

ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO PARA O ENSINO E ENSINANDO PARA A REFLEXÃO

Mônica Mano Trindade FERRAZ³⁶
Mariana Lins ESCARPINETE³⁷

RESUMO

Este trabalho, que parte do pressuposto de que as práticas reflexivas sobre a língua devem se inserir nas aulas de língua portuguesa destinadas à Educação Básica, visa à discussão deste tópico no processo de formação do professor. Inicialmente, propõe-se uma discussão sobre o ensino de gramática sob o enfoque da Linguística (Geraldi, 1984; 1997; Perini, 2005; Travaglia, 2002; Mendonça, 2006), visando ao debate acerca dos problemas enfrentados no ensino de língua portuguesa, especificamente quando se trata do modo como se abordam os conteúdos gramaticais selecionados como objetos de aprendizagem escolar. Em sequência ao aporte teórico, apresenta-se uma pesquisa realizada com a participação de alunos do curso de Letras (licenciatura em Língua Portuguesa), do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) e Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), toda da Universidade Federal da Paraíba. As etapas de análise são orientadas pela discussão dos dados obtidos pela aplicação de um questionário no qual os acadêmicos apontam questões relevantes à sua formação: a) o conhecimento de conceitos relacionados ao ensino de gramática, às práticas de Análise Linguística e as disciplinas curriculares que possibilitam tal estudo; b) a experiência docente, adquirida pela atuação em instituições de Educação Básica, em projetos de extensão coordenados pela universidade ou no Estágio Supervisionado; c) as dificuldades vivenciadas na sala de aula. Como análise final, prevê-se uma descrição das informações advindas do questionário, discutindo tais dados no âmbito ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Ensino; Gramática; Reflexão.

1. Considerações Iniciais

O ensino de língua portuguesa como língua materna tem sido tema de debate entre os pesquisadores brasileiros há algumas décadas. Já em 1975, com o texto *As sete*

36 UFPB, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Avenida Argemiro de Figueiredo, 1645, Jardim Oceania. 58037-030. João Pessoa – Paraíba, Brasil. monicatrin@hotmail.com

37 UFPB. Programa de Pós-Graduação em Linguística Rua Índio Arabutan, 600, Cabo Branco. 58045-040. João Pessoa – Paraíba, Brasil. marianaescarpinete@hotmail.com

*pragas do ensino de português*³⁸, Faraco apresentava a falta de compreensão na leitura, a confusão em torno da gramática, a inutilidade dos conteúdos programáticos e a inadequação das estratégias como parte dos problemas responsáveis pelo fracasso da escola no que diz respeito a esse ensino.

Até os dias atuais, tal discussão se faz presente, pois muitas são as dificuldades no exercício das práticas escolares na Educação Básica, principalmente no que concerne à definição do espaço destinado à gramática, bem como o modo de se articular o estudo da gramática ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Essa discussão, especificamente, é enfatizada neste trabalho.

Ao tratar do ensino de gramática, o primeiro problema a ser destacado é de ordem conceitual. Em geral, são tratados como equivalentes os conceitos de língua padrão e gramática. Ainda, quando há referência ao termo gramática, faz-se com base em uma única definição – gramática prescritiva ou normativa –, desconsiderando outros conceitos como gramática descritiva ou internalizada. O segundo problema é metodológico e resulta do recorte que se faz na própria gramática normativa, ao se elegerem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, que se restringem a classificações morfológicas ou sintáticas. Esse contexto de ensino de língua materna, segundo Perini (2005), leva o aprendiz à dedução de que há, de fato, uma disciplina escolar denominada gramática normativa, cujos conteúdos parecem não estar relacionados às atividades de leitura e escrita e não ter aplicação direta à sua formação.

As questões para reflexão passam, então, a ser: por que ensinar gramática, que gramática deve o aluno dominar e como fazê-lo? Em outras palavras, busca-se discutir de que modo o ensino de gramática se vincula ao desenvolvimento das habilidades de uso da língua, das práticas de ler e escrever. Essa discussão vem sendo realizada por linguistas cujos trabalhos refletem uma preocupação pedagógica, tanto que é notória a contribuição das diversas áreas da Linguística nos documentos oficiais vinculados ao Ministério da Educação e, por consequência, em parte representativa dos materiais didáticos da disciplina.

Trata-se, então, de uma discussão que, aos poucos, parte do universo acadêmico para os documentos que parametrizam o ensino e que, além disso, faz-se (ou deveria se fazer) presente no processo de formação docente. No entanto, por meio de observações

³⁸ *As sete pragas do ensino de português*, de Carlos Alberto Faraco, é um capítulo publicado no livro *O texto na sala de aula*, organizado por Wanderley Geraldi (1984), mas o texto já havia sido publicado originalmente na revista *construtora*, ano III, no. 1, em 1975.

práticas, advindas da experiência como supervisão de estágio e docência em cursos de formação continuada, observamos ainda não haver uma significativa redução nas dificuldades apresentadas pelo professor de língua materna, fato também corroborado na análise que será apresentada na quarta seção deste artigo.

Neste trabalho, temos por objetivo a análise de questionários em que os sujeitos participantes respondem sobre o espaço destinado à gramática nas aulas de língua portuguesa, os conceitos de gramática e práticas de Análise Linguística, associando tais pontos à formação necessária ao docente nesta área do conhecimento. Participam desta pesquisa acadêmicos do curso de Letras – Português, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), todos ofertados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O texto que segue se organiza em mais três seções, nas quais apresentamos, respectivamente: os conceitos relevantes às abordagens metodológicas no ensino de língua materna, de modo específico o ensino de gramática; os desafios da formação do profissional em Letras; uma discussão a partir das respostas recortadas do questionário preenchido pelos acadêmicos delimitados como sujeitos desta pesquisa.

2. Refletindo sobre o ensino de língua materna: dos exercícios gramaticais às práticas de AL?

Neves (1990), a partir de uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa, observa os equívocos em relação às justificativas dadas por eles quando questionados sobre o porquê do ensino da gramática. A autora registra que a maioria dos professores, mesmo tendo sido despertados para uma crítica aos valores da gramática tradicional, pois afirmam que buscam planejar aulas que extrapolem os limites da gramática normativa, ainda continuam com aulas sistematizadas, embasadas em atividades classificatórias e acreditam que isso contribui para a melhor produção escrita por parte dos alunos.

O que se percebe, portanto, é uma dificuldade em relação à mudança de postura, que pode ser fruto de um desconhecimento sobre como modificar uma prática já enraizada, tendo que, ao mesmo tempo, contemplar programas conteudísticos pré-estabelecidos.

Considerando que o objetivo central do ensino da língua materna é estabelecer competência comunicativa, devemos buscar uma prática de ensino que seja produtiva para a aquisição de habilidades linguísticas, sendo que os ensinamentos prescritivos e descritivos da língua possam também estar presentes, mas de forma reelaborada.

Segundo Travaglia (2002:21), o modo como o professor concebe o conceito de linguagem reflete no modo como ele estrutura seu trabalho com a língua em termos de ensino, pois “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Do mesmo modo, o enfoque em cada diferente concepção de gramática – prescritiva, descritiva, internalizada – pode resultar em diferentes posturas metodológicas, a fim de atender aos diversos objetivos prescritos no ensino de língua materna. É conhecimento partilhado que o ensino de gramática nas escolas tem sido basicamente prescritivo, direcionando-se às regras da gramática normativa. Enfim, observa-se um investimento bastante grande no uso de metalinguagem, ou seja, o estudo sobre a língua, focalizando apenas a nomenclatura dos termos constitutivos de enunciado.

Entretanto, conforme Travaglia (2002), há outra possibilidade, como utilizar a metodologia da gramática de uso, pois esta parte da competência linguística internalizada do falante, isto é, por ser não-consciente, permite o uso automático da língua.

No ensino, essa metodologia está estruturada em atividades que propõem desenvolver os automatismos da língua, bem como os princípios que levam um indivíduo a optar por determinado recurso. Pode, no entanto, ocorrer o equívoco de ser interpretada como uma proposta em que não se exige elaboração prévia das atividades, pautada pela prática de produção e repetição de qualquer enunciado. Portanto, é preciso que o professor saiba muito sobre a língua não só para bem selecionar e ordenar os conteúdos durante a elaboração das atividades, mas, de acordo com Travaglia (2002:11), principalmente, “[...] para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas”.

Ainda há, de acordo com Travaglia (2002), a metodologia da gramática reflexiva, que possibilita o desenvolvimento de dois tipos de trabalho. O primeiro é composto de atividades que conduzem o aluno a explicitar a estrutura e o

funcionamento da língua, como a existência de diferentes classes de palavras e suas características; a existência de categorias da língua; os constituintes da estrutura frasal e suas funções; as regras de construção de unidades da língua. Já o segundo está direcionado, conforme Travaglia (2002:150), aos “[...] efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução [...]”, ou seja, trata-se de atividades que levam a uma reflexão voltada à semântica e à pragmática, pois questionam não só o significado, como também a situação e a finalidade dos elementos linguísticos utilizados.

A metodologia da gramática reflexiva consiste em perguntar quais as alternativas de recursos linguísticos foram utilizadas na construção do enunciado e em comparar os efeitos de sentido nas situações de interação comunicativa. Portanto, de acordo com Travaglia (2002:150), é uma metodologia “[...] que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos linguísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação”.

Logo, essas atividades permitem que os alunos, na condição de autores, pensem no efeito de sentido desejado, a fim de se buscar o recurso mais adequado à situação em que seu texto aparecerá. Consequentemente, o aluno torna-se cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua é regida pela adequação dos recursos e das instruções de sentido que abarcam os propósitos dos usuários da língua em dada situação comunicativa. A metodologia reflexiva se enquadra no conceito de Análise Linguística (doravante AL).

Em 1984, quando o termo foi cunhado por Geraldi, a AL estava ligada à correção textual com a crença de que, a partir do erro encontrado no texto do aluno, seria possível analisar as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, conduzir atividades que possibilitassem a esse aluno a melhoria do seu texto (reescrita).

Já em Geraldi (1997), percebe-se uma inovação quanto ao conceito de AL, uma vez que na obra *Portos de Passagem* o autor a concebe como uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa que se baseia em dois tipos de reflexão: a epilinguagem, que diz respeito à reflexão sobre os usos linguísticos, e a metalinguagem, que está associada às definições, classificações dos fenômenos linguísticos. O autor considera que as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e, assim, “toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, 'análises linguísticas' tão importantes quanto outras mais pontuais” (Geraldi, 1997:190). Diante disso, defende que as atividades epilinguísticas

antecedam as atividades metalinguísticas, no processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Mendonça (2006), corroborando Geraldí, sugere a prática de AL, numa perspectiva sociointeracionista, que constitui uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, tendo em vista que possibilita a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

A AL, portanto, desenvolve-se alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, a fim de contribuir para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia.

Surge, então, o nosso questionamento: esta seria uma prática adotada pelos professores? Que concepção têm os docentes em relação ao próprio conceito de AL e a relação deste com a sua prática de sala de aula? Consideramos que tais questões merecem a atenção de pesquisadores e dos que lidam diretamente com a formação docente, seja na formação inicial ou na etapa de formação continuada, pois partimos do pressuposto de que o que vem ocorrendo nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, é a predominância da perspectiva de AL como reconhecimento de regras gramaticais, ou seja, ainda há um entrave na concepção de língua como sistema e língua como gramática.

A chave para a mudança na forma de os professores ensinarem gramática não reside na adoção de um termo, *análise linguística*, e no abandono de outro, *ensino de gramática*. Reside na conscientização do professor a respeito das concepções de língua e de gramática que eles adotam, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica. Sem essa conscientização, os termos não passam de termos. Consequentemente, um professor pode dizer que faz análise linguística e não fazer nada do que Geraldí tinha em mente quando propôs o termo. (Oliveira, 2010: 234)

É importante ressaltar que a AL não busca excluir das aulas de língua portuguesa o ensino de gramática prescritiva, uma vez que os alunos precisam ter conhecimento e domínio da estrutura e funcionamento da língua, especialmente da variedade padrão da língua. Nesse sentido, a AL vem a auxiliar o ensino de gramática, de modo que haja uma reflexão de como utilizá-la, bem como esta prática ainda pode ser útil na resolução de problemas referentes ao uso da língua.

Para dar conta da inserção de tal prática em sala de aula, o professor precisa conhecer não só as propostas metodológicas, mas também conhecer, em um nível

elevado, a estrutura e o funcionamento do seu objeto de ensino. Franchi (2006:32) diz que os professores devem saber gramática, não para ensiná-la a todo custo aos alunos, mas usá-la como “instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos”.

Dando sequência à nossa proposta, buscamos entender como essa discussão acadêmica, de cunho teórico-metodológico, reflete-se nos documentos oficiais, apresentando uma breve comparação entre o perfil desejado para o aluno aprendiz na Educação Básica e o perfil desejado para o professor que tem como função conduzir este aluno ao desenvolvimento do conhecimento linguístico.

3. Diretrizes: a caminho da compatibilidade?

Linguísticos se faz pela tônica de que tipo de gramática se conhece e se ensina, bem como o espaço destinado a este estudo a favor do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Observamos que, em consonância com o exposto no Parecer CNE/CES 492/2001:29, é fundamental que os cursos “criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”. Trata-se da formação não apenas a favor do acúmulo de conhecimento por parte do aluno de Letras, mas com vias ao benefício social. Isto posto, é possível afirmar que, enquanto professores de Língua Portuguesa, estes alunos em formação devem estar preparados para cumprir o que o PCNEM (1999) diz sobre a sala de aula ser o espaço de concentrar o ensino no que diz respeito aos aspectos sociais e de uso da língua, e não focar no que se faz como tradição gramatical (e literária). Ora, unindo as pontas desse enredado de informação, se o professor deve centrar sua prática com vias ao que é do uso, e não no que se refere, exclusivamente, a prescrições e normatizações excludentes do contexto de interação social típico da construção da linguagem, o curso de Letras deve ser o espaço de manifestação desse entendimento, não somente desconstruindo o que diz respeito à tradição (dito de outra forma, não apenas levando a crítica pela crítica), mas promovendo, para além, uma reflexão sobre estratégias de efetivação desse ensino contextual.

Diante disto, voltemos à discussão das matérias que compõem o currículo do curso no que tange o conteúdo linguístico. Inicialmente, vale destacar que o mesmo documento oficial (CNE/CES 492/2001:30), quando apresenta as diretrizes sobre o perfil dos formandos, considera que

o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.

Ou seja, para que ele possa considerar o trabalho de cunho reflexivo sobre a língua, é indiscutível que este domine normativamente sua língua. Esta preocupação está devidamente considerada, de igual modo, no PPC do curso de Letras da UFPB (2006), quando trata dos objetivos do curso, especificamente, nos pontos 2, 4 e 5. Vejamos:

2.refletir sobre a importância do domínio da linguagem (em suas várias formas de manifestação e registro) como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento; 4. ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, em diferentes variedades da língua e em diferentes contextos. (p. 09)

Logo, é concebido como inerente ao profissional da área ser competente, via qualificação formal, na língua com a qual se propõe a trabalhar, conhecendo-a em abrangência. Isso inclui o saber a língua em seu padrão culto/formal – de interesse da gramática prescritiva/normativa –, bem como sua variedade linguística e usos e contextos de interação – contemplados pela gramática de uso e reflexão. Isso, por sua vez, implica uma formação acadêmica objetivando desenvolver esses domínios para que, assim, uma vez licenciado, o formando desenvolva uma prática docente coerente e que englobe esses mesmos referenciais, consolidando o que prevê os documentos oficiais³⁹ para a formação escolar (local de atuação do licenciado):

39 PCNEM e PCN+

(...) definem que o aluno egresso do ensino médio deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las. (Brasil/SEMTEC, 1999: *apud* Jurado e Rojo, 2006:39).

O que ocorre no curso em questão da UFPB é uma organização curricular em linguística que exclui o ensino da língua em sua vertente formal (metalinguagem), para, após, proceder com a desconstrução da gramática tradicional, sobre a qual falávamos acima. Com tal proposta curricular, espera-se que o formando já tenha total domínio da modalidade padrão, uma vez que o currículo se centra nos saberes das áreas da linguística (o que também é de fato importante). Todavia, algo bastante relevante e observado pela atuação em cursos de Letras é a constante reclamação dos professores sobre a falta de intimidade que seus alunos têm com a língua. Muitos demonstram dificuldades na sua escrita, o que só pode ser sanado em uma ação individual de aprendizagem das regras da gramática normativa, uma vez que o curso não oferece essa oportunidade. Esse é um grande desafio que demonstra a dita incompatibilidade entre o que está posto nas diretrizes e o que o curso oferece em sua unidade curricular para dar conta deste tópico. E quando partimos para a prática na formação do licenciado, as dificuldades se acentuam, mas acabam camufladas no processo. Assim, o conhecimento teórico não dá conta das necessidades deste formando, refletindo-se na prática do curso, através dos estágios, acentuando-se na prática docente enquanto atividade profissional.

Partindo para a atuação docente, é importante definir qual a repercussão das problemáticas apontadas para este indivíduo, antes estudante do curso de Letras, agora professor de Educação Básica na matéria de Língua Portuguesa. O fato de a formação acadêmica suprimir o conhecimento formal sobre a gramática tradicional para, posteriormente, levar este formando ao entendimento de que a efetivação na aprendizagem da língua se faz de modo mais significativo através da prática de Análise Linguística, revela-se incompatível no seu contexto profissional. Em outras palavras, para que ocorra o direcionamento do ensino de língua materna com o propósito de fomentar a reflexão e uso da linguagem em seus variados contextos sociais, é fundamental que o professor atuante esteja preparado para tal, dominando seu objeto de trabalho com destreza.

Dito isto, qual, então, é a realidade presente no ensino da língua? Segundo crítica apresentada pelo próprio documento parametrizador do ensino básico “a

perspectiva de estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. ” (PCNEM, 2000:16). Denota-se que a prática não condiz com o direcionamento pelas teorias linguísticas que comprovam a efetivação da aprendizagem da língua em contexto de uso, como no caso da AL, indo de encontro aos direcionamentos feitos pelo documento oficial que norteia este mesmo ensino (PCN e seus desdobramentos). Assim, o que chamamos aqui de incompatibilidade que existe entre o esperado e o realizado ultrapassa o nível superior, refletindo na atuação desse professor formado em Letras.

Por outro lado, como deveria ser a realidade presente no ensino de língua? Já se pressupõe, desde o documento básico, direcionado ao Ensino Fundamental que “quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (PCN, 1997:30). Como análise linguística, o documento refere-se a atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Considera ambas como atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins. “Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza”. (PCN, 1997:30)

A partir dessa concepção, o documento discorre sobre a relevância das atividades epilinguísticas, o que vai ao encontro da proposta reflexiva.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCN, 1997:31)

Logo, constata-se, mais uma vez, que o realizado difere do proposto. Apesar de a AL ser instruída como caminho para a inserção do aluno escolar nos contextos discursivos sociais, o caminho escolhido por muitos professores é outro, o do ensino da gramática tradicional, sendo está tão pouco conhecida pelos docentes.

E o mais interessante é o caráter cíclico da situação: são professores formados para ensinar sobre linguagem, que não conhecem a língua (enquanto padrão), pois a academia não possibilita tal conhecimento, com a função de ensinar aos alunos este padrão não dominado, os quais, mais tarde, entrarão nos cursos de Letras para se

tornarem futuros professores, repetindo a tradição de “novos professores com velhas posturas”.

Dando sequência, analisaremos nossos dados, resultado parcial de uma aplicação de questionários, cujas respostas refletem o embasamento teórico que permeia a formação dos professores de língua materna, bem como expõem as fragilidades e dificuldades encontradas neste processo.

4. Entre o ideal e o real: o que nos diz o professor?

Para cumprir com os objetivos aqui propostos, faremos a análise de alguns questionários⁴⁰ cuja temática diz respeito aos conceitos referentes ao ensino da língua materna, e, conseqüentemente, aos conceitos de gramática e prática de Análise Linguística (AL), interesse da nossa pesquisa.

Os sujeitos participantes, que responderam à aplicação do questionário, são alunos da Universidade Federal da Paraíba. Dentre eles, destacamos três grupos distintos de informantes que se dispuseram a participar: alunos de graduação do curso de Letras, alunos do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), vinculado à UFPB, e alunos do programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Mestrado e Doutorado acadêmicos, também vinculado a esta instituição.

Nosso *corpus* de análise é composto por 23 questionários⁴¹, mas, devido à restrição de espaço, somente parte dos dados serão apresentados a título de exemplificação. Estes foram preenchidos, respectivamente, por 12 alunos do curso de licenciatura em Letras (graduação) – habilitação em Língua Portuguesa; 06 alunos do curso do Mestrado Profissional, licenciados em Letras - habilitação em Língua Portuguesa; e 05 alunos do PROLING, sendo 02 destes com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Sobre o perfil desses alunos, todos da graduação completaram mais da metade do curso (do sexto período em diante), o que significa que a maioria (11) está envolvida com o Estágio Supervisionado. Dentre eles, 05 com experiência de docência na

40 Ver questionário no Apêndice

41 Para efeito de análise, os questionários serão identificados como: para graduação, [G 01 a 12]; para o Mestrado Profissional, [MPLE 01 a 06]; e, para o PROLING, [P 01 a 05].

Educação Básica e 06 com projetos voltados para o ensino (PIBID, PROLICEN, PROBEX).

Sobre os alunos do Mestrado Profissional, estes são formados em Letras – habilitação em Língua Portuguesa, todos com experiência profissional, denotando o aspecto do curso, que enfatiza a profissão, neste caso, o ensino. Desse grupo, 05 alunos possuem especialização na área.

Já sobre os alunos do PROLING – 03 mestrandos e 02 doutorandos – todos possuem, de igual modo, formação em Letras, sendo 02 deles com dupla habilitação. Não possuem experiência como docente no ensino de língua materna, mas 02 deles atuam como professor de língua estrangeira e 03 já participaram de projetos vinculados ao ensino, durante o período da graduação.

Mesmo com o perfil apresentado, o fato é que muitos alunos e profissionais da área de Letras chegam à universidade com uma prática mínima de leitura, com grandes dificuldades em relação à sua própria escrita, com algum conhecimento metalinguístico e pouca prática reflexiva sobre a estrutura da língua, resultado das próprias aulas às quais tiveram acesso na Educação Básica. No entanto, muitas das vezes, ainda na incipiente formação e sem terem sanado minimamente suas defasagens em relação ao conteúdo e suas dificuldades com o uso da modalidade padrão, assumem as aulas de Língua Portuguesa e se veem sem condições de modificar o modelo de aula a que foram acostumados. Portanto, tudo ocorre de modo simultâneo: estudam para aprender o que devem ensinar, buscam compreender a contribuição das teorias estudadas no curso e buscam novas práticas pedagógicas. As dificuldades transparecem nos discursos advindos das questões a eles solicitadas, transcritas aqui na íntegra como dado de análise. Para fins didáticos, organizamos nossa análise em duas subseções, visando: a) à apresentação dos conceitos relevantes e b) a relação dos dados com o processo de formação docente.

4.1. Que conceitos permeiam o fazer docente?

Iniciamos pelas respostas dadas quando questionados sobre o objetivo das aulas de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio (questão de número 2). Podemos afirmar que há um consenso sobre o fato de o objetivo maior dessa prática didática ser o desenvolvimento da competência de “falar e escrever bem”. Além disso,

aponta-se a necessidade de se desenvolver o “senso crítico” e promover a “interação”, o que pode ser exemplificado pelas seguintes transcrições:

[G02]: Instrumentalizar os alunos para uma comunicação oral e escrita com eficiência.

[G07]: Tornar o aluno um ser crítico na sociedade e que saiba ler e opinar sobre um texto.

[MPLE03]: Acredito que o ensino de língua portuguesa deve formar alunos que consigam ler diversificados textos de diversos registros; produzir textos escritos e orais...

[MPLE04]: Levar os alunos a entender a língua materna e poder interagir com seus pares com propriedade.

De um modo geral, nas respostas, foi enfatizada uma perspectiva comunicativa, apontando para o fato de que o sentido da disciplina é auxiliar os alunos quanto ao uso da língua, o que parece ser a reprodução de um discurso vivenciado na academia.

Em sequência, observemos as respostas dadas no que diz respeito aos conceitos de gramática e AL, respectivamente questões 05 e 06.

Para a questão 5, obtivemos 12 respostas que associam gramática à norma padrão; 06 que definem gramática como conjunto de regras, as quais estruturam e organizam as funções da língua; 01 resposta que conceitua gramática sinônimo de AL; 03 que abordam os tipos de gramática; e, por fim, 01 que define gramática como o estudo voltado para a formação de palavras.

Concernente ao conceito de AL (questão 06), obtivemos 01 resposta que associa este termo à atividade de análise de textos; 02 que a definem como estudo minucioso da língua; 06 que relacionam AL a uma prática de ensino de gramática mais próxima do cotidiano do aluno; 02 que delimitam a AL como recursos linguísticos ligados ao funcionamento dos gêneros textuais; 03 que interpretam AL como a gramática dentro do texto; e, por fim, 02 que associam AL como uma prática que estende o ensino às concepções semântico-pragmáticas da língua. Em 06 casos, houve fuga da questão, e, em 01, vagueza de conceito.

Pela síntese das respostas obtidas, podemos, previamente, concluir que há uma certa confusão em relação ao conceito de Análise Linguística, inclusive um elevado número de respostas que fogem à questão, fuga esta, provavelmente, motivada pelo total desconhecimento do termo.

Cabe salientar, ainda, que há uma incidência em associar a prática de AL com a abordagem das variantes linguísticas, isto é, para alguns, não seria possível a realização da AL no escopo da variante padrão. Por outro lado, há aqueles que, ao associarem tal

conceito ao funcionamento dos gêneros textuais, bem como a extrapolação de uma análise que abrange os níveis semânticos e pragmáticos, corroboram os conceitos já estabelecidos em Geraldi (1997) e Mendonça (2006), apresentados na segunda seção deste trabalho.

Considerando tais conceitos elencados e retomando o comentário sobre a in(coerência) no comparativo entre as questões, passamos a tratar da relação entre as respostas dadas quando questionados sobre a pertinência do ensino de gramática e o conceito de gramática e de Análise Linguística (questões 3, 5 e 6 respectivamente). Podemos observar que, para alguns, tais conceitos estão interligados, fato que implica uma coerência entre a explicação para o que é gramática e a justificativa para a sua manutenção nas aulas de língua. Para outros, tais conceitos se isolam.

O primeiro caso pode ser exemplificado com as seguintes transcrições:

[G06]: Sim, desde que esse ensino não transforme a gramática normativa em um fim em si mesma, como ainda se observa na maioria dos casos.

[G06]: Devemos falar aqui não de “gramática”, mas sim de normas abstratas (gramaticais), pois, além da gramática normativa, existem a gramática interna e a descritiva.

Parece-nos coerente a sequência dessas respostas, pois se o acadêmico critica o fato de a gramática normativa ser o objeto final das aulas, acreditando que pode haver outras possibilidades de tratamento didático deste conteúdo, é de se esperar que recupere outras definições para gramática, além da normativa, como bem o faz. Essa noção de que o ensino deve extrapolar o estudo das normas e que o conceito de gramática deve ser ampliado vai ao encontro do que este mesmo acadêmico apresenta como definição para as práticas de Análise Linguística (questão 06):

[G06]: a análise Linguística deve acontecer a partir da contextualização existente em situações diferentes de uso da língua, as quais envolvem a presença de diferentes gêneros textuais, orais ou escritos.

Ainda na esteira da compatibilidade, temos como respostas às questões 03, 05 e 06, transcrições que corroboram às informações acima, tais como:

[MPLE02]: Sim, toda língua necessita de um esqueleto que a sustente, a gramática tem esse papel. O ensino de gramática é essencial nas aulas de língua portuguesa.

[MPLE02]: Gramática ou gramáticas? Toda língua é regida por várias instâncias metodológicas. Partindo dessa concepção podemos estudar a língua e suas gramáticas como: a funcional; a descritiva; a normativa, etc. Portanto, gramática é o fazer metodológico da língua.

[MPLE02]: Essencial, pois a partir dessa prática podemos mostrar ao aluno porque a língua é um objeto de estudo. Através da análise linguística podemos mostrar aos alunos que podemos categorizar a língua e perceber dessa maneira como ela funciona e qual lógica rege esse objeto.

Já para exemplificação do segundo caso, ou seja, do grupo de respostas que refletem a incoerência entre as questões 03, 05 e 06, temos:

[G12]: Sim

[G12]: Norma padrão da língua

[G12]: A análise linguística não compreende apenas o ensino de gramática, ou seja, o ensino da norma padrão da língua, mas as variações linguísticas, entre outros.

Aqui se percebe uma contradição, pois se o acadêmico assume positivamente que o estudo da gramática deve fazer parte das aulas e define gramática como norma padrão, espera-se uma defesa maior ao ensino desta modalidade padrão. Diferentemente, ele defende, ao conceituar Análise Linguística, a inclusão de outras modalidades da língua como objeto de investigação didática. E mais contraditório ainda é o fato de este acadêmico apresentar uma noção tão restrita de ensino de língua e gramática e ser o autor da uma afirmação tão genérica quando questionado sobre o objetivo da disciplina de LP: “Ajudar os alunos a construir visões críticas a respeito de diversos assuntos dentro da sociedade”.

Mesmo conscientes de que os dados apresentados são reduzidos, fazendo-se presentes somente a título de exemplificação, podemos considerar alguns aspectos, a partir da observação de todos os conceitos apresentados nos 23 questionários analisados, e chegarmos a algumas generalizações, discutidas na subseção a seguir.

4.2. Que fatores dificultam o fazer docente?

Ao afirmarem que o ensino da língua materna deve ser voltado às práticas que desenvolvam o domínio no uso das estruturas linguísticas, conseqüentemente, os

entrevistados colocam a gramática como instrumento para tal objetivo. Neste sentido, parte deles está recuperando o discurso presente nos estudos citados na segunda seção, incluindo o conceito de epilinguagem, mesmo que este não seja explicitado. Se é essa a concepção teórico-metodológica a que estão tendo acesso na universidade, tanto na formação inicial quanto na continuada, é esperado que esse discurso seja refletido nas respostas solicitadas. Surgem, então, indícios do discurso próprio da Linguística, quando consideram o padrão como uma das modalidades da língua e não a única. Em contrapartida, há também uma forte tendência em associar a língua padrão à gramática, a partir do momento em que consideram a gramática como o lugar específico desta modalidade, acrescentando-se aí a restrição à metalinguagem, o que desacelera o caminho metodológico a ser percorrido para chegar a uma prática reflexiva.

Ao conceituarem Análise Linguística, alguns associam o termo à reflexão, mas ainda percebemos haver uma certa confusão entre aquilo que se denomina como prática metodológica para o ensino de língua e Análise Linguística no sentido de investigação científica sobre língua(s).

Diante das respostas apresentadas, podemos afirmar que há, por parte desses acadêmicos, a percepção de que o professor, nas aulas de gramática, deve buscar um “salto” do exercício focado na metalinguagem para as práticas epilinguísticas. Isso parece ser resultado tanto das discussões possibilitadas pelos cursos de Letras, quanto pela observação da prática escolar, dado o perfil do grupo aqui pesquisado. No entanto, podemos também afirmar que conceitos mínimos ainda não são claros e condizentes ao conhecimento esperado no perfil do professor de Língua Portuguesa.

É importante reiterarmos aqui que à ação do professor na inserção de práticas de Análise Linguística precede que ele tenha domínio da língua padrão; conheça a estrutura gramatical da língua; domine os recursos linguísticos e suas funções na construção do sentido nos textos e, além disso, saiba selecionar que conteúdo desenvolver com cada nível escolar, com qual finalidade e a partir de que metodologia.

Podemos resumir os dois eixos necessários à formação, associados às dificuldades apontadas pelos acadêmicos, na última questão, quando respondem sobre o currículo vivenciado na realização do curso de Letras.

O primeiro aspecto é concernente ao conhecimento do próprio objeto de ensino.

[MPLE 02]: senti muito a falta de disciplinas que trabalhassem mais as questões gramaticais e a própria linguística.

[MPLE 06]: na graduação geralmente não estudávamos a gramática normativa, apenas criticávamos alguns pontos relacionados à gramática. Acho importante que o ensino de gramática seja mais aprofundado na graduação

O segundo diz respeito à relação teoria-prática.

[P02]: a minha formação foi muito teórica. As disciplinas de estágio foram muito conturbadas. Não tivemos a menor noção do que é trabalhar em uma sala de aula real e ministrar as dificuldades.

Logo, como formadores desses docentes, além de propiciar o conhecimento para o seu próprio domínio da língua e conhecimento de teorias que envolvem a língua/linguagem, paralelamente, devemos prepará-los para uma ação pedagógica, possibilitando a discussão sobre o que ensinar da língua materna, com qual finalidade e como. Assim, finalizamos esta seção com as palavras de Ilari (1997), sobre algumas das questões a serem consideradas na discussão e elaboração do currículo que forma o professor de língua materna.

Admitindo que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida pelo seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (ILARI, 1997:10)

5. Considerações finais

Cabem, ainda, alguns esclarecimentos em relação ao trabalho aqui apresentado. Quanto à questão metodológica, não nos propusemos a realizar uma pesquisa quantitativa, logo não nos ativemos a gráficos percentuais. O objetivo principal foi o de demonstrar como, de uma breve investigação, já é possível constatar as dificuldades dos acadêmicos/professores em lidar com os conceitos básicos que precedem o ensino de gramática, bem como em apresentar uma relação entre as práticas reflexivas de sala de

aula e o estudo da estrutura gramatical da língua. O que demonstramos aqui pode ser um indício do que ocorre de modo geral, caso estendamos nossa pesquisa a outros participantes, de outros contextos acadêmicos.

Quanto ao enfoque dado na análise, fixamo-nos apenas nas questões consideradas relevantes e necessárias para discutirmos a relação entre o fazer pedagógico e o conhecimento linguístico. Trata-se mesmo de um recorte em relação à ampla discussão que se pode gerar, se considerarmos um cruzamento entre as demais questões postas no questionário.

Importa também responder às questões que nortearam os títulos das seções: *Refletindo sobre o ensino de língua materna: dos exercícios gramaticais às práticas de AL? Diretrizes: a caminho da compatibilidade? Entre o ideal e o real: o que nos diz o professor?*

Como resposta a essas indagações, apontamos para nossas considerações que, por enquanto, encerram parcialmente esta investigação. Assim é possível a inserção das práticas de AL nas salas de aula, pois trata-se de algo já debatido academicamente, já pressuposto nos documentos direcionadores do ensino de língua materna e já refletido, mesmo que de modo tímido, na fala de alguns participantes desta pesquisa. No entanto, a realidade ainda parece distante das discussões teóricas, o que nos exige o esforço cotidiano, em todas as instâncias, de possibilitar a conversão de uma prática puramente metalinguística para uma prática reflexiva, pelo viés semântico-pragmático-discursivo. Tal esforço passa pelas decisões que permeiam o currículo de Letras, bem como os cursos de formação continuada; pela postura do professor formador, em buscar o equilíbrio entre a teoria e a prática; pela postura do acadêmico/professor em buscar os conhecimentos pertinentes à sua prática profissional e repensá-la diariamente; enfim, um conjunto de esforços para que possamos, nas próximas investigações, não nos depararmos com a angústia refletida na resposta abaixo:

[P 01]: ...a grande questão que deixo registrada aqui é com tantos avanços/melhorias no fluxograma das licenciaturas, gostaria de saber por que isso não reflete em nossas salas de aula, ou seja, no ensino de forma geral?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Parte II – Linguagens Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.

Brasil/SEMTEC. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

Franchi, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola.

Geraldi, João Wanderley. 1984. Unidades básicas do ensino de português. IN: Geraldi, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, p. 49-69.

Geraldi, João Wanderley. 1997. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. IN: *Portos de Passagem*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 115-217.

Ilari, Rodolfo. 1997. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.

Jurado, Shirley; Rojo, Roxane. 2006. Leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. IN: Buzen, Clécio e Mendonça, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mendonça, Márcia. 2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. IN: Buzen, Clécio e Mendonça, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

Neves, Maria Helena de Moura. 1990. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

Oliveira, Luciano Amaral. 2010. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo : Parábola Editorial.

Perini, Mário. 2005. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática.

Travaglia, Luiz Carlos. 2002. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. Graus*. São Paulo: Cortez.

Apêndice

Dentre os meus trabalhos de pesquisa, tenho investigado sobre *o ensino de gramática e a relação com a formação docente*. Em um primeiro momento, apresentei um artigo com este tema na ABRALIN 2011. Dando continuidade à mesma pesquisa, apresentarei o trabalho *Análise Linguística e Formação do Professor de Língua Portuguesa: refletindo para o ensino e ensinando para a reflexão*, no SIMELP 2015. Solicito sua participação, respondendo às questões abaixo.
Profª. Mônica Mano Trindade Ferraz

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data:

Assinatura:

Formação:

Graduação:

Pós-graduação:

- 1) Caso você tenha experiência de sala de aula, especifique
- 2) Qual deve ser, na sua opinião, o maior objetivo do ensino de Língua Portuguesa, considerando os níveis Fundamental e Médio?
- 3) Você considera que o Ensino de Gramática é pertinente nas aulas de LP?
- 4) Qual ou quais as dificuldades (se houver) encontradas por você, no que diz respeito ao ensino de gramática?
- 5) Como você conceitua *gramática*?
- 6) Como você define uma prática de *Análise Linguística* em sala de aula?
- 7) Analisando a sua formação acadêmica, como você relaciona as questões acima com o currículo do seu curso de graduação?