento da competência comunicativa

dos discentes, a aprendizagem reflexiva de leitura e escrita, enquanto práticas sociais e, sobretudo, a formação cidadã do educando, já que não lhe é dada a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, a partir do contato com os usos concretos da língua presentes nas situações reais de interação/interlocução.

O que se deseja, em linhas gerais, é que o ensino de língua materna se transforme em uma “prática pedagógica inclusiva”, por meio da qual seja possível “[...] construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos [...]”, como propõe a prática de AL (KUHN; FLORES, 2008, p. 70).

Em tese, estudar a língua sob a perspectiva da AL é ir além do caráter meramente normativo e classificatório empregado na gramática tradicional; é proporcionar ao aluno a observação reflexiva dos rearranjos da língua, fazendo-o perceber que há formas variadas de construir sentido e de desenvolver sua competência comunicativa.

Isso posto, esta pesquisa constitui-se apenas *uma* das muitas leituras possíveis sobre o tema, haja vista que ainda há muito a ser dito e compreendido sobre o que realmente é, e como se faz análise linguística. Ainda assim, acreditamos que ela pode contribuir com a ampliação do debate sobre o ensino de língua portuguesa, uma vez que, por meio dos discursos das docentes pudemos: i) conhecer os principais recursos didáticos – livro didático, internet e Revista Língua Portuguesa – utilizados pelas colaboradoras, tanto para o planejamento de suas aulas quanto para atualização teórica [O ensino de língua materna mediado pelos recursos didáticos]; ii) constatar de modo concreto os conflitos e impasses vivenciados por essas profissionais [não só por elas!] nas lides diárias das salas de aula do ensino básico. Conflitos e impasses que, como vimos, decorrem, em boa medida, dos embates entre formações discursivas distintas – tradicional e inovadora – [A “situação embaraçosa” do ensino de língua materna]; iii) ter razoável compreensão sobre os jogos imaginários que, via de regra, ocorrem no processo ensino-aprendizagem dessa disciplina [A imagem de “si” e do “outro”], os quais, em decorrência das injunções da formação discursiva tradicional, quase sempre as levam a produzirem e/ou projetarem imagens pouco positivas dos discentes, sem que percebam, por outro lado, que a apatia, o desinteresse, a preguiça, etc., de que tanto elas se queixam, podem estar relacionados à concepção teórico-metodológica que fundamenta suas ações, bem como à percepção por parte daqueles da

distância entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana; iv) conhecer a noção de Análise Linguística (AL) que permeia o imaginário das docentes [Estudo da diversidade linguística, uma das faces da AL]; v) conhecer, ainda, a desvalorização das ciências da linguagem pela pedagogia tradicional e a falta de tempo como os principais obstáculos à concretização dessa nova proposta de ensino [Fatores que dificultam a efetivação da AL]; vi) ter uma melhor percepção da distância que há entre as orientações oficiais e sua concretização na prática docente, o quanto já avançamos em relação ao eixo da reflexão, e o que ainda precisamos avançar à efetivação dos demais aspectos que o constituem (cf. BRASIL, 1998, p. 36), sobretudo, o que se refere ao estudo da língua voltado à produção dos efeitos de sentido dos recursos gramaticais.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. **A enunciação do transbordamento das regras**: a estilística no discurso da gramática. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad.: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad.: Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. 6 ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 1992.

ANDRÉ, Marli E. D.A de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul./ 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> Acesso em: 27 mai 2013

ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular). **Professor Digital**, SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/> . Acesso em: 27 jan. 2015

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003- (Série Aula; 1)

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007- (Estratégias de ensino; 5)

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática Contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: um olhar sobre a inovação no ensino de gramática. **Sínteses** - Revista dos Cursos de Pós-Graduação, v. 12, p. 43-54, 2007. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/sinteses/article/view/202/170> Acesso em: 15 jun. 2014.

BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Veredas** (UFJF), v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Preconceito linguístico**. 56 ed. Revista e ampliada. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997. — (Coleção Ensino Superior)

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição – HUCITEC, 2006.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**, v.6, nº 6 - p. 35-56- Jul/Dez de 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_35_56.pdf Acesso em: 22 fev. 2014.

BASTOS, Danielle da Mota; LIMA, Hérica Karina C. de.; SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (Orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Cap. 6, p. 113-131.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Ver. E ampl. 14ª reimpr. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BEHRENS, Maria Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?**- São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v.3).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino; 8).

_____.; [et al.] (Orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad.: Reynaldo Bairão. 3 ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRAIT, Beth. (Org.). Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: _____. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 4ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2010. Introdução

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. Concordância nominal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; _____. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed., 1ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2011, p. 57-83.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRITO, G. S; BOENO, R. K. S; BOENO R. Kottel. A inserção de tecnologias na prática docente: fazendo o mesmo de forma diferente. In: **IX ANPED SUL** (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), 2012.

Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/372/885> Acesso em: 17 fev. 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, SP. [s.n.], 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP: 1997.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2ª reimpr. 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 8, p. 139-161.

_____. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. ISSN 1518-3483 Disponível em; www.2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5670 Acesso em: 20 fev. 2014.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed., 1ª reimpr. – São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-29.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Macionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (Orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Cap. 3.

CASTILHO, Ataliba T. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n. 1, 1978, p. 13-20 Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3589/3029> Acesso em: 06 mar 2014.

CAVALCANTI, Jaurance Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. – São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito da Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. - Número 7, 1986. p. 5-12. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2575/1986> Acesso em: 18 abr. 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-126.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de LP (1950-2000). **Cadernos de Cnlf** Ano VI, Rio de Janeiro, v. 01, p. 43, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html> Acesso em 03 mar 2014.

CORACINI, Maria José. Transdisciplinaridade e Análise de Discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1181> Acesso em: 24 fev. 2014.

COSCARELLI, C. V. A nova aula de português: o computador na sala de aula. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar./abr., 1999. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/Prespnovaaula.pdf> Acesso em: 30 ago. 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339> Acesso em: 13 set. 2013.

COSTA, Maria Iraci Sousa. Definição e imaginário de completude na gramática. **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012 | ISSN 2178-7751

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface – Comunic, Saúde, Educ** 2- fev, 1998, p. 197-204. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf> Acesso em: 02 dez. 2013.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de.; MARTELLOTA, Mario Eduardo (Orgs.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v.3, n. 6, p. 58-70. jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537 Acesso em: 18 set. 2013.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2010, Évora. **Anais...** Évora: Universidade de Évora. p 111-130, 2010. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg3/11.pdf> Acesso em: 12 jun. 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/entrevistas_em_pesquisa_qualitativas.pdf Acesso em: 14 ago. 2014.

DURANT, Will. **A história da Filosofia**. Trad. Luiz Carlos do Nascimento Silva. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983> Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Daiana Oliveira; ROMÃO, Lucília Maria Sousa . Análise do Discurso Francesa: revisitação epistemológica e questões centrais. **Linguagem** (São Paulo), v. 18, p. 01-11, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/ensaios/001.pdf> Acesso em: 26 mar. 2013.

FARIA, M. D. A.; SILVA, F. S. Interseções entre Linguística Aplicada e Análise do Discurso: a construção do *ethos* de uma professora em formação inicial através de uma narrativa. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE (III SIDIS) I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE - Dilemas e desafios na contemporaneidade, 2012, Campinas – SP, **Anais...**, 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In:_____. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-18.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: Um novo caminhar na educação profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/361/artigo5.pdf> Acesso em: 16 out. 2013.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 69-75, jun./2005.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad.: Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 9, p. 5 - 45, 1987 [1991]. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748/3209> Acesso em: 28 jul. 2013.

_____. Linguagem: atividade constitutiva. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (22), 9-39, jan./jun. 1992. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2749/2180> Acesso em: 25 set. 2013.

_____; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “Gramática”?**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

_____. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Cap. 2.

GADET, Françoise. Prefácio. In: _____.; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux**. 3. ed-Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. Tradutores: Bethania S. Mariani... (et. al)

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GOMES, Cláudia. S. N. A formação de professores de Língua Portuguesa: O professor reflexivo. **Revista de Ciências, Educação e Artes Don Domênico**, v. 5, p. 5a. 9, 2011. Disponível em http://www.faculadadedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigos5edicao/9ed5.pdf Acesso em: 16/10/2013.

GONCALVES, Adair Vieira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. **RBLA- Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2010, vol.10, n.4, pp. 995-1024. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

GUEDES, Danielle dos Santos; SANTOS, Janete Silva dos. Referências de estudantes de letras sobre Análise Linguística. **Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins (SILLETO)** ISBN: 978-85-63526-36-6 11 a 13 de Novembro de 2013 – UFT/Araguaína –TO.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C, B. et al. **Ler e escrever**, compromisso de todas as áreas. 9 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011, p. 13-18

_____. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARAES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Cienc. Cult.** [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 24-28. ISSN 2317-6660. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext Acesso em: 22 nov. 2013.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. **As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica**. janus, lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. Disponível em:

<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/10/9> Acesso em 28 nov. 2013.

HAROCHE, C; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. **Revista Linguagem**, São Carlos, SP, n. 3, out./nov. 2008. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edição_03/tradução_hph.php Acesso em: 23 mai. 2013.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux**. 3. ed- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. Cap. 1 p. 13-38; Tradutores: Bethania S. Mariani... (et. al)

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. In: Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. julho, 1994. Natureza: **Palestra** Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf> Acesso em: 07 ago 2013.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa**. 2003. 250f. (Dissertação- mestrado) Departamento de Letras- Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos da Linguagem. PUC, Rio de Janeiro, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Cap. 2, p. 47-70.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2873/2169> Acesso em: 13 mai. 2013.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2007.

LACAN, Jacques. O inconsciente freudiano e o nosso. In: _____. **O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Livro 11. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985 [1964], p. 23-32.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A gramática do sentido e o sentido da gramática**. Módulos Didáticos de Língua Portuguesa 2009 (Material Instrucional).

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. 2004. 212f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Centro de Artes e Comunicação- CAC. Programa de Pós-graduação em Letras, 2004.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Cap. 1, Parte III, p. 101-114.

_____. (Org.). Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In:_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Introdução, p. 13-43.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada. In: 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2009, Taubaté. **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009. v. 1. p. 1-14. Disponível em: http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo_maria_aparecida.pdf Acesso em: 16 out. 2013.

LUCKESI, Cipriano. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, São Paulo: Editora CRIAP, v. 04, n. 29, p. 1-17, nov. 2003. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_29_formacao_do_educador.pdf Acesso em: 14 out. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. - São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. – Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCHIORO, Marina Zvierikovski. A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n.1, p. 9-30, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewArticle/2525> Acesso em: 28 jul. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5 ed. – São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, Bethânia. Políticas de Colonização Linguística. Revista **Letras**, Santa Maria, nº 27, 2003: 73-82. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11900/7322> Acesso em: 11 mar. 2015.

_____; MAGALHÃES, Belmira. Lacan. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 4.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago. 2004. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Methodologia Qualitativa de Pesquisa.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Methodologia%20Qualitativa%20de%20Pesquisa.pdf) Acesso em: 27 mai. 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. - 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2002. – Repensando a Língua Portuguesa.

_____. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In:_____ BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

_____.; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: _____. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 b., p. 11-22.

_____. Análise Linguística: Por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. — 1 ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 a.

_____. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: _____ SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007 b.136 p.

MENSAGEM DE VILA VELHA. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Vila Velha/Vitória, Brasil, 06 a 12 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br/textos/documentos/mensagem-vila-velha-vitoria.pdf> Acesso em: 09 jan. 2014.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. nº 70, abr/jun/ 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1571> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MORIN, Edgar. Por Uma Reforma do Pensamento. Tradução de Márcia Cavalcanti Ribas. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Org.). **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf> Acesso em: 07 mar. 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. – São Paulo: Martins Fontes, 1997

_____. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. [1987]

_____. Funcionalismo e descrição do português. **Veredas: revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, vol. 2, nº 3- p. 69-75, 2009. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo53.pdf Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. **Texto e Gramática**. 3ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **A Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros** – Campinas, SP: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed., 1ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.ruipaz.pro.br/textos/manifesto.pdf> Acesso em: 12 ago. 2-14.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. **A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos**. – Campo Grande, MS: Ed: Oeste, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817> Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Texto e Discurso. **Organon**- RS, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/29365/18055 Acesso em: 03 mai. 2014.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos**, Campinas, n.4, p. 17-22, 1999. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf> Acesso em: 16 out. 2013.

_____. A Análise de Discurso e seus entre-meios: Notas a sua história no Brasil. **Cad. Est. Ling.**; Campinas, SP. p. 21-40, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1598/1177> Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6 ed. 2005.

_____. A língua brasileira. **Cienc.Cult.** [online]. 2005 b., vol. 57, n. 2, p. 29-30. ISSN 2317-6660. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. **ComCiência**, v. 89, p. 2, 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=26&id=296> Acesso em 29 abr. 2014

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2008 a.

_____. **Discurso e Leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008 b.

_____. Eni Orlandi fala de análise de discurso em entrevista (Globo Universidade). 2012. **Entrevista** (Programa de rádio ou TV/Entrevista). Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html> Acesso em: 08 maio 2013.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento; Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. - Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução às obras de Michel Pêcheux - 3. ed; Trad. Bethania S. Mariani...(et al.)- Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997a. Cap. III

_____. A Análise de Discurso: Três épocas (1983) In:_____ GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução às obras de Michel Pêcheux - 3.ed; Trad. Bethania S. Mariani...(et al.)- Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997 b. Cap. VII

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 62-83.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I congresso Latino- Americano de Professores de Língua**. Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf Acesso em: 01 maio 2013.

PERINI, Mário A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Educação linguística; 4)

PERNAMBUCO, Juscelino; FIGUEIREDO, Maria Flávia. Contribuições bakhtinianas para o ensino de gramática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 682-696, mai-ago, 2011. Disponível em: http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v2_t18.red6.pdf Acesso em: 06 set. 2013.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. / Émerson de Pietri. - Campinas, SP: [s.n.], 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2003.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**- v. 15, n. 43 jan/abr. 2010.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf Acesso em: 25 jan. 2014. 25 jan. 2014.

_____. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs). **Ensino de língua: Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Cap. 1, Parte I, p. 18-37.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed., 1ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2011, p. 169-183.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.p. 47-56.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de Língua Portuguesa: Uma perspectiva linguística. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/544/545> Acesso em: 13 mai. 2013.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)** | Márcia de Paula Gregório Razzini. - Campinas, SP: [s.n.], 2000. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. In: **VI SIGET, 2011**, Natal. Caderno de Programação e Resumos do VI SIGET. Natal, 2011. p. 207-207. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20\(UFCG\)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20\(UFCG\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20(UFCG)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20(UFCG).pdf) Acesso em: 28 jul. 2013.

RIBEIRO, Nilza B. Discursos de Ensino de Língua Materna. **Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos**, v. 06, p. 01-15, 2010. Disponível em:

www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/nilsa_fael_9.pdf Acesso em: 14 fev. 2014.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. **Linguagem & Ensino**, vo. 4, n. 1, 2001, p. 141-157. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/265> Acesso em: 09 set. 2013.

RIBEIRO, Wallace Carvalho; LOBATO, Wolney; LIBERATO, Rita de Cássia. Paradigma Tradicional e Paradigma Emergente: algumas implicações na educação. **Rev. Ensaio**- Belo Horizonte, v. 12, nº 01, p. 27-42, jan-abr, 2010. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/259/328> Acesso em: 02 dez. 2013.

RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Milton Japiassu. Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**, Vol. 7, nº 2, jul/dez. 2005 p. 305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf> Acesso em: 13 mai. 2013.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática: nunca mais** – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba- PR, 2003, p. 1258-1267. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/175.pdf> Acesso em: 28 jul 2013.

ROJO, Roxane H. Rodrigues; LOPES, Luiz P. da Moita. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC. (Org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2004, v. único, p. 14-59. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf> Acesso em: 11 abr. 2014.

_____. Livro didático de Língua Portuguesa - Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: **O Livro Didático em questão**. Rio de Janeiro: TVE-Brasil, 2006 (Texto de apoio a formação de professores). Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf> Acesso em: 29 ago. 2014.

ROSA, Tânia M. O; SILVA, Luiza Helena O. Formação docente e inovação pedagógica no contexto do Programa um Computador por Aluno (Prouca) em uma Escola Piloto do Estado do Tocantins. In: PINHO, Maria Jose de; SUANNO, Marilza Vanessa R.; SUANNO, João Henrique (Org.). **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. – Goiânia: América, 2014, p. 107-127.

ROSSI, N. A realidade linguística brasileira. O mito da unidade e sua manipulação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** 22. São Paulo: USP, 1980, p. 35-44.

Disponível em: www.revistas.usp.br/rieb/article/download/69597/72217 Acesso em: 18 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: _____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In: _____ SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Janete Silva dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004
Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/304 Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP: 2010.

_____.; PINTO, Raquel Barros. Formação docente inicial: problematizando referências sobre gramática e ensino. In: SARTORI, Adriane Teresinha; SILVA, Silvio Ribeiro da. (Orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Col.: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 29. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-45.

SANTOS, Leonor W. O ensino de língua portuguesa e os PCN. **VII SENEFIL**, Rio de Janeiro- RJ, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm> Acesso em: 07 set. 2012.

_____. ; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. – São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Sônia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-233.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. BALLY, Charles; SECHECHAYE (Org.). 27 ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY. B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e**

Escritos na Escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECO, Keity Cassiana. O multiletramento midiático: novas fronteiras e novas possibilidades. **Revista ILLUMINART.** Volume 1 nº 1 ISSN:1984-8625.março de 2009 Disponível em:http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero05/volumes_antteriores/volume1numero1/ARTIGOS/volume1artigo9.pdfAcesso em:10/08/2012.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objetivo da pesquisa em linguística aplicada. In:_____.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, José Otacílio da. Althusser. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso:** perspectivas teóricas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 71-100.

SILVA, Luiza Helena O. da; BARBOSA, Elisiane de Paula S.; SILVA, Elisângela Teixeira da. Análise Linguística no Ensino Fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de. (Orgs.). **Pesquisa & Ensino de língua materna e literatura:** diálogos entre formador e professor. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009. p. 125-148.

SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Lívia. “Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas?”. **Estudos em educação e linguagem** - ISSN: 2237-5880. v. 1, n. 1 (2011). Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/CEEL/article/view/68/182>Acesso em: 13mai. 2013.

SILVA, Noádia Íris. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português.** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). PPGL- Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.

_____. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2010, vol.10, n.4, pp. 949-973. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a07v10n4.pdf>Acesso em: 13 mai. 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gramática no texto injuntivo:** investigando o impacto dos PCN. -Campinas, SP: [s.n.], 2003. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2003.

_____. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-pcn. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (43): 35-49, Jan./Jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2215/1721> Acesso em: 08 set. 2013.

_____; TAVARES, Elcia. Prática de análise linguística em abordagens didáticas interdisciplinares. In: _____.; SILVA, Luiza Helena de O. (Orgs.). **Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre o ensino e formação do professor de língua materna.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____.; PINHO, Maria José de. Construção de Práticas de Ensino e Pesquisa Interdisciplinares na Pós-graduação em Letras. In: _____. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de. (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. Cap. 2, p. 57-78.

_____. **Estudo da gramática no texto:** demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SOARES, M. B. Que professor de português queremos formar? **Movimento**; Revista da Faculdade de Educação da UFF; Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); Imprensa Universitária/UFC p. 211-218., n.3, p. 149-155, 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html> Acesso em: 16 out. 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUANNO, Marilza V. R. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade (prelo). In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). **Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem.** 1 ed. São Paulo: WAK, 2013, v. 1 Disponível em: <http://www.haroldoreimer.pro.br/aulas2013-2/Suanno-Em-busca-da-compreensao-do-conceito-de-transdisciplinaridade> . Acesso em: 16 out. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Ensino de Gramática e Análise Linguística. **Revista Ecos.** Edição nº 011 - Dezembro 2011, p. 163-173. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/163_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf Acesso em: 13 mai. 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa In: AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (Org.). **O ensino de língua portuguesa no 2o grau.** 1ª ed. Uberlândia : Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 1996, p. 107-156.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** – São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância verbal. In: _____.; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2 ed. 1ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2011, p. 85-102.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para Professores

Caro colaborador. **Leia atentamente as questões abaixo antes de respondê-las. Caso o espaço reservado seja insuficiente, utilize o verso desta folha, tendo o cuidado de numerar a sua resposta conforme com o número da questão.**

Data de hoje: ____/____/____

CARACTERIZAÇÃO

Formação:

-Graduação () Pós-graduação: E () M ()

-Estuda atualmente? Sim () Que curso? _____ Não ()

-Há quanto tempo você atua no Ensino Médio? ____ Teve outra experiência docente anterior? Sim () Qual (Quais) _____ Não ()

-Turma e turno em que ministra a disciplina de Língua Portuguesa nesta Instituição:

() 1º	() M	() V	() N
() 2º	() M	() V	() N
() 3º	() M	() V	() N

1. Escolaridade:

() Ensino Médio. Curso: _____ Ano de conclusão: _____
 () Graduação. Curso: _____ Ano de conclusão: _____
 () Especialização. Curso: _____ Ano de conclusão: _____
 () Outros. _____

2. Há quanto tempo você atua no magistério? _____

3. Há quanto tempo você atua como professora nessa escola? _____

4. Para você, o que é Análise Linguística? Como fazê-la?

5. Que livros você leu neste ano sobre o assunto?

6. Após sua formação inicial, você participou de algum curso de formação continuada sobre o assunto?

APÊNDICE B – Entrevista com professores

ROTEIRO⁶⁹ - ENTREVISTA COM PROFESSORES

Data de hoje: ____/____/____

PRÁTICA DOCENTE

1. Você vê alguma diferença entre o ensino de português de sua época de estudante para hoje? (Se a resposta for afirmativa): Poderia relatar quais são essas diferenças? A que você atribui essa mudança?

2. Luiz Carlos Travaglia, em sua obra “Gramática e Interação” (1997), faz um questionamento intrigante aos professores de língua materna: “*Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes? [...] Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?*” No seu entender, qual é a função do professor de português?

3. Que fontes de consulta você utiliza para planejar suas aulas? Há alguma razão especial para essas escolhas?

4. A Gramática Normativa que, tradicionalmente, sempre ocupou lugar privilegiado nas aulas de língua portuguesa, tem se tornado alvo de constantes questionamentos. Qual é a sua opinião a esse respeito?
 - 4.1 Como você vê a relação dos discentes com a língua portuguesa (e/ou com o ensino-aprendizagem da sua língua materna)? Há algum tipo de resistência quanto ao ensino dessa disciplina? Em caso afirmativo, há alguma situação concreta que possa ser compartilhada? Quais os possíveis fatores que podem estar motivando tais ações?

⁶⁹ Adaptado de SILVA (2009)

4.2 Para você, o ensino de conhecimentos gramaticais é relevante à competência comunicativa dos discentes? Poderia relatar em que sentido isso ocorre?

4.3 Como o conteúdo gramatical é estudado/ensinado em suas aulas?

5. Os PCN recomendam que o ensino de língua materna deva ser realizado com base em três eixos: Leitura, Produção Textual e a Prática de Análise e Reflexão sobre a língua (Prática de Análise Linguística). O que você entende por Análise Linguística? Você trabalha com essa abordagem em suas aulas? Poderia dar algum exemplo de como esse procedimento é desenvolvido?
6. Que tipos de atividades você acha que devem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de levar os alunos a uma reflexão sobre a língua, bem como, ao desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas?
7. Para você, que aspectos podem [poderiam] ser analisados durante a leitura de um texto, por exemplo, de modo que se perceba a articulação entre o eixo da leitura e a prática de análise linguística?
8. Qual a finalidade de se fazer Análise Linguística, considerando as propostas atuais para o ensino de língua materna?
9. A Análise Linguística já pode ser considerada uma prática cotidiana do professor?
10. Para você, que fatores representam barreiras, à efetiva implantação da prática de análise linguística ao se abordar o texto nas aulas de língua portuguesa?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)**

Dados de identificação

Título do Projeto:

ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMO O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA (RE) ELABORA ISSO EM SEU DISCURSO E EM SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA?

Pesquisador:

OZIEL PEREIRA DA SILVA

Instituição a que pertence o Pesquisador:

Universidade Federal do Tocantins - UFTTelefones para contato: **(63) 9929-3128** **(94) 9192-2418**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

A Sr.^a está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “**ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMO O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA (RE) ELABORA ISSO EM SEU DISCURSO E EM SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA?**”, de responsabilidade do pesquisador **OZIEL PEREIRA DA SILVA**.

A justificativa para a realização da pesquisa consiste em compreender como o professor se constitui sujeito produtor de seu próprio discurso e de sua prática, frente às demandas da análise linguística. Igualmente, interessa ainda, contribuir para o aprofundamento das discussões que envolvem essa nova proposta de ensino da língua materna, acreditando que o desempenho satisfatório das competências exigidas, sobretudo dos estudantes das etapas finais da educação básica, somente ocorrerá, dentre outros, mediante um ensino que possibilite a efetivação do eixo uso-reflexão-uso, preconizado nos PCN.

O objetivo da pesquisa é verificar a concepção de análise linguística que norteia o discurso e a prática do professor de língua materna, tendo em vista entendermos que a análise linguística é um dos mecanismos capazes de ressignificar o ensino dessa disciplina.

Para a coleta de dados, o voluntário responderá ao questionário - impresso em papel com uso de caneta esferográfica, de preferência preta ou azul -, bem como,

será convidado a dar entrevistas, as quais serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Nem todas as pessoas se sentem à vontade quando são entrevistadas ou sabem que estão sendo realizados registros seus por escrito, em áudio ou em vídeo, além do fato de que responder um questionário toma tempo do participante. Logo, desconfortos podem advir de tais situações, as quais estão previstas no trabalho de pesquisa.

A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos conhecimentos que serão gerados sobre educação pela pesquisa, e que favorecerão tanto o processo de ensino como o de aprendizagem de língua materna.

Em caso de dúvidas sobre os procedimentos, riscos e benefícios, assim como de outros assuntos relacionados à pesquisa ou com o tratamento que irá receber, o voluntário deverá procurar o pesquisador para sanar as suas dúvidas, na própria escola, ou pelos telefones (63) 9929-3128 ou (94) 9192-2418. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (63) 3411-8500 ou 3411-8588.

Esta participação é **VOLUNTÁRIA** e este consentimento poderá ser tirado a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízos à sua carreira de estudante escolar.

Ficam garantidos, por este termo, a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do voluntário, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pelo pesquisador.

O voluntário **NÃO** será obrigado a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Araguaína – TO, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do voluntário _____

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento _____

Testemunha 1

Testemunha 2