

MATHEUS SEIJI BAZAGLIA KURODA

**O trabalho docente com gramática tradicional no Ensino
Fundamental II**

**ASSIS
2020**

MATHEUS SEIJI BAZAGLIA KURODA

**O trabalho docente com gramática tradicional no Ensino
Fundamental II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

K96t Kuroda, Matheus Seiji Bazaglia
O trabalho docente com gramática tradicional no Ensino Fundamental II / Matheus Seiji Bazaglia Kuroda. Assis, 2020.
110 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

1. Gramática. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. I. Título.

CDD 372

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O trabalho docente com gramática tradicional no Ensino Fundamental II

AUTOR: MATHEUS SEJI BAZAGLIA KURODA

ORIENTADORA: KARIN ADRIANE HENSCHEL POBBE RAMOS



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHEL POBBE RAMOS,
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. ROSINEY APARECIDA LOPES DO VALE
UENP/Jacarezinho

Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Assis, 02 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço meus pais, Milton e Maria Diná, pelo constante apoio e por serem o alicerce da nossa família.

Aos meus irmãos (Tiago, Paula, Pedro e Lucas) e à minhas cunhadas Julianas, pelo companheirismo, pelas risadas e descontração.

À Nathália, por oportunizar momentos alegres e inesquecíveis durante a redação da dissertação.

À minha orientadora, Profa. Dr. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, pela orientação deste trabalho e por todo incentivo e suporte dados desde o início do mestrado.

Aos meus amigos-irmãos Carmen e Danilo, também mestres, pelo incentivo durante a minha pesquisa e pelos bons momentos que sempre tivemos juntos.

Aos meus amigos do ProfLetras, principalmente à Beth Mozzela, Gabriel Maia e Sandra Albano, que deixaram a viagem, durante as aulas, mais leves e engraçadas.

KURODA, Matheus Seiji Bazaglia. **O trabalho docente com gramática tradicional no Ensino Fundamental II**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar a prática do ensino da gramática no Ensino Fundamental II por professores de português que atuam em uma escola da Rede Pública estadual na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, buscando um redimensionamento do papel do ensino da gramática e uma ressignificação da aplicabilidade dos conteúdos gramaticais. As investigações partiram da hipótese inicial de que o trabalho gramatical, mesmo com novas teorias que tiram o foco de tal abordagem linguística, ainda ocupa a maior parte da atividade docente em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta dos dados foi feita por meio de um questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa de uma Unidade Escolar da Rede Pública do Estado de São Paulo e por meio da observação das aulas de dois desses professores. O trabalho pode contribuir para um melhor entendimento a respeito do papel do ensino da gramática como especificidade das aulas de língua portuguesa, buscando esclarecer quanto do trabalho docente é dedicado a esses conteúdos, bem como as concepções e abordagens que sustentam essas atividades. Partiu-se da premissa de que o problema não é o ensino sistematizado e metalinguístico da gramática, mas sim a abordagem teórico-metodológica utilizada, que, na maioria das vezes, é opressora e não contribui para uma perspectiva dialógica e interacionista do trabalho com língua em sala de aula. A partir dessas reflexões, foi proposta uma discussão a respeito dos diferentes estudos que tratam da gramática no ensino de língua portuguesa. Os resultados mostraram que a gramática ocupou, no contexto pesquisado, um papel secundário, considerando que os professores observados dedicaram pouco tempo das suas aulas para a sistematização desses conhecimentos linguísticos, focando mais na produção textual e na leitura. Além disso, o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa parece não estar claro aos docentes, pois, no questionário, tiveram dificuldades em definir o propósito das atividades gramaticais e, nas aulas observadas, os conteúdos aparecem desarticulados com as propostas de leitura e produção de textos. Como encaminhamento, foi apresentado, ao final deste trabalho, uma sequência de planos de aulas cujo enfoque é a gramática, com o intuito de sugerir atividades em que o ensino gramatical esteja articulado com uma proposta que entende a língua como prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Ensino do Português. Ensino Fundamental II.

KURODA, Matheus Seiji Bazaglia. **Teaching work with traditional grammar in Elementary School II**. 2020. 110 f. Dissertation (Masters in Languages). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

This work aims to investigate the practice of teaching grammar in Elementary School II by Portuguese teachers who work in a state public school in the city of Bauru, State of São Paulo, seeking to redimension the role of teaching grammar and a reframing of the applicability of grammatical content. The investigations started from the initial hypothesis that grammatical work, even with new theories that take the focus away from such a linguistic approach, still occupies most of the teaching activity in the classroom. It is a qualitative research, whose data collection was carried out through a questionnaire applied to Portuguese Language teachers at a Public School in the State of São Paulo and through the observation of the classes of two of these teachers. The work can contribute to a better understanding of the role of grammar teaching as a specific feature of Portuguese language classes, seeking to clarify how much of the teaching work is dedicated to these contents as well as the concepts and approaches that support these activities. It was based on the premise that the problem is not the systematic and metalinguistic teaching of grammar, but the theoretical-methodological approach used, which, in most cases, is oppressive and does not contribute to a dialogical and interactionist perspective of working with language in the classroom. Based on these reflections, a discussion was proposed regarding the different studies dealing with grammar in Portuguese language teaching. The results showed that grammar played a secondary role in the researched context, considering that the observed teachers devoted little time from their classes to the systematization of this linguistic knowledge, focusing more on textual production and reading. In addition, the role of grammar in Portuguese language classes seems to be unclear to teachers, because, in the questionnaire, they had difficulties in defining the purpose of grammatical activities and, in the observed classes, the contents appear disjointed with the proposals for reading and production of texts. As a guide, a sequence of lesson plans was presented at the end of this work, with a focus on grammar, in order to suggest activities in which grammar teaching is articulated with a proposal that understands language as a social practice.

PALAVRAS-CHAVE: Grammar. Teaching Portuguese. Elementary School II.

LISTA DE FIGURAS

1 O grau de conhecimento de alguns temas	59
2 A crença dos professores acerca da gramática	65
3 A relação entre a produção textual e a gramática normativa	68
4 As atividades mais recorrentes nas aulas observadas do PRO1	76
5 As atividades mais recorrentes nas aulas observadas do PRO2	79
6 A medida das atividades mais recorrentes nas aulas observadas (PRO1 e PRO2).	80

LISTA DE QUADROS

1 Os referenciais que mais influenciam a prática docente	60
2 Os materiais mais utilizados em sala de aula	61
3 As atividades mais recorrentes em sala de aula, de acordo com as representações dos professores sobre o seu fazer docente	62
4 O conceito de língua, de acordo com os professores entrevistados	63
4 O conceito de gramática, de acordo com os professores entrevistados	66
6 O papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com os professores entrevistados.....	67
7 O conceito de texto como unidade de ensino, de acordo com os professores entrevistados	69
8 O que é ser professor de Língua Portuguesa, de acordo com os professores entrevistados	71

SUMÁRIO

Trajetória	11
Introdução	16
Capítulo 1: Metodologia	23
1.1 Pesquisa qualitativa em educação	23
1.2 Contexto da pesquisa	26
Capítulo 2: Fundamentação teórica	31
2.1 Gramática Tradicional	31
2.2 Concepções Linguísticas	36
Capítulo 3: Discussão e análise dos dados	58
3.1 Questionário.....	58
3.2 Observação das aulas	71
3.3 Cruzando as informações	80
Considerações finais	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	88
PRODUTO FINAL	94

Trajetória

O interesse do investigador desta pesquisa pelos estudos da linguagem começou desde cedo. Quando criança, gostava de rimar, de ler livros infantis e de escrever pequenos textos. As aulas de Língua Portuguesa, ainda nos primeiros anos da Educação Básica, sempre foram as mais esperadas e as mais prazerosas.

Sempre estudou em escolas da rede pública e, durante o Ensino Fundamental e Médio, o amor pela linguagem cresceu mais ainda. Teve a sorte de encontrar, em sua trajetória enquanto aluno, professores que tornavam as aulas de Língua Portuguesa em um momento de fruição e de muito debate.

Nesse contexto, além do interesse que foi desenvolvendo pelos estudos da gramática normativa, acabou se envolvendo muito com as atividades de produção textual, principalmente por ter uma professora que, trabalhando a Língua Portuguesa em módulos e de forma dialógica, pensava na escrita como um processo não serializado ou estanque, mas que se desenvolve em etapas de preparação, escrita, revisão, reescrita e edição.

Por isso, em 2006, venceu um concurso de redação oferecido pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, em parceria com o Banco Bradesco e Conselho Regional de Odontologia de São Paulo (CROSP), tendo, inclusive, reconhecimento nas mídias. A proposta desse concurso era escrever um texto da tipologia narração com o tema “A saúde bucal”.

A partir desse acontecimento, que foi um marco na vida deste pesquisador, começou a investir cada vez mais em sua formação linguística, ainda que em nível de Educação Básica, sempre sendo o primeiro da turma nesse quesito, tanto nas aulas de inglês quanto nas aulas de português.

Em 2009, após concluir o Ensino Médio, influenciado pelo gosto que tinha para escrever, de imediato, pensou em cursar jornalismo na graduação. Para isso, fez dois anos de curso pré-vestibular oferecido gratuitamente pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), da Unesp de Bauru. Nesta instituição, teve contato com vários alunos de Jornalismo e Comunicação Social que fizeram a sua vontade de cursar este curso crescer mais ainda.

Porém, com o vestibular, algumas mudanças aconteceram. Acabou ficando na lista de espera no curso de Jornalismo em Bauru e foi aprovado em algumas outras Universidades públicas. Mas, como sempre estudou em escola pública e

como havia alcançando uma nota muito acima da média no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – alcançado mais de 900 na redação do exame daquele ano –, conseguiu uma bolsa integral por meio do Programa Universidade para todos (PROUNI), programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares.

Com a nota obtida no ENEM, pôde escolher qualquer curso e em praticamente qualquer universidade particular do país (inclusive Jornalismo nas universidades mais reconhecidas de São Paulo). Porém, por algum motivo inexplicável, talvez norteado pelo amor às letras, houve uma mudança de planos: escolheu cursar Letras (Português - Inglês), na Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, cidade em que reside até hoje.

Nas primeiras semanas, veio o receio por não estar cursando em uma Universidade pública. Mas, acolhido por um grupo de professores doutores, com boa formação em suas áreas, o preconceito inicial acabou dando lugar a uma admiração.

A primeira paixão da universidade veio pelas disciplinas de morfossintaxe e, depois, pelos cursos de Linguística e Análise do Discurso. Assim, desde o primeiro ano de graduação, envolveu-se com projetos de pesquisa (Iniciação Científica), sobre o ensino de Língua Portuguesa, já tendo um olhar curioso sobre a aula de Língua Portuguesa como um objeto de investigação.

Além disso, durante os quatro anos de graduação, desenvolveu atividades de monitoria de várias disciplinas (morfossintaxe, filologia e semiótica), auxiliando alunos com mais dificuldades e criando material sugerido pelos professores dessas disciplinas.

Em 2013, finalizou a graduação com o mérito acadêmico de melhor aluno da turma e com o desafio, agora, de enfrentar uma nova realidade: o contexto de sala de aula. Iniciou a carreira de professor com algumas aulas em uma escola da periferia de Bauru, onde se deparou com alguns problemas como drogas e violência entre os alunos. Neste primeiro ano, parecia que a maior preocupação, nesse contexto, era mais de sobrevivência do que de ensinar algo aos alunos, em uma experiência um pouco traumatizante.

Então, mais uma vez, houve uma mudança de foco: deixou a escola pública de lado e ingressou na rede particular. Começou a trabalhar em dois colégios de destaque em Bauru, que abrigavam uma clientela elitizada. A partir disso, boa parte da sua ainda curta carreira se desenvolveu nesse contexto, ensinando, em uma

disciplina denominada “Gramática”, principalmente, Gramática Tradicional por meio do exercício da metalinguagem.

Em 2016, surgiu um novo desafio: foi aprovado no concurso público para ministrar aulas, como efetivo de cargo, na rede pública do Governo do Estado de São Paulo. Com um pouco de receio devido à primeira experiência traumatizante com esse contexto, mas com o sentimento de obrigação e retribuição por ter estudado a vida inteira em órgãos públicos ou por ter sido financiado por eles, acabou assumindo o cargo e começou, então, a lecionar, para o Ensino Fundamental II, a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública.

Logo o receio deu lugar ao prazer e, hoje, consegue desenvolver seu trabalho com turmas, em sua unidade escolar, participativas e em um ambiente escolar onde não há problemas como drogas e violência. Já desenvolveu nesse contexto, com os alunos, vários projetos: teatro, clube da leitura, lançamento de livros da turma, apresentações artísticas em parceria com professores de artes e da sala de leitura etc.

Em 2018, foi aprovado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Unesp/ Assis, e começou a estudar sobre letramentos e práticas de linguagens, pensando em sua atuação docente. Nesse contexto, conseguiu associar as duas das suas maiores paixões: lecionar Língua Portuguesa na educação Básica e estudar. A pesquisa científica sempre foi algo que almejado em sua carreira, preocupado em trazer, para esse o universo acadêmico, um pouco da realidade da sala de aula no que concerne o ensino de língua materna.

No programa, teve contato com vários professores e com várias teorias acerca de letramentos e linguagens, que permitiram, acima de tudo, que fizesse, a todo momento, uma autorreflexão sobre as suas práticas de ensino. Assim, encontrou novas ideias e novos suportes teórico-metodológicos para o ensino de língua materna que puderam embasar ainda mais as suas ações docentes em sala de aula.

Utilizando os conhecimentos teóricos adquiridos nas primeiras disciplinas do programa, acabou sendo aprovado em um processo seletivo com mais de nove mil professores de todo o país, para integrar ao time de autores de Língua Portuguesa da Revista *Nova Escola*.

A *Nova Escola* tem uma visão dialógica e participativa sobre as questões de ensino e linguagem. Por isso, as disciplinas “Alfabetização e Letramento” e “Texto e

ensino”, cursadas no mestrado, contribuíram decisivamente para que este pesquisador tivesse um bom resultado durante as cinco etapas do processo seletivo: prova teórico-objetiva, prova teórica e dissertativa, reflexão pessoal sobre questões da linguagem, reflexão pessoal sobre atitudes individuais de trabalho em grupo e produção de plano de aula a partir de uma perspectiva dialógica alinhada às exigências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Dessa forma, de 2018 a 2019, atuou como professor-autor da revista *Nova Escola*, produzindo sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, considerando as concepções de ensino e língua abordadas na BNCC (BRASIL, 2018), sendo responsável, dentro desse projeto, por elaborar uma sequência de 15 (quinze) planos, dividida em modalidades organizativas (módulos): 1 (uma) aula de abertura, 2 (duas) aulas de leitura, 6 (seis) aulas de análise linguística/ semiótica, 3 (três) aulas de oralidade e mais 3 (três) aulas de produção de texto – sobre o gênero mito, dentro do campo de atuação artístico-literário. Além disso, acabou estendendo o seu trabalho na revista desenvolvendo os módulos de oralidade e produção textual do gênero histórias em quadrinhos (HQ).

A ideia desse projeto, da revista *Nova Escola*, é garantir, a todos os professores do Brasil, um material fundamentado teoricamente por concepções sociointeracionistas e dialógicas, para um ensino de qualidade a todos os alunos do Brasil, considerando as mudanças previstas na BNCC (BRASIL, 2018).

Hoje, então, de modo geral, leciona tanto na rede pública, quanto na privada, lidando com contextos divergentes e bem complexos, além de atuar, concomitantemente, no Ensino Superior, em cursos de segunda graduação, ministrando as disciplinas de “Teoria da Literatura” e “Práticas de Leitura e Produção Textual” no curso de Letras (Português-Inglês), na Acrópole Educacional, em parceria com a UNIJALES (Centro Universitário de Jales).

Dentro de todo esse contexto, o que mais o inquietou, durante a sua experiência como professor de Língua Portuguesa, em todos esses anos, tanto na rede pública quanto na privada, foi a questão do ensino da gramática - em seu sentido lato –, que passou a receber, há um tempo, um tratamento pejorativo

Dessa forma, o pesquisador percebeu que há um grande misticismo envolvendo a metalinguagem – para categorizar e sistematizar a língua – e o ensino de conteúdos gramaticais na Educação Básica. Podem ser percebidos, a todo momento, professores de Língua Portuguesa, autodenominados como professores

de leitura e de produção textual, colocando o foco de suas atuações docentes nessas duas práticas de linguagem, desconsiderando a importância da normativa. Há, ainda, os que dizem que gramática, em sala de aula, principalmente no contexto do ensino público, não garante que os alunos se desenvolvam criticamente e, por isso, deixam esses conteúdos de lado. Outros, que ensinam a gramática (em qualquer das suas concepções), por ela ser muito negligenciada, o fazem de “qualquer jeito”, pensando que, já como ela não mais o foco de ensino nas aulas de português (considerando as teorias de gênero e de letramento), tanto faz a prática de ensino realizada sem sala de aula.

Percebe-se, então, em sala de aula, uma grande negligência de colegas ao tratar a metalinguagem. Além disso, é notório que o professor não tem à disposição materiais didáticos que tratam a metalinguagem, para sistematizar conceitos gramaticais, como um assunto que também deve ser privilegiado em sala de aula. Fora isso, ainda é nítida a existência de poucos materiais que trazem o ensino da gramática a partir de uma perspectiva dialógica e interacionista.

Acredito que, assim, pela experiência com a produção de planos de aula pela revista *Nova Escola*, visando um ensino dialógico, juntamente com a vivência em sala de aula, este pesquisador sente-se na obrigação de, hoje, investigar este assunto na academia e, a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico – estudo de caso –, produzir, como forma de intervenção, material (planos de aulas) aos professores de todo Brasil para que seja garantido, a todo aluno, um ensino de gramática, por meio da metalinguagem, que seja produtivo, participativo e significativo.

Introdução

Existe toda uma tradição de estudos voltada ao ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. Durante muitos séculos, a educação seguiu o mesmo modelo de gramática herdado pelos gregos antigos, que tinham a finalidade de estudar, catalogar e preservar a língua literária de seus autores clássicos. Ainda hoje, este mesmo modelo, chamado de Gramática Tradicional, para praticar a metalinguagem, encontra espaço na sala de aula de Língua Portuguesa.

É inegável que os estudos da gramática – em seu caráter sistematizado e normativo – é um conhecimento que remonta a essa trajetória histórica e, por isso, deve ser valorizado, pois se trata de um saber que, aliado a outros, pode contribuir para uma apropriação da língua, entendida como prática social, e, nesse sentido, como um conteúdo de prestígio fortemente associado à língua padrão, deveria se acessível a todos. Por outro lado, isso não exclui o ensino das variedades linguísticas, o qual, pautado nos usos, amplia-se em uma gama de possibilidades nem sempre prestigiadas socialmente.

Com o desenvolvimento dos estudos da linguagem, foram surgindo outras concepções de gramática e novas vertentes teóricas, tais como, as pesquisas sobre os Letramentos, as discussões a respeito dos Gêneros Textuais/Discursivos, as contribuições da Sociolinguística, que têm influenciado o trabalho em sala de aula, embora o surgimento dessas áreas de investigação, no âmbito da Linguística, não esteve correlacionado, imediatamente, com a sua transposição para questões aplicadas ao ensino de língua materna. Mas, com movimentos de aplicação de forma gradual de cada uma dessas áreas por meio dos estudos da Linguística Aplicada, permitiram-se outras formas de se entender os processos de ensino e de aprendizagem de língua, privilegiando as atividades de uso da língua, pensando em práticas sociais da linguagem.

Observa-se, hoje, no Brasil, um movimento dos Documentos Oficiais que norteiam a Educação Nacional, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em direcionar o ensino de língua a partir de práticas voltadas a uma concepção enunciativa-discursiva, tendo como objeto de ensino os diversos gêneros textuais/discursivos que circulam nas esferas de atividade humana.

A linguagem é vista, nos PCN, como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20). Dessa forma, o documento estabelece um parâmetro de ensino que coloca a linguagem como atividade discursiva e, por isso, nesse contexto, o aluno precisa entrar em contato com múltiplos textos, linguagens e normas para desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Para isso, os PCN (BRASIL, 1997) propuseram os gêneros como objeto de estudo e o texto como unidade de ensino para as aulas de Língua Portuguesa, a partir de uma postura dialógica e com ideias que, segundo o documento, fazem intersecção com os estudos de Bakhtin (1997) e de Vygotski (1989). Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador do processo, considerando-se que:

[...] o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações (BRASIL, 1997, p. 70).

Assim, a gramática, como atividade de metalinguagem, nos PCN (BRASIL, 1997, p. 28), passou a ser vista como um “instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem”. Dessa forma, a referência de estudo da gramática, nesse documento, não é da gramática tradicional; o foco, pois, não é reproduzir regras cristalizadas em manuais, é perceber as regularidades da língua escrita, por meio do contato e da interação com textos de determinado gênero textual/discursivo, como instrumentos importantes para as atividades de leitura e produção de textos.

Para isso, é preciso buscar uma nova metodologia de ensino de gramática, uma vez que:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1997, p.29).

De forma a ampliar as ideias já discutidas nos PCN (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2018) trouxe uma proposta de valorização das práticas contemporâneas de linguagem, de forma a:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65-66).

A BNCC (BRASIL, 2018) define o eixo “Análise Linguística/Semiótica” para tratar de assuntos gramaticais e da metalinguagem. Tal nomenclatura deixa transparecer, uma vez que o documento não traz nenhuma referência bibliográfica, que a proposta deste documento é direcionar um ensino de gramática voltado aos enunciados/textos multimodais ou plurissemióticos, pensando de forma discursiva/textual. Em vez de uma abordagem gramatical cristalizada e tradicional, há uma preocupação em como as regularidades da língua aparecem em diferentes campos/esferas de atuação, produzindo efeitos de sentido.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 78).

Além disso, a palavra semiótica, dentro dessa terminologia, de certa forma, relaciona-se com os conceitos de multimodalidade, que, segundo Rojo e Moura (2011), é a interação de várias linguagens – verbais e não verbais – na composição de um texto.

Nessa perspectiva, as aulas de gramática, agora vistas como “análise linguística/semiótica”, se aproximam dos estudos da Linguística. Mas, para tal – fazer uma “análise linguística” –, é preciso que o professor tenha uma concepção de língua muito bem clara para fundamentar suas ações em sala de aula. Além disso, é necessário que esse profissional, bem como o aluno, tenha muito bem desenvolvido um olhar atento e científico aos fenômenos da linguagem que se concretizam em

textos reais. É preciso, nesse contexto, muito estudo, curiosidade, pesquisa, investigação e debate para compreender as regularidades composicionais e de estilo de um enunciado. Diante dessas informações, fica uma dúvida latente: qual o enfoque dado pelos professores de hoje ao proporem atividades de análise linguística em sala de aula?

Acredita-se, neste contexto, que o trabalho com a metalinguagem, desde que seja dialógico e reflexivo, pode trazer bons resultados e que o domínio de tal conhecimento pode facilitar o letramento nas diversas esferas de atividade humana, principalmente nas esferas em que circulam os discursos de poder.

Assim, este estudo apresenta duas questões essenciais:

- 1) Qual o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?
- 2) Como ensinar conteúdos gramaticais a partir de uma perspectiva dialógica?

Este estudo, então, tem o objetivo geral discutir o lugar da gramática nas aulas de língua portuguesa, ao investigar as práticas de professores de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, em Bauru, analisando o espaço das aulas destinado pelos docentes aos conteúdos gramaticais, bem como a abordagem teórico-metodológica utilizada, buscando um redimensionamento do papel do ensino da gramática e uma ressignificação da aplicabilidade dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental II. Para isso, como objetivos específicos, propõe investigar os saberes dos docentes no que concebe ao ensino da gramática e observar de que modo concepções teóricas adotadas pelos professores permeiam o trabalho com gramática em sala de aula.

Dessa forma, o presente estudo justifica-se por propor uma reflexão a respeito da especificidade do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, afirmando que o trabalho com a metalinguagem é essencial, considerando-se que, para o aluno, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão sobre a própria língua, por meio de um estudo sistemático da variedade de recursos sintáticos disponíveis bem como um conhecimento erudito, importante para sua formação geral. Para o professor, trata-se de um conhecimento especializado que, de certa forma, o define como profissional e marca profundamente a sua identidade.

A perspectiva teórica assumida para a realização desta pesquisa está alicerçada em uma concepção de língua como prática social (BAKHTIN, 2014; GERALDI, 2003), nos estudos sobre as noções de gramática (POSSENTI, 2000; BAGNO, 2014) e nas discussões a respeito da gramática tradicional na sala de aula, empreendidas por Kleiman e Sepúlveda (2014).

Como método investigativo, esta pesquisa optou por um estudo de caso, coletando dados a partir da aplicação de questionário entre todos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru, além da observação de aulas – registradas em um diário – para analisar as concepções de língua adotadas nas atividades, bem como perceber o *locus* da gramática tradicional, como exercício da metalinguagem, nesse contexto.

Tais questões levam em conta que a gramática é um conhecimento legitimado historicamente e que deve ser ensinado aos alunos, de acordo com Kleiman e Sepúlveda (2014). Por isso, é extremamente importante criar reflexões, nos dias de hoje, sobre quais são os objetivos dessa disciplina dentro da Educação Básica, qual é o perfil dos professores que hoje atuam neste cenário e qual concepção de gramática é abordada em sala de aula pelos docentes.

Para nortear este trabalho, considerou-se a concepção da gramática tradicional, também concebida, neste trabalho, pelo uso do termo “metalinguagem”¹, considerando os estudos de Kleiman e Sepúlveda (2014), que afirmam não haver uma gramática atual que contemple os temas gramaticais de forma abrangente, ressaltando também que muitos estudos atuais se preocupam apenas em fazer uma descrição da língua, sem grandes preocupações pedagógicas. Entende-se, pois, aqui, que o termo gramática se refere à sistematização e organização dos conteúdos para o funcionamento da língua, considerando o domínio de uma metalinguagem fundamental para que os alunos sejam capazes de empreender reflexões sobre os usos da língua.

A partir disso, reconhecendo a importância das teorias aplicadas em contexto educacional para o ensino de Língua Portuguesa e considerando também que os conteúdos da gramática tradicional não são um “mal” a serem banidos – desde que trabalhada de forma dialógica e significativa, segundo Kleiman e Sepúlveda (2014) –

¹ Para refletir sobre as “palavras” e a “língua”, como conceitos abstratos.

, este trabalho discutirá o ensino de gramática no Ensino Fundamental II. Afinal, ao entender o conceito de língua e gramática que um professor adota, poderão ser feitos alguns encaminhamentos em direção à construção de práticas de ensino que incorporem os novos direcionamentos teórico-metodológicos.

Assim, considerando a metalinguagem como um conhecimento a ser garantido a todo aluno, apresentando vários conceitos acerca de gramática e tecendo reflexões sobre ideias linguísticas e do discurso didático (voltado ao ensino de língua materna), o presente trabalho pode contribuir no resgate de uma das especificidades do ensino da Língua Portuguesa que parece ser muito negligenciada nos dias atuais, o trabalho com a gramática tradicional. Seria fundamental, então, tirar do professor todo o estigma que ele carrega ao ensinar conteúdos gramaticais, pois é função dele trabalhar com gramática, assim como outras práticas de linguagem: a leitura e a produção textual.

A partir da análise dos dados coletados nesta investigação e do entendimento das práticas escolares, por meio da observação periférica registrada em diários de campo, como forma de intervenção aos problemas apontados neste estudo, será produzida uma sequência de planos de aula com foco na metalinguagem, buscando oferecer sugestões para um ensino de gramática que esteja articulado com as novas propostas teórico-metodológicas do trabalho com língua na sala de aula.

Além disso, essas sugestões poderão, assim, oportunizar um ensino de gramática que, fundamentado, faça sentido aos alunos, na medida em que eles, a partir da interação verbal e do dialogismo, possam construir significados aos conteúdos compartilhados em sala de aula.

Vale ressaltar que, embora os resultados obtidos não possam ser generalizados, uma vez que dizem respeito a um determinado contexto de pesquisa, eles poderão servir como pontos de partida para reflexões que visem a desmistificar o trabalho com a gramática em sala de aula, oferecendo ao professor subsídios teóricos e práticos para uma abordagem dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental II, de forma dialógica.

Desse modo, a escrita deste trabalho foi realizada de modo a explicitar o problema de investigação de forma contextualizada nesta introdução. No primeiro capítulo, foi feita uma descrição da metodologia de investigação desta pesquisa, deixando claro quais foram os procedimentos de coleta de dados e análise, a fim de obter respostas sobre a investigação. Há, também, uma explanação do contexto da

pesquisa, para demonstrar o *locus* da investigação: quem são os entrevistados, onde atuam e o contexto das escolas. Considerando que esta pesquisa tem cunho etnográfico, é fundamental fazer uma contextualização para que haja um melhor entendimento do local da pesquisa.

Para compreender a origem da gramática tradicional, a sua história e suas implicações pedagógicas durante séculos, segue-se um segundo capítulo que faz uma explanação teórica sobre como esse conhecimento foi sendo construído e divulgado durante o tempo, além de como a Linguística Moderna interferiu – e vem interferindo – no ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. Para isso, há uma discussão sobre a relação da Linguística com as práticas de ensino, buscando formas de intersecção das duas, sem negar a importância dos conteúdos gramaticais especialmente no Ensino Fundamental II.

No terceiro capítulo, os dados coletados são discutidos e analisados, de forma a buscar respostas às questões iniciais da pesquisa. Dados estes que permitiram traçar um perfil do docente de Língua Portuguesa que atua na Educação Básica e verificar como a gramática é abordada em sala de aula.

Nas Considerações Finais, serão retomadas as questões iniciais da pesquisa, a fim de se levantar uma discussão a respeito da problemática empreendida neste trabalho.

Para finalizar, como proposta de intervenção, é apresentada uma sequência de aulas para o trabalho de gramática em uma perspectiva dialógica, considerando a importância da gramática tradicional para o ensino da língua portuguesa. Tal produto faz indicações teórico-metodológicas, que poderão orientar os professores em uma prática pedagógica.

Capítulo 1: Metodologia

1.1 Pesquisa qualitativa em educação

Para contemplar o objetivo que este estudo tem de investigar as práticas do ensino de Língua Portuguesa de professores de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, em Bauru, analisando o espaço das aulas destinado pelos docentes aos estudos da metalinguagem e a abordagem teórico-metodológica utilizada, buscando um redimensionamento do papel do ensino da gramática e uma ressignificação da aplicabilidade dos conteúdos gramaticais na Educação Básica, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizada no contexto escolar.

A pesquisa qualitativa é fundamental, quando se fala em educação, para que se tenha um olhar crítico e reflexivo sobre o objeto de pesquisa que, neste estudo, é voltado às práticas de ensino da gramática no Ensino Fundamental II.

Conforme André (2013, p. 97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

A coleta de dados para a composição do *corpus* da pesquisa foi feita a partir da aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa que lecionaram na escola nos anos letivos de 2018 e 2019 nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), além da observação de algumas aulas (12 aulas de dois professores – o mais antigo e o mais novo da instituição onde a pesquisa se desenvolveu), para analisar e descrever as suas práticas docentes no que concerne à metalinguagem. Esses dados foram registrados em um diário de campo.

No início da pesquisa, era cogitado que, pelo menos, 15 (quinze) docentes da unidade escolar participassem da primeira coleta de dados, por meio da aplicação do questionário. Porém, alguns professores apresentaram resistência e, por isso, apenas 9 (nove) docentes se disponibilizaram para essa primeira etapa da pesquisa.

Tal pesquisa emerge de uma interação com as pessoas (professores, alunos, coordenação e direção), fatos (ensino de gramática) e locais (sala de aula) na tentativa de extrair significados que somente são perceptíveis a uma observação atenta e sensível por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Dessa forma, busca-se, por meio das perspectivas dos participantes da pesquisa, encontrar o sentido das aulas de gramática na Educação Básica e extrair do convívio e da observação os significados do objeto de pesquisa.

Nessa modalidade de pesquisa, vale ressaltar que:

Uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. [...]. O autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI. p. 221, 2003).

A pesquisa de cunho etnográfico permite compreender, nesse caso, a cultura escolar dentro do *locus* pesquisado, investigando e descobrindo as teorias, os métodos, as fundamentações e práticas utilizadas no meio educacional. Segundo Fino (2008), analisar culturalmente a sala de aula é uma forma legitimada de tentar promover mudanças frente às práticas pedagógicas tradicionais (como as práticas de ensino usadas pela abordagem tradicional da gramática), o que exige um posicionamento crítico e um “olhar de dentro” do pesquisador.

Dessa forma, pensando nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das discussões teóricas a respeito dessa temática e de suas implicações pedagógicas, é possível construir um contexto de reflexão sobre o papel da gramática tanto na constituição da identidade do professor de português quanto na sua importância como conteúdo programático desse componente curricular. Afinal, só há inovação quando existe ruptura de paradigmas empreendida por um processo de conscientização: apenas dessa forma, a partir de uma observação ativa e de intervenções pontuais, seria possível, por exemplo, propor novas metodologias de ensino de conteúdos gramaticais, de forma coerente e significativa ao contexto da turma.

Trata-se, pois, na perspectiva de cunho etnográfico, de uma *observação participante periférica*, na medida em que este estudo tenta captar, por meio de questionário, a visão de gramática dos professores, além de observar, em uma atividade imersiva, aulas de dois professores, analisando a distribuição dos

conteúdos abordados nas aulas de língua portuguesa, dedicando especial atenção ao trabalho com a gramática. Trata-se de uma participação – por parte do investigador – apenas para ser constituído como membro, sem estarem no centro da atividade/ investigação.

Como modalidade de pesquisa, o estudo pode ser classificado como estudo de caso. Dentro do contexto de pesquisa qualitativa, segundo André (2013, p. 97):

“(...) o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Dentro do contexto do estudo de caso, André (2013, p. 97) também destaca a eficiência do estudo de caso para descrever e analisar uma unidade escolar, considerando as suas dimensões. Dessa forma, as pesquisas desta modalidade que acontecem dentro do contexto educacional, a partir de observações e de entrevistas intensivas, “possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O contato direto do investigador com os eventos e situações investigadas, em um estudo de caso, permite que haja uma ampla compreensão dos fenômenos a serem investigados, percebendo-os sob o prisma de seu contexto natural, enquanto algo orgânico ao *locus* da pesquisa. Dessa forma, observar as aulas de gramática e investigar o trabalho docente com metalinguagem, em um contexto delimitado e com os objetivos pré-estabelecidos, mediante o envolvimento do pesquisador, é uma ferramenta importante para compreender a gênese do objeto a ser estudado.

Acredita-se que esta pesquisa pode trazer importantes contribuições na medida em que busca refletir sobre as ações docentes focadas ao ensino de gramática que efetivamente acontece na Educação Básica, no ciclo do Ensino Fundamental II. Além disso, por meio de um estudo de caso, pode promover uma reflexão sobre as práticas vigentes que podem estar relacionadas às tendências modernas de estudo da linguagem ou ao tradicionalismo.

Dessa forma, aplicando o questionário e registrando em um diário as observações feitas ao participar periféricamente de 24 (vinte e quatro) aulas – 12 (doze) de cada professor escolhido (o mais novo e o mais antigo docente da

insituição) - de Língua Portuguesa no *locus* pesquisado, é possível colher bons materiais para serem analisados neste trabalho. Assim, com base nas fundamentações teóricas e na análise dos dados coletados, puderam ser feitas diversas intervenções. Neste estudo, optou-se pela elaboração de uma sequência de planos de aula com foco na gramática, vista como “análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018), com forma de intervenção.

1.2 Contexto da Pesquisa

A escola investigada² está localizada na região sudeste da cidade de Bauru, no interior do estado de São Paulo, no bairro Parque São Jorge, na Rua Aviador Gomes Ribeiro, 34-60, entre as ruas Paraná e Alagoas, divisando com a Vila Vicentina, um abrigo de idosos. O bairro está localizado à margem da pista São Paulo – Interior da Rodovia Marechal Rondon e, por perto, existem vários estabelecimentos comerciais como bares, lanchonetes, restaurantes, lojas de materiais de construção, móveis, supermercados, transportadoras, serralherias, oficinas mecânicas, algumas indústrias, escolas de esportes, postos de gasolina, vários condomínios residenciais, entre outros.

Nas proximidades da escola, encontram-se o Horto Florestal e várias instituições de importância cultural para a cidade de Bauru, como a Universidade do Sagrado Coração (USC), Serviço Social do Comércio (SESC) e Secretaria Municipal de Cultura, onde são oferecidos eventos culturais importantes: teatros, shows, espetáculos etc.

A unidade escolar possui um prédio grande e bem cuidado, funcionando em três períodos, sendo que o período da manhã atende aos alunos do Ensino Médio Regular, o da tarde atende aos alunos do Ensino Fundamental e o noturno, aos alunos do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A unidade escolar atende a clientela do próprio bairro, o Parque São Jorge, além de estudantes provenientes de bairros adjacentes como, por exemplo: Jardim Cruzeiro do Sul, Vila Coralina, Vila Paulista, Núcleo Octávio Rasi, Jardim Tangarás,

² O nome da escola será omitido para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Núcleo Residencial Mary Dota, Vila Monlevade, Vila Cardia, Jardim Redentor, Jardim Guadalajara, núcleo José Regino, Núcleo Ernesto Geisel e de Conjuntos Residenciais de grande densidade populacional, como os Parques Residenciais Camélias, Flamboyant e outros.

A escola abriga, em todos os períodos, alunos pertencentes à classe média baixa, , que residem em bairros considerados com uma boa infraestrutura. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (BAURU, 2018), o grau de instrução dos pais e/ou responsáveis dos alunos é, em sua maioria, ensino médio, sendo que parte deles também possui ensino superior. A faixa etária dos alunos varia de 14 a 18 anos.

Vale destacar que, de acordo com PPP(BAURU, 2018), parte do alunado concilia os estudos regulares do Ensino Médio com outros cursos de formação específica, como informática, preparatórios para vestibular (oferecidos pelas universidades), línguas estrangeiras, desenho etc. Outros praticam esportes, sendo que alguns deles são federados em diversas modalidades e participam de competições e campeonatos oficiais. Alguns já estão inseridos no mercado de trabalho como aprendizes, trabalhando especialmente no comércio no período da tarde e noite.

Além disso, parte dos alunos do Ensino Fundamental realiza atividades complementares no período inverso como: esportes, cursos de informática, cursos de línguas estrangeiras, cursos preparatórios para o vestibulinho do CTI (“Colégio Técnico Industrial” oferecido gratuitamente pela Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP), teatro, dança etc.

“Quando consultados sobre suas pretensões em relação aos estudos, manifestam intenção de dar continuidade ao Ensino Fundamental cursando o Ensino Médio e posteriormente um curso superior” (BAURU, 2018).

O corpo docente desta unidade escolar é constituído por professores com formação específica em sua área de atuação, de caráter efetivo e titulares, de cargo ou estáveis. Alguns possuem, dentre o vasto número de professores que compõem o corpo docente, pós-graduação em nível de especialização e mestrado. A maioria deles possui jornada de trabalho apenas nesta escola, com algumas exceções.

Segundo o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola:

A formação continuada do corpo docente é uma realidade em nossa escola. Grande parte deles já fez ou está fazendo cursos de atualização/capacitação (Letra e Vida, DAC e outros), especialização (Redefor, Ética e outros) ou outra graduação (Pedagogia, Espanhol, Psicologia, Direito). Caracteriza-se pelo comprometimento com a aprendizagem do aluno e com suas responsabilidades enquanto mediador da relação entre o aluno e o conhecimento. São pessoas dinâmicas e que estão sempre buscando diversificar as estratégias de ensino, envolvendo-se nos eventos da escola. Possuem bom relacionamento interpessoal com seus pares e com os alunos apresentando-se como modelos de condutas positivas. (BAURU, 2018)

O objetivo geral do PPP (BAURU, 2018), dentro desde contexto já explicitado, é de garantir o acesso a todas as pessoas aos conhecimentos sistematicamente acumulados pela humanidade. Para isso, a escola segue as normas de gestão e articulação com instâncias que compõem a organização técnica, pedagógica e administrativa, de forma a atingir a finalidade primordial da instituição escolar: a formação do aluno e o direito ao conhecimento.

Vale destacar, de acordo com o PPP (BAURU, 2018), nesse contexto, o objetivo do Ensino Fundamental regular e EJA (Educação de jovens e adultos), em que esta pesquisa se desenvolve:

O Ensino fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, dominando a leitura, a escrita e o cálculo, adquirindo a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e das artes, a formação de atitudes e convicções quanto aos valores referentes à família, à convivência social, a solidariedade humana e tolerância recíproca, à cultura, à preservação da saúde e do meio ambiente.

Segundo o PPP (BAURU, 2018), os princípios teóricos que orientam as práticas pedagógicas da escola estão fundamentados nos conceitos educacionais de “Os Quatro Pilares da Educação”, contidos no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, coordenada por Jacques Delors, e na concepção sociointeracionista preconizada por Vygotsky.

Dessa forma, ao postular esses fundamentos em seu documento norteador das práticas políticas e pedagógicas, a equipe escolar reconhece e valoriza como importante princípio as quatro premissas mundialmente conhecidas: aprender a conhecer, através do conhecimento sistematizado; aprender a fazer, desenvolvendo habilidades e aptidões; aprender a viver, desenvolvendo atitudes de convivência;

aprender a ser, elaborando seu próprio pensamento, formando juízos, enfim, exercitando a sua capacidade de ser dono do seu destino.

Além disso, ao apontar o sociointeracionismo como linha teórica das práticas desenvolvidas em sala de aula, a Unidade Escolar reconhece o conhecimento como algo que se constrói progressivamente através das diversas interações (entre alunos, professores e toda a equipe escolar, a partir do dialogismo), considerando o aluno como sujeito histórico e social carregado de conhecimentos prévios. A esse repertório de conhecimento visto como prévio, somam-se os saberes específicos da cultura escolar, mediados pelos profissionais da educação, responsáveis pelo processo de formação do aluno (professores, coordenadores, equipe gestora e funcionários).

Assim, de acordo com a ideia socionteracionista, espera-se, teoricamente, que os alunos da instituição sejam protagonistas de seus próprios aprendizados, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia, da criatividade e da capacidade de interpretar, encaminhar e solucionar problemas. Nesse contexto, a família também tem seu papel de corresponsabilidade: orientar as condutas morais, acompanhar os estudos, tarefas, trabalhos e avaliações. De acordo com o PPP (BAURU, 2018) da escola:

Essas considerações resultam das mudanças de paradigmas em educação e que, atualmente, procuram centrar-se na formação do aluno autônomo, na relação professor-aluno e na aprendizagem significativa decorrente das trocas advindas desta relação. Uma prática pedagógica moderna e contemporânea prevê que aluno e professor estabeleçam vínculos de compromisso com o saber onde ambos possam desfrutar do prazer de aprender e ensinar.

Para isso, a escola conta com salas distribuídas nos três turnos: manhã (17 salas), tarde (12 salas) e noite (12 salas), além das salas de recursos, adaptada a alunos com dificuldades (Atendimento externo especializado) e necessidades especiais (deficiência auditiva e intelectual), sendo que 19 (dezenove) delas são usadas – nos três turnos – para o desenvolvimento de aulas. Cada sala de aula tem a capacidade máxima de 40 (quarenta) alunos.

Além disso, a escola possui uma sala de informática, composta por 18 computadores com acesso à internet, uma impressora, uma lousa branca, softwares específicos das diferentes áreas de conhecimento, usados como ferramenta dentro do mundo virtual.

Além do laboratório de Ciências, Física, Química e Biologia e de duas quadras poliesportivas (no padrão ginásio esportivo), a escola conta com uma sala de reuniões, onde, semanalmente, os professores se encontram para desenvolver as horas de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), um espaço, segundo o PPP (2018) “democrático e educativo para discussão e formação dos professores”. Porém, embora haja momentos de discussões produtivas sobre assuntos voltados ao contexto escolar, muitas das discussões acabam se desenvolvendo a partir de assuntos e temas burocráticos, o que, infelizmente, tira o caráter formativo desses encontros.

A biblioteca da escola é ampla e composta por um acervo de obras literárias de autores renomados e de grande importância para a formação do aluno-leitor que se constrói na diversidade de leituras e pesquisas. Em virtude do grande acervo, suas dependências necessitam de reestruturação e revitalização para melhor alcançar seus objetivos, já que não consegue acolher, sistematicamente, todo acervo que ela dispõe.

A sala de leitura caracteriza-se por um espaço minuciosamente planejado e preparado para acolher os alunos e professores e para a realização de atividades que estimulem o hábito da leitura prazerosa formando assim o aluno leitor. Porém, o que se observa, na medida em que se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, que mostra a aproximação entre o pesquisador do local a ser investigado, é que tais locais de incentivo à leitura não são muito utilizados pelos professores, inclusive pelos professores de Língua Portuguesa. Todo projeto que envolve leitura fica sob a responsabilidade da professora responsável pelo espaço.

Dessa forma, é interessante relatar que, embora o principal documento norteador das práticas pedagógicas da escola indique os princípios do sociointeracionismo como fundamentos básicos de ensino dessa instituição, tem-se percebido, como docente que atua na escola, que predominam práticas tradicionais, configuradas pelo monologismo.

Capítulo 2: Fundamentação teórica

2.1 Gramática Tradicional

Segundo Lyons (1979), a Gramática Tradicional, como tantas outras tradições, remonta à Grécia Antiga (século V a.C.). Antes de existir uma gramática grega, já existia uma preocupação filosófica com os estudos da linguagem tentando encontrar explicações para a origem das palavras e da natureza convencional ou natural que as línguas têm. Nesse contexto, surgiram duas correntes teóricas conflitantes, dividindo os estudiosos entre analogistas e anomalistas/convencionalistas.

O embate teórico dos anomalistas e analogistas prolongou-se durante séculos, especulando sobre a origem da língua e sobre a relação palavra e significado.

Sua importância para a evolução da Teoria Gramatical está em que ela deu origem a investigações “etimológicas” que estimularam e mantiveram o interesse dos estudos na classificação das relações entre as palavras. Bem ou mal, ela estabeleceu o estudo da Gramática dentro do arcabouço da indagação filosófica geral (LYONS, 1979, p. 6).

Lyons (1979) aponta que a discussão entre naturalistas e convencionalistas se ampliou para uma discussão sobre até que ponto a língua é regular. Havia os que diziam que a língua era formada de analogias (regularidades), mas havia também os que diziam que a língua era uma convenção, guiada por irregularidades chamadas de anomalias.

Os analogistas esforçavam-se por estabelecer paradigmas (palavra grega que significa “modelo”) para classificar as palavras como regularidades da língua. Os anomalistas, por outro lado, não negavam as regularidades da língua, mas observavam, além dela, inúmeros casos de formação de palavras de que a analogia nada vale.

A discussão entre anomalia e analogia nunca foi desvendada pelos gregos, por vários motivos, principalmente porque os analogistas tentavam corrigir as anomalias em vez de mudar suas ideias acerca da linguagem. Além disso, a concepção de linguagem adotada – tanto por um quanto por outro – é controversa; é possível afirmar, hoje, que a língua é tanto convenção quanto analogia.

Essa discussão, embora controversa, colaborou na sistematização da gramática, na medida em que tanto os convencionalistas quanto os naturalistas concordaram na existência de certas regularidades da língua. Mas, segundo Lyons (1979, p. 8), foram os estoicos (anomalistas) que assentaram os fundamentos da gramática com os estudos de etimologia. Com esses fundamentos, surgiram os alexandrinos analogistas. A diferença entre estoicos e alexandrinos devia-se por terem objetivos diferentes: os primeiros interessavam-se pela explicação filosófica da origem da linguagem pela Lógica e Retórica; os segundos, os alexandrinos, pela Crítica Literária, analisando textos literários de autores do passado e registrando os “usos” (anomalias) por meio do princípio da analogia para suprir sua falta.

Gramáticos de outras gerações que fundaram a gramática tradicional bem como é conhecida hoje reconhecem a analogia e a anomalia (o uso) como princípios teóricos.

Com o estabelecimento da grande biblioteca da colônia grega de Alexandria, no século III a.C., a cidade tornou-se o centro dos estudos da linguagem e da literatura. A partir dos estudos dos autores antigos (áticos, do século V a.C.), os gramáticos passaram a considerar a língua de autores literários mais puras e corretas do que a fala coloquial de Alexandria e dos povos helênicos.

Para Lyons (1979, p. 9), as gramáticas tinham função de explicar a linguagem dos autores clássicos e preservar o grego da corrupção por parte dos iletrados. Porém, essa concepção alexandrina contém erros fundamentais, principalmente sobre a relação entre língua escrita e falada e por desconsiderar o caráter mutável da língua. O autor considera esses dois equívocos como “erros clássicos” do tratamento e da concepção de língua dos gregos.

Os estudos sobre a língua grega tinham total preocupação com a língua escrita, já que a gramática, em toda a sua tradição, significa “a arte de escrever”. Para eles, não havia distinção entre letras e sons. Por outro lado, na medida em que foram sendo percebidas as divergências entre fala e escrita, os gregos foram colocando a fala como subordinada/dependente/derivada da escrita. Todos esses problemas são justificados quando se observa a preferência dos textos literários como *corpus* de de estudos gramaticais.

Dessa forma, durante mais de dois mil anos, os estudos da linguagem permaneceram concentrados na linguagem literária, observando as construções gramaticais usadas pelos clássicos da língua. Segundo Bagno (2001), dentro desse

contexto, os estudiosos da literatura clássica grega estavam preocupados em preservar a língua grega, pois ela – como qualquer outra língua – já apresentava variações muito diferentes do grego utilizado em obras clássicas, como *Iliada* e *Odisseia*, de Homero.

Assim, com o objetivo de preservar a pureza da língua grega, tendo os clássicos como paradigma de língua a ser seguida, os filólogos passaram a descrever as regras gramaticais empregadas pelos autores helênicos, para que elas servissem de modelo a todos os autores que quisessem escrever literatura em grego. É nesse contexto que surge o termo grego “gramática”.

A elaboração da gramática grega foi tão complexa – e confusa – que durou cerca de seis séculos (IV a.C. ao II d.C.). Segundo Lyons (1979), ao que se sabe, Protágoras, um dos mais antigos e influentes sofistas do século V a.C., fez a divisão entre gêneros no grego. Além disso, Platão (429-347 a.C.) foi o primeiro a distinguir claramente substantivos e verbos, usando preceitos lógicos, mas não fazia diferença entre verbos e adjetivos; segundo o filósofo, verbo indicava ação ou qualidade.

De todas as escolas filosóficas gregas, foi a dos estoicos que deu mais atenção à língua, por fazerem estudos etimológicos por meio da lógica. Os alexandrinos continuaram o trabalho dos gramáticos estoicos, criando a Gramática Tradicional. Mas, diferente dos estoicos, os alexandrinos eram analogistas, investigando as regularidades da língua de forma a estabelecer cânones e paradigmas.

Bagno (2014, p. 416) afirma que, percebendo os trezentos anos de evolução dos termos e definições das classes gramaticais, é possível notar que os gregos não tinham preocupação com os estudos da linguagem (“logos”, como se fosse uma faculdade sociocognitiva do ser humano), mas sim com a língua grega, única digna de ser estudada, segundo eles, por questões de dominação cultural, inclusive.

Os romanos adotaram, desde o século II a.C., os métodos gregos de educação. As crianças aprendiam a falar e escrever o grego tão bem quanto o latim e, posteriormente, iam complementar sua educação em alguns dos centros helenísticos de filosofia e retórica grega.

As gramáticas de Donato (400 d.C.) e Prisciano (500 d.C) foram feitas para serem manuais de ensino e tiveram grande circulação na Idade Média e até mais tarde, no século XVII. Eles não descreviam a língua do seu tempo, mas a dos escritores, principalmente Cícero e Virgílio. Tais fatos evidenciam a reafirmação do

“erro clássico” apontado por Bagno (2001), justamente por desconsiderar o aspecto orgânico da língua da época que, como hoje, possuía diversas variações; o objetivo dessas gramáticas era, pois, descrever uma língua-padrão, para normatizar o falar/escrever em qualquer modalidade (oral ou escrita).

Na Idade Média, uma informação de destaque é a relevância que o latim ganha nesse período. Segundo Lyons (1979, p. 14), “qualquer progresso pessoal, secular e clerical, dependia de um perfeito conhecimento do latim”. Era a língua da liturgia e das Escrituras e da diplomação, da erudição e da cultura.

O latim era visto, então, como uma língua estrangeira voltada apenas à escrita. Para ensiná-la, foram produzindo-se muitas gramáticas e manuais, com base nas ideias de Prisciano e Donato.

Os estudiosos medievais realizaram na análise gramatical do latim muitos progressos que vieram a fazer parte do que hoje entendemos como gramática tradicional. Muito mais importante, contudo, do que os detalhes da análise gramatical do latim do período medieval tardio foram os pressupostos filosóficos que esses estudiosos introduziram no estudo da língua. (LYONS, 1979, p. 14).

No período medieval, surge a gramática científica, ou “especulativa”, cuja preocupação filosófica era de descobrir os princípios pela quais uma palavra e seu significado se relacionavam com a inteligência humana. “Especulativa”, neste caso, de acordo com Lyons (1979, p. 14), deriva da concepção de que a língua é um *speculum*, que reflete a realidade subjacente aos fenômenos do mundo físico. Durante esse período, os estudos gramaticais admitiram que o signo está estritamente ligado com os “modos de ser” de uma comunidade.

Durante o Renascimento, as línguas vulgares³ passaram a ser descritas, porém com definições e conceitos da Antiguidade Clássica. Isto quer dizer que foram aplicadas categorias clássicas – da Grécia e de Roma – nas línguas vivas, sem que fosse feita uma análise cuidadosa dessas línguas, para descrever suas características próprias. “Quiseram, a todo custo, que as línguas se encaixassem no modelo gramatical pronto, herdado da Antiguidade clássica” (BAGNO, 2001, p. 19).

³ As línguas vulgares eram as línguas que fugiam do paradigma prescritivo do latim clássico, visto como forma “pura” e privilegiada do falar/escrever. Trata-se das línguas românicas/neolatinas (Romeno, Português, Italiano, Espanhol etc.), que surgiram a partir de um latim vulgar falado pelas comunidades conquistadas pelo Império Romano.

Essa mesma postura aconteceu quando os portugueses começaram a descrever as línguas indígenas. Hoje, ainda prevalece esse pensamento: as nossas gramáticas normativas tentam descrever os vários tipos de Português (dos diferentes países) com um mesmo aparato teórico-descritivo.

A expressão “gramática tradicional” tem origem na tradição da análise que se originou na Grécia e foi encorpada em Roma e Europa Medieval, e se estendeu ao estudo das línguas vernáculas desde a Renascença.

Bagno (2014, p. 428) acredita que a gramática tradicional se tornou um conjunto de saberes mecânicos, áridos, sem nenhuma aplicação na vida dos indivíduos. Dessa forma, a gramática grega, que surgiu como forma de analisar a escrita de autores literários clássicos, pela automatização da ciência, gerou uma tradição de ensino que perdura até hoje. Como consequência disso, houve, durante séculos (mais de 2000 anos), a reprodução de um mesmo modelo gramatical que reproduz uma concepção de língua extremamente abstrata e distante da realidade.

Acontece que a Gramática Tradicional, segundo Bagno (2014), tenta reconstruir de um modelo de língua que não condiz com a realidade linguística, orgânica, mutável e heteróclita. O problema é ainda mais perceptível quando se percebe que a Gramática Tradicional, na sua origem, surgiu como uma disciplina que tinha o único objetivo de descrever a escrita dos autores clássicos, mas que, depois, com o tempo, foi atribuída a ela um caráter prescritivo, para controlar o falar/escrever.

Por esses motivos, a Linguística critica esse conhecimento na medida em que ela foi construída sem bases científicas. As normas nunca foram colocadas à prova em experimentações empíricas; existe apenas uma reprodução de conceitos usados pelos gramáticos de gerações anteriores.

Vale destacar, nesse ínterim, que, apesar de todos os problemas apresentados sobre a gramática tradicional, segundo Bagno (2001, p.22):

Nem por isso vamos descartar totalmente e para sempre a Gramática Tradicional. Afinal, ela condensa a atividade intelectual de muitas gerações e estudiosos que tentaram investigar o funcionamento da linguagem humana. O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infalível” para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o de exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc.

Vale considerar, também, por outro lado, que a concepção de Gramaticais Tradicional adotada nesta pesquisa, embasada em Kleiman e Seulveda (2014), se distancia do conceito de Gramática Tradicional que foi desenvolvida na Grécia Antiga. Falar de Gramática Tradicional significa recuperar toda uma tradição de ensino de Língua Portuguesa, considerando a importância dos estudos gramaticais.

É preciso considerar a Gramática Tradicional, considerando essa tradição, nos dias atuais, não mais como um conjunto de regras absolutas, inflexíveis e infalíveis, mas sim como uma ferramenta para compreender a linguagem e o pensamento, valendo de conceitos abstratos importantes para que o aluno consiga refletir e sistematizar seus conhecimentos sobre a língua. Para que se faça uma análise linguística, por exemplo, é necessário que se conheçam conceitos construídos pela Gramática Tradicional, como as classes gramaticais e os elementos sintáticos.

Esta pesquisa, ao considerar uma tradição gramatical, com enfoque nos estudos de Kleiman e Sepulveda (2014), acredita que existe toda uma tradição de ensino de língua e gramática que não pode ser desconsiderada da Educação Básica, já que a Gramática Tradicional é a mais diluída no conhecimento dos professores de Língua Portuguesa; ela precisaria, sim, por outro lado, reencontrar o seu espaço de legitimidade (já que passou a ser estigmatizada) e receber uma nova abordagem didática (mais dialógica).

2.2 Concepções Linguísticas

Segundo Bagno (2001), os primeiros estudos de uma gramática acreditavam na divisão da língua em partes estanques: língua falada, língua escrita e língua literária. Dentro do universo da língua escrita, que já é reduzido, encontra-se o objeto de interesse dos estudos gramaticais, a língua literária. Essa concepção não considerava uma aproximação entre essas divisões; para os gramáticos, pois, há uma nítida separação entre língua falada e língua escrita.

Essa dicotomia – fala e escrita – vem de uma concepção primeira sobre a língua vista como conjunto de regras abstratas. Bagno (2001, p. 17) cita que essa tradição se perpetua até os dias de hoje:

[...] basta abrir qualquer gramática normativa para ver que todos os exemplos são tirados das obras dos escritores, de preferência de escritores do passado (o que, no caso da nossa língua, inclui grande número de escritores portugueses). O mesmo acontece com os dicionários: para justificar a definição de uma palavra, os dicionaristas dão o uso dos escritores, deixando de lado (ou, pior, condenando como “corruptela”, “barbarismo”, “solecismo” ou “vício de linguagem”) os significados encontrados na língua falada ou em outros gêneros de língua escrita.

Nesse sentido, Bagno (2001, p.17) diz que “a gramática, da maneira como este termo é tradicionalmente entendido, pode ser definida como: a arte de escrever unicamente com finalidades estéticas”. Para o autor, não haveria problema nenhum em uma investigação científica que se preocupasse com a escrita dos grandes escritores clássicos. Acontece que esse estudo foi ganhando outras roupagens: a gramática que tinha a função de estabelecer paradigmas de escrita literária foi se transformando em um conjunto de leis e regras a serem seguidas em qualquer uso oral ou escrito de uma língua.

Assim, sendo vista como um conjunto de regras a serem seguidas, ela foi transformada em um instrumento de poder e dominação. A gramática foi colonizando a língua, “criando império de ideias, noções e preconceitos sobre o que é ou não é língua” (BAGNO, 2001, p. 17).

Este é o grande problema apontado pela maior parte dos linguistas sobre a gramática tradicional. Construída durante vinte e três séculos para ser usada como regra de escrita literária, passou a regular qualquer ato de uso da linguagem. Tal problemática é acentuada quando são percebidas, nesses manuais, regras paradoxais, incoerentes, confusas e contraditórias, fazendo deles um instrumento defeituoso até mesmo para regular a língua escrita literária.

Dentro da perspectiva da gramática enquanto um conjunto de regras que definem o funcionamento da língua, segundo Possenti (2000), há três diferentes tipos de gramática que interessam à escola: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina.

As duas primeiras, segundo Possenti (2000), referem-se ao conjunto de regras que dizem respeito ao comportamento linguístico de uma comunidade, e que organizam as expressões. A terceira maneira refere-se a hipóteses sobre a realidade mental dos falantes.

Possenti (2000, p. 64), então, a partir dessas três maneiras de entender a gramática, caracteriza-as como normativas, descritivas e internalizadas: (i) as *Gramáticas Normativas/Prescritivas*⁴ são formadas por regras a serem seguidas – destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente” – e, por isso, apresentam um conjunto de regras explícitas e coerentes, de forma a mostrar o que, em termos de escrita e manifestação linguística, é correto ou incorreto; (ii) as *Gramáticas Descritivas* são formadas por regras que são seguidas nos mais diversos usos da linguagem. Elas descrevem e/ou explicam, em outras palavras, as variedades da língua, com o objetivo de tornar conhecidas as regras utilizadas pelos falantes, como, por exemplo, o uso do “a gente” em vez do “nós”. Segundo Possenti (2000, p. 68), “o que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem *nenhuma* pretensão prescritiva”; (iii) as *Gramáticas internalizadas* são compostas por regras que os falantes dominam – defendem a hipótese de que todo falante domina conhecimentos da língua para identificar, produzir e interpretar sequências sonoras com determinadas características (falamos porque ouvimos).

O que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a explicação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola (POSSENTI, 2000, p. 90).

Em contramão com o paradigma de estudos da Gramática Tradicional, as gramáticas descritivas vêm caminhando na valorização da modalidade falada e das mais diversas manifestações linguísticas atuais, buscando, inclusive, a superação da dicotomia entre escrita e fala. Marchuschi (2001), por exemplo, apresentou a teoria do *continuun tipológico*, aproximando as modalidades orais e escritas pelas semelhanças em práticas sociais e discursivas. Além disso, Corrêa (2004) desenvolveu a teoria da heterogeneidade da escrita, considerando que as marcas das práticas orais, antes vistas como incorreções ou “barbarismos”, estão presentes nos textos escritos, a partir de uma relação de constituição, independente do gênero discursivo/textual.

⁴ Vale ressaltar que a concepção de gramática normativa, de Possenti (2000), não se equipara necessariamente à noção de Gramática Tradicional, porque a “norma” pode advir dos usos linguísticos de uma determinada variedade (a norma culta).

Ainda, já existem, hoje em dia, várias gramáticas do português falado e do português escrito contemporâneo, o que comprova que a Linguística vem ganhando espaço e voz, com posicionamentos funcionalistas e formalistas, dentro da academia. Pouco se fala, porém, das possíveis implicações pedagógicas que tais publicações podem influenciar na Educação Básica, mais especificamente para o ensino de língua materna.

Segundo Quarezemin e Oliveira (2016), a história da Linguística dentro no ensino, no Brasil, começa quando, a partir de 1970, surgem vozes como Castilho (1986)⁵, Ilari (1989)⁶ e Geraldi (2003⁷ e 2006⁸). Nesse início, segundo Quarezemin e Oliveira (2016), a função da linguística, nessas discussões, parecia ser mais voltada a uma crítica à gramática normativa e aos moldes de ensino desta em sala de aula. Tratava-se de uma crítica direcionada à metodologia de ensino de Português, resumida em aulas de decorar regras, sem pensar em sua funcionalidade. Com a linguística influenciando decisivamente no olhar sobre o ensino de língua materna, houve um deslocamento de foco: o que antes prezava pelo ensino sistematizado de regras prescritivas, passou a privilegiar as estratégias de aprendizagem da leitura e escrita, o letramento. Porém, é importante se questionar se o deslocamento aconteceu apenas no campo das ideias e, por isso, a gramática continua ocupando posição central nas aulas de Língua Portuguesa, o que justifica a importância desta pesquisa.

Dessa forma, ancorados nessas concepções, “ensinar a língua com base nos usos sociais da linguagem passou a ser um ideário” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 251). Vale destacar a forte influência das publicações, no Brasil, de Geraldi (2003)

⁵ Ataliba Castilho surge, nesse contexto, para discutir sobre a modalidade oral da língua e sobre o ensino da gramática.

⁶ Em “A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa”, Ilari discute como a Linguística pode contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da língua materna. Para o autor, é preciso criar, em sala de aula, situações propícias para usos e registros diversificados da escrita e da falada.

⁷ Em “Portos de Passagem”, Geraldi discute sobre a identidade do professor diante à história do ensino no Brasil e estabelece alguns paradigmas importantes para o ensino de língua materna: a importância das escolhas docente (textos, matérias etc.), a centralidade em atividades reflexivas e dialógicas, por exemplo.

⁸ Geraldi, em “O texto na sala de aula”, promove reflexões aos docentes acerca dos fundamentos do ensino da língua, da literatura, da leitura e da produção de textos na escola. Tal publicação trouxe impactos sobre a importância de colocar o texto como unidade de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

e Kleiman (1995), que vêm destacando a importância da centralidade do texto em práticas, em salas de aulas, que trabalhem o letramento social.

Junto a uma nova percepção de língua⁹ e linguagem¹⁰, que se concretizam em práticas sociais, veio o desafio do desenvolvimento de novos procedimentos metodológicos para o ensino de língua materna. Dessa forma, influenciado pelos documentos prescritivos e pela influência da produção de materiais didáticos, há uma grande mobilização em trabalhar e entender os gêneros, como “elementos de comunicação relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997) condicionados e em constante mudança, entendidas à luz da historicidade, em práticas voltadas ao letramento.

Porém, o problema efetiva-se ao perceber que os professores, hoje, segundo Cerutti-Rizzatti (2012), diante da gama de perspectivas teóricas que norteiam as pesquisas sobre o ensino de língua materna, têm apenas um breve contato com essas questões a partir das menções que aparecem, de modo muito simplificado, nos documentos oficiais, traduzindo-se, muitas vezes, em técnicas uniformizantes e sem sentido. Nesse contexto, de acordo com a autora, há vários problemas que contribuem para a natureza lacunar do docente, fazendo com que o mesmo não se aproprie dos conhecimentos de base e de referência: (i) os Cursos de Formação Continuada, que acabam fazendo “vulgarizações” de teoria ou acabam simplificando demais os conhecimentos acadêmicos, não deixando com que o professor se aproprie de conceitos importantes para desenvolver um trabalho docente mais sensível à realidade escolar e linguística; (ii) os Documentos Institucionais, que apontam direcionamentos em relação ao ensino e são vistos, de acordo com Matêncio ; (iii) a rotina apressada do professor, o que lhe priva de um planejamento mais dedicado.

Cerrutti-Rizzatti (2012, p. 254) afirma que, no contexto atual:

[...] o professor não transpõe da academia, transpõe dos documentos. O fato é que não reelabora, tão somente aplica, o que, em nossa compreensão, decorre da não apropriação desse saber,

⁹ A língua, agora, é vista enquanto atuação discursiva interacional e social, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização, de acordo com Antunes (2014).

¹⁰ Nesta concepção, a linguagem é vista como forma de interação social e, por isso, possui um caráter dialógico, já que os sujeitos se constituem como tais na interação social (sua consciência e seu conhecimento resultam como “produtos” deste processo) – influências de Vygotski (1989) e Benveniste (1991).

condição necessária para reelaborá-lo à luz das práticas de letramento situadas (HAMILTON, 2000). Não o fazendo, limita-se a transpor uma construção apriorística, uniformizante e, por isso mesmo, não raro sem sentido para ele mesmo e para os alunos.

Dessa forma, o docente, por meio de uma “ação-tarefaira” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012), apenas reproduz materiais prontos, propondo, em sala de aula, em busca de inovações didáticas, atividades superficiais com procedimentos falhos. Pela falta de conhecimento conceitual, muitos professores acabam cometendo excessos em nome de uma “pseudomodernidade” teórico-metodológica.

Existe grande embate: há os que acreditam que os professores deveriam ter mais tempo para um aperfeiçoamento teórico – em cursos de formação continuada, em aperfeiçoamentos e pós-graduação – e outros acreditam na necessidade de oferecer bons materiais didáticos prontos – apostilas e livros didáticos – para facilitar o trabalho do docente carente de tempo de planejamento, devido a sua rotina acelerada. Mas é preciso, antes de tudo, que o professor saiba dar legitimidade às suas ações pedagógicas; materiais prontos, nesse ínterim, reforçam o problema da “ação-tarefaira”, em uma realidade em que os docentes não têm tempo para planejar, preparar, corrigir etc.

Esses problemas mostram que, de certa forma, há um grande distanciamento entre a academia e a sala de aula. As teorias chegam resumidas, simplificadas ou vulgarizadas aos professores que, em busca de atualizações, propõem práticas que, teoricamente, podem ser falhas. Além disso, materiais didáticos prontos, mesmo bem fundamentados e criados por um grupo de especialistas atualizados, quando caem nas mãos de professores que não têm conhecimento de tal fundamentação, perdem seu significado e acabam sendo trabalhados, então, de forma tradicional.

De acordo com Cerutti-Rizzatti (2012), por esses motivos, nesse contexto contraditório, o ideário de se trabalhar com gêneros em busca de um letramento social, por exemplo, volta-se contra a sua própria lógica. Afinal, o gênero passa a ser concebido como “artefato”, “empacotando a vida da linguagem” em práticas de esquadrinhamento, enfatizando atividades de referência categorial e taxionômica, entrando em contraface com as ideias de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), construção do pensamento e da linguagem (VYGOTSKI, 1989) e letramento ideológico (STREET, 2014). Trata-se de processos (realizados por docentes que transpõem de Documentos Oficiais por ter uma rotina apressada) que artificializam

os usos da língua, como se fossem passíveis de catalogação. Assim, o gênero vira objeto de ensino em si e por si mesmo, em um caráter prescritivo, próximo à concepção de língua (abstrata) vigente nos estudos da Gramática Tradicional.

O mesmo pode acontecer com o eixo de ensino “análise linguística/semiótica” da BNCC (BRASIL, 2018). O professor, mesmo com tanta inovação, de acordo com Kleiman e Sepulveda (2014), sente-se mais preparado para lecionar a gramática em uma abordagem tradicional. Assim, materiais elaborados a partir de uma perspectiva dialógica e de uma concepção enunciativo-discursiva são trabalhados de forma mecânica e desvinculada das práticas sociais.

Vale ressaltar, para exemplificar, que o material disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo para ser usado nas escolas da rede pública possui fundamentação de cunho sociointeracionista, pensando principalmente nas ideias de Vygotsky (1989) e nas teorias dos estudiosos da Escola de Genebra: com destaque a Dolz e Schneuwly (2004) e ao interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), mas com algumas inconsistências em relação às ideias propostas por esses teóricos¹¹. O modelo de gramática adotado pelo material fica extremamente vago, na medida em que os conceitos gramaticais não são abordados nas situações de aprendizagem do material disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; há, apenas, o direcionamento de que se estude/pesquise determinado conceito gramatical no livro didático disponível na escola. Dessa forma, a concepção de gramática¹² adotada no material varia de acordo com o livro didático selecionado no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)¹³. Porém, o que se observa, ainda hoje, são práticas tradicionais e monológicas: o professor evita interação, diálogo e debates, por diversos problemas, sociais e culturais.

¹¹ As sequências didáticas do material divergem do modelo de sequência disponibilizado pelos estudantes genebrinos, que consideram a língua enquanto interação social. Para eles, o conhecimento dos alunos é o ponto de partida para a elaboração de módulos para o ensino de um gênero de texto. Além disso, o material da Secretaria da Educação do estado de São Paulo trata a oralidade como sinônimo de oralização, colocando-o como momento de fala espontânea e não como uma prática de linguagem complexa e monitorada.

¹² Normativa/Prescritiva, descritiva e Internalizada, de acordo com Possenti (2000).

¹³ Andrade e Storto (2016) afirmam que, nos livros do PNLD, coexistem atividades que refletem as três concepções de língua: (i) a concepção lógica, entendendo que a língua é a manifestação de uma competência inata, sendo um produto do pensamento; (ii) concepção que a língua é um sistema formado por regras de combinação de signos; (iii) concepção da língua como instrumento de interação, sendo chamada de interacional ou sociointeracionista.

Nesse contexto, por vários motivos, reafirma-se a hipótese inicial desta pesquisa o professor parece não estar preparado para lidar com novas propostas de ensino e, por isso, desenvolve, preferencialmente, atividades relacionadas à gramática. Além disso, culturalmente, ele se vê encarregado a lecionar a gramática tradicional, com uma abordagem prescritiva/normativa.

Assim, mesmo com tantos avanços nos estudos da linguagem, com vasta contribuição da linguística aplicada e com materiais didáticos elaborados a partir de perspectivas dialógicas, as aulas continuam a seguir os parâmetros de uma gramática meramente prescritiva sem considerar abordagens didáticas relevantes, apenas com exercícios de memorização de regras. Antunes (2015, p. 31-33), ao retratar as aulas de português a partir da concepção interacionista de língua e linguagem, afirma que, hoje, no que concerne o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, ainda existe: uma gramática descontextualizada, inflexível (como conjunto de regras imutáveis), prescritiva (preocupada apenas em apontar o “erro”) e fragmentada (com frases/ exemplos sem função comunicativa, que tentam recuperar uma língua abstrata), de irrelevância (com conteúdos pouco relevantes, considerando a necessidade de se trabalhar, em sala de aula, com a língua em uso e interação, por meio de práticas sociais de leitura e escrita, de acordo com os Documentos Oficiais que norteiam a Educação Básica) e de excentricidades (um compêndio de regras prescritivas que estão fora do funcionamento da língua em suas variedades faladas e escritas), voltada apenas à nomenclatura.

Antunes (2014, p. 72) diz que as práticas voltadas à Gramática Tradicional, dentro do panorama apontado acima, em nada contribuíram – e não têm contribuído – para a formação de indivíduos com competência de leitura e de escrita.

Kleiman e Sepulveda (2014), ao fazerem uma pesquisa de cunho etnográfico, corroboram a ideia de Antunes (2014), quando perceberam que, culturalmente, pelos problemas apresentados anteriormente, os alunos desenvolveram uma resistência às aulas de gramática. No contexto pesquisado, um terço dos alunos não demonstram interesse em nenhum tipo de atividade, o ambiente em sala de aula era desanimador e havia o uso descontrolado do celular, além do estresse do professor diante a estas situações. Ainda, os alunos desenvolveram bloqueios de leituras (até mesmo em textos simples) por medo de se expor, vergonha ou falta de hábito; afinal, de acordo com as autoras, os alunos tinham a certeza de que não sabiam

escrever ou acreditavam que não dominavam a sua língua. Assim, dentro desse contexto:

Em geral, no Ensino Fundamental regular, os alunos são mais arredios, não gostam de se mostrar, fogem de colocações pessoais, acham que a escola 'não tem nada a ver com eles'. Mesmo os mais interessados têm uma visão negativa da escola (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 24).

Por outro lado, segundo Kleiman e Sepulveda (2014, p. 25), há ainda a dificuldade de quando um professor propõe uma mudança de metodologia, desconfiam da sua "sabedoria". Acredita-se na ideia de que o estudo da Gramática Tradicional seja um lugar comum não apenas para os professores, mas também para os alunos.

Seria muito ingênuo, no entanto, apontar o ensino da Gramática Tradicional como único responsável pelo fracasso escolar. A partir dessa perspectiva, o professor de língua portuguesa se vê estigmatizado ao trabalhar com a gramática em sala de aula e se sente envergonhado, em tempos de inúmeras inovações, ao afirmar que leciona a gramática, independente da concepção de gramática adotada (prescritiva, descritiva ou internalizada). Nesse contexto, a identidade profissional do professor está fragmentada; trata-se, pois, de um profissional julgado pela mídia, por leigos e até mesmo por outros educadores.

Assim, partindo dessas novas tendências, crê-se que é essencial – para uma efetiva aula de Língua Portuguesa, nas aulas de gramática, inclusive – uma realização didática voltada às ideias da interação verbal e do dialogismo. O problema, então, não é o ensino da gramática (extremamente discriminada nos tempos atuais), mas sim a postura didática realizada em sala de aula.

Quarezemin e Oliveira (2016) apontam que esse movimento, a partir das influências da Linguística na educação, foi interpretado como uma negação do ensino da gramática¹⁴. Assim, nas discussões sobre metodologia do ensino de língua portuguesa, a gramática passou a ter pouca relevância, deixando com que as aulas tenham mais tempo disponíveis para a leitura e para a produção textual. Mas esse "pouco" de gramática, por ter sido vista agora como secundária, continuou com a sua imagem e com as mesmas práticas monológicas.

¹⁴ É nesse contexto que Possenti (2000) publica "Por que (não) ensinar gramática na escola"?

A gramática foi oficialmente expulsa da sala e continuou de modo absolutamente tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância [...]. Obviamente, não estamos advogando que se ensine gramática tradicional nos moldes de decorar regras ou nomenclaturas. Pode-se de fato ensinar gramática tradicional, mas que isso seja feito dentro de uma perspectiva que entende o que é gramática e para que ela serve (QUAREZEMIN; OLIVEIRA, 2016, p. 29).

A ideia, segundo Quarezemin e Oliveira (2016), não deve ser substituir uma representação gramática por um estudo de linguística, mas que a gramática, em sala de aula, precisa ser reencontrada como reflexão da língua e da cultura que ela exprime. Possenti (2000), neste contexto em que a linguística passa a influenciar nas práticas de sala de aula, aponta teses¹⁵, fundamentadas por estudos sólidos da Linguística, para que sejam transformadas em práticas de ensino de conteúdos gramaticais. Alerta, também, que em um contexto de mudanças – alteração do foco –, os professores precisam tomar cuidado para não cair em experimentalismos, pois vidas não podem ser tratadas como amostras.

Autores, materiais e teorias divergem entre si para abordar a leitura, a escrita e a análise linguística em sala de aula. Kleiman e Sepulveda (2014, p.9) reforçam que é necessário, dentro desse denso e amplo assunto, ter cautela: risco de cair em soluções aparentes e em discursos panfletários, sem nenhum tipo de embasamento teórico e que desconsideram a realidade dos alunos. Tal problemática priva o aluno dos bens sociais, econômicos e culturais que lhe pertencem por direito.

A escola é responsável por ensinar a variedade padrão (como um bem inegável), criando condições para que isso aconteça da forma mais produtiva possível. Possenti (2000, p.18) descreve quais são as duas teses defendidas pelos linguistas que acreditam no não ensino da gramática: a tese de natureza político-cultural e a tese cognitiva.

Segundo a Tese de natureza político-cultural, é uma violência impor a um grupo social os valores de outro grupo por meio do ensino da norma privilegiada, guiando as relações “privilegiados” e “descamisados” (ricos e pobres). Dessa forma,

¹⁵ As teses de Possenti (2000): “O papel da escola é ensinar Língua Padrão”; “Damos aulas de quem a quem?”; “Não há línguas fáceis ou difíceis”; “Todos os que falam sabem falar”; “Não existem línguas uniformes”; “Não existem línguas imutáveis”; “Falamos mais corretamente do que pensamos”; “Língua não se ensina, aprende-se”; “Sabemos o que os alunos ainda não sabem?”; “Ensinar língua ou ensinar gramática?”

segundo Possenti (2000, p. 18), “dado que a chamada língua padrão é o dialeto dos grupos mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural”.

Por outro lado, a *Tese Cognitiva* defende a ideia de que o indivíduo, bem como o seu grupo de falantes, só pode aprender um dialeto. Assim, o povo só consegue usar a fala popular, totalmente distintas das falas dos grupos privilegiados. Tal hipótese também defende que o aprendizado de uma língua ou variedade é uma tarefa difícil.

Possenti (2000, p. 18-19) critica as duas hipóteses. Para o linguista, quando os menos favorecidos aprendem a norma padrão, eles passam a dominar outras formas de leitura e escrita, não destruindo a sua ideologia e seus valores populares. Da mesma forma, para falar sobre a hipótese cognitiva, ele cita que qualquer pessoa (principalmente as crianças) podem facilmente aprender outras línguas/ variedades, desde que expostas constantemente a elas.

Para a escola, o domínio do português padrão relaciona-se com o domínio da escrita e da leitura. Tem-se, então, o objetivo de que o aluno produza textos de gêneros diversos, bem como tenha um bom nível de leitura, conhecendo alguns clássicos da literatura universal. Para Possenti (2000, p. 20), a proposta é simples e efetiva: escrever e ler constantemente, como atitudes de vida, atos que devem ser privilegiados (mas não exclusivamente) na sala de aula.

O ensino da gramática, em uma perspectiva purista da língua, ao julgar a constituição linguística dos alunos como “erro” ou “acerto”, em atividade de pouca interação verbal, vem sendo cada vez mais repudiada nas discussões da academia, assim como fazem Antunes (2007, 2014, 2015) - apontando para a necessidade de uma gramática voltada aos textos – e Neves (2012) e Bagno (2014) - que propõem uma gramática voltada aos usos efetivos da língua, entre outros vários exemplos.

Teorias como o letramento ideológico (STREET, 2014) e gênero do discurso (BAKHTIN, 1997) vêm resignificando o ensino da língua, a partir de uma nova concepção de língua (interação, dialogismo e uso), apontando para a necessidade de um letramento voltado às práticas sociais, relatando que o professor de Língua Portuguesa deve explorar diversos eventos de atividade letrada.

O conceito de gênero, aplicado ao ensino de língua materna, no Brasil, mobilizou estudiosos e professores na busca de uma ação escolar comprometida com as práticas sociais. Além disso, os estudos de letramento colaboraram na busca

da hibridização dos conhecimentos dominantes e populares, pensando em uma ação escolar mais sensível aos usos da escrita na sociedade.

Tal proposta, que é muito divulgada nos documentos oficiais da educação, acabou sendo interpretada de forma extrema, deixando de lado a gramática. Porém, para que um aluno entenda os elementos do gênero, especialmente com relação às questões do estilo (BAKHTIN, 1997), é importante que tenha interiorizado noções básicas de gramática normativa, por exemplo.

Os gêneros, de acordo com o pensamento bakhtiniano, são enunciados concretos resultantes das enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana, apresentando regularidades de: conteúdo temático (que se molda de acordo com as condições de produção do discurso); estilo (escolha de vocabulário, adequação da linguagem à situação); construção composicional (estruturação pré-definida pela sociedade dos enunciados)

Isso acaba deixando evidente que, para produzir textos, considerando a perspectiva de gêneros, é necessário que o aluno tenha consciência das noções de estilo que permeiam os enunciados que efetivamente circulam. O estudo da gramática pode ser, então, uma forma de garantir o acesso desse conhecimento estilístico aos alunos.

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Para produzir uma biografia, por exemplo, é necessário que o aluno conheça os substantivos próprios, os numerais, os verbos e os seus tempos verbais. Então, a partir desse contexto, é possível estabelecer a premissa de que o estudo do gênero não dispensa o conhecimento gramatical, mas que ele deve ser trabalhado de forma significativa.

[...] é preciso que o estudo da gramática seja dosado de acordo com as condições reais de aprendizado, de modo que algum resultado seja alcançado. Não adianta encher a lousa de teoria gramatical, fazer uma apresentação de conteúdos, alguns exercícios, e seguir adiante para cumprir metas irrealizáveis” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p.15).

Kleiman e Sepulveda (2014, p. 36) afirmam que o problema do ensino da gramática em sala de aula se deve por questões metodológicas e conceituais: o erro conceitual, a combinação de exemplos mal escolhidos e a improvisação resultam em análises equivocadas.

O erro conceitual, nesse ínterim, pode acabar reforçando a confusão que o próprio docente pode ter em relação ao seu entendimento sobre a língua e os modelos de gramática, de acordo com Possenti (2000). Deve ser considerado que nem sempre os cursos de (pós)graduação e de formação continuada acompanham as tendências teórico-metodológicas aplicadas ao contexto educacional de forma efetiva. Além disso, como já foi falado, o professor acaba utilizando os Documentos Oficiais – considerados como discursos de vulgarização, de acordo com Cerutti-Rizzatti (2014) – como únicas fontes para a transposição didática, fazendo com que o mesmo, diante dos seus conhecimentos já estabelecidos (que podem ser tradicionais), “flutue” sem profundidade em diferentes campos teóricos¹⁶.

A combinação de exemplos mal escolhidos é reflexo da confusão teórica no meio docente. O exemplo deve recuperar o modelo de língua a que se pretende estudar. Assim, em uma concepção da Gramática Tradicional, os exemplos deveriam recuperar a língua-padrão, abstrata e bem distante da fala; na concepção de Coseriu (1973)¹⁷, considerando a normalidade linguística, os exemplos devem recuperar a norma que pretende ser estudada; em um viés dialógico e interacionista, que subjaz os gêneros discursivos, os exemplos devem recuperar o funcionamento linguístico/estilístico de algum elemento gramatical dentro gênero, considerando a sua esfera de atividade humana (as regularidades sobre o uso do adjetivo no grau superlativo em mitos indígenas, por exemplo).

Além disso, a improvisação reforça a falta de preparo e planejamento e se relaciona com a postura do professor diante do modelo de língua adotada em sala de aula.

¹⁶ Vale considerar, então, que cada teoria linguística possui sua própria concepção de linguagem, língua e gramática. Quando há erros conceituais ou quando o professor não tem a consciência teórica, ele acaba reproduzindo ações que mais parecem com experimentalismos ou achismos, atitude docente invisível aos olhos dos alunos, mas que gera consequências nítidas: as aulas perdem o sentido.

¹⁷ Coseriu (1973, p. 90) afirma que a norma é "como se diz" algo. Para ele, entre o sistema funcional (língua) e a sua realização (fala), há um nível intermediário, que é a norma. A norma trata dos usos que uma comunidade falante julga normais.

Por isso, Perini (2002) vai além na discussão, de modo a refletir que o problema é a prática de ensino e que é necessário um repensar dessas práticas, possibilitando que os alunos aprendam sem sentimento de frustração ou inutilidade. Assim, docentes podem até cometer equívocos em sala de aula em relação ao ensino da gramática, pois, como já foi explicitado, a falta de planejamento das aulas, o erro conceitual e metodológico e os exemplos mal escolhidos – vistos como equívocos – reforçam que, na verdade, as gramáticas tradicional e normativa, podem ser vistas como um conjunto de regras que não faz sentido ao aluno e até mesmo ao professor¹⁸; afinal, é impossível ensinar bem aquilo que não se sabe, ou que sabemos incorreto.

Dessa forma, os estudos sobre a língua em uso têm apontado que muitas definições da Gramática Tradicional, de origem grega, não se sustentam nas práticas de linguagem. No entanto, indaga-se qual a função do ensino da gramática na Educação Básica: refletir sobre o uso ou reconstruir uma língua abstrata? Se a Gramática Tradicional é ensinada, pressupõe-se que ela tem alguma utilidade, como ampliar as esferas de circulação, em uma perspectiva dialógica, explorando os estilos dos discursos. Mas é fundamental, de antemão, que o professor a domine para que possa fazer intervenções e levar o aluno à reflexão sobre a língua-padrão, de modo a fazer com que os discentes entendam esse modelo de língua e qual é a sua função.

Quarezemin e Oliveira (2016) afirmam que é chocante quando percebem que, com os PCN (BRASIL, 1998) do Ensino Fundamental, mesmo com a perspectiva de serem trabalhadas exaustivamente a leitura e a produção textual, a gramática ainda é vista como um lugar tradicional, sem grandes inovações. Dessa forma há, nas práticas de ensino de gramática, o tradicionalismo.

Os PCN (BRASIL, 1997), segundo Quarezemin e Oliveira (2016), propõem um olhar teórico que analisa a língua de uma forma mais estruturalista, pensando

¹⁸ A Gramática Tradicional reproduz uma língua abstrata, distante do uso, o que dificulta a aproximação de seus conteúdos à realidade do aluno. Por outro lado, para conceber uma gramática normativa ou dialógica, voltada ao uso e às normalidades da língua em diferentes textos e campos de atuação, o termo gramática se assemelha com a concepção de “análise linguística” utilizada na BNCC (BRASIL, 2018), o que exige um olhar investigativo, por parte do professor e dos alunos, para analisar o funcionamento da língua. Diante a isso, volta-se a questão já debatida: estaria o professor preparado, acostumado secularmente com o tradicional, a fazer análise linguística em sala de aula?

apenas em seu caráter utilitário¹⁹. O que ocorre é o apagamento de várias contribuições linguísticas já existentes e das ideias naturalistas, embasadas por Noam Chomsky, mesmo sabendo que, em 1997 (ano de publicação dos PCN), já havia produções científicas com reflexões linguísticas (funcionalistas e formalistas) que priorizam a gramática em uso, como: em 1995, a *Gramática descritiva do português*, de Mário Perini (ensinar gramática é dar condições para pensar cientificamente a língua); em 1997, várias publicações de Maria Helena de Moura Neves, sobre a gramática em uma perspectiva funcionalista, em uso; em 1990, quando Castilho publica o primeiro volume da *Gramática do Português falado*.

Nesse contexto, tendo essa visão utilitária sobre gramática, a escola não precisa pensar em normas ou refletir sobre as gramáticas, uma vez que a sua função será reproduzir a língua-padrão, que também é importante. Mas, como já foi dito, é preciso entendê-la como uma disciplina: “termos técnicos não são apenas etiquetas, eles refletem uma análise.” (QUAREZEMIN; OLIVEIRA, 2016, p. 33).

Em relação ao aluno, existem várias justificativas para o ensino da Gramática na Educação Básica, segundo Kleiman e Sepulveda (2014). Ela causa a reflexão sobre a própria língua, já que “cada vez que o nosso conhecimento passa de um plano meramente inconsciente para um plano de controle consciente, há saltos qualitativos em relação ao desenvolvimento intelectual [...]” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 40); ajuda a compreender expressar a própria língua, por meio da descrição, facilitando a produção de textos; existe um valor intrínseco da disciplina, como um conhecimento necessário para a formação geral do aluno e para o desenvolvimento do seu raciocínio. A descrição da linguagem é tão importante quanto as outras ciências.

Muitos professores defendem o ensino para fins de normatividade, pressupondo que o aluno não domina a variedade padrão e, por isso, deve ser ensinada. Concepção esta divergente dos linguistas que julgam toda manifestação linguística como igualmente complexa em termos gramaticais. Os linguistas aplicados, por outro lado, preocupados com o ensino da língua materna, defendem que o papel da escola é mesmo ensinar língua padrão, sem desprezar a variedade do aluno.

¹⁹ Uma visão utilitária da gramática se embasa na ideia de normatividade e prescritivíssimo, considerando os modos “corretos” do falar e escrever bem.

A aprendizagem de conteúdos gramaticais, segundo Campos (2014, p. 9), pode trazer diversos benefícios significativos no desempenho linguístico dos alunos. Mas, em relação ao ensino da gramática, o professor vive um impasse, por conta da concepção de língua e do modelo de gramática adotados, até mesmo por confusões teóricas.

Mendonça (2006) afirma que é impossível ensinar língua sem ensinar a sua gramática, seu funcionamento. Para ela, a “(...) a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico” (MENDONÇA, 2006, p. 217). A autora ainda afirma que o tradicional não implica necessariamente em práticas equivocadas ou que devem ser condenadas. Nesse caso, o professor, frente ao tradicional, sente-se cada vez mais pressionado ao trabalhar o “novo”. Dessa forma, segundo Kleiman e Sepulveda (2014), o professor “sente na pele as cobranças para ensinar esse ‘novo’, que ninguém explica bem o que seja”. Dessa forma, os professores, não sabendo vincular o “velho” com o “novo”, têm a vergonha de admitir que ensinam Gramática Tradicional.

Kleiman e Sepulveda (2014, p. 43) citam, diante da situação, a possibilidade de trocar, nas aulas de língua, a Gramática Tradicional por novas gramáticas mais contemporâneas e modernas. Porém, as autoras afirmam que não há uma gramática atual que contemple os temas gramaticais de forma abrangente e, por esses motivos, segundo as autoras, permanecer com a Gramática Tradicional torna-se mais viável – levando em consideração que a maioria dos professores só conhecem esse tipo de gramática. Por outro lado, tecendo uma leitura crítica a respeito dessas considerações de Kleiman e Sepulveda (2014), é importante ressaltar a inserção de novas gramáticas em sala de aula, justificadas por novas reflexões sobre a linguagem que vêm apontando sobre limitações que o tradicionalismo impõe ao ensino.

Embora os PCN (BRASIL, 1997) apresentem uma visão utilitária na concepção de gramática (abstrata), a BNCC (BRASIL, 2018) propõe uma mudança de paradigmas (conceitual e metodológico), considerando uma perspectiva enunciativo-discursiva no trato com a língua/linguagem. Por isso, apesar de o professor ter mais acesso à Gramática Tradicional, é necessário cada vez mais buscar novas alternativas – legítimas e embasadas – para dar conta das novas demandas em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

O ensino de gramática, segundo Possenti (2000, p. 60), compreende a soma de duas atividades: estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases) – concordância, regência, ortografia, colocação pronominal etc.; análise mais ou menos implícita de determinadas construções – atividades de metalinguagem que buscam sentido e a origem de tais construções – distinção entre vogal e consoante, descoberta da morfologia das palavras, etc.

As atividades podem estar relacionadas porque é impossível ensinar a primeira sem socorrer-se da segunda; isto quer dizer que é possível ensinar a norma culta sem recorrer às razões dela. Neste caso, as regras se apresentam de forma arbitrária, embora elas não sejam.

Campos (2014) cria uma proposta de gramática que possui uma fundamentação teoria eclética, sem desconsiderar os benefícios da gramática tradicional, mas inserindo nela contribuições da linguística estrutural e gerativa. A autora ressalta também que os professores precisam ter claro, em suas concepções, que a função da linguística é diferente dos objetivos pedagógicos; dessa forma, é preciso analisar, primeiro, quais são os interesses dessa disciplina: os suportes teóricos devem favorecer e dar suporte ao desenvolvimento da competência exigido naquela disciplina.

De acordo com Campos (2014, p. 16), o problema com gramática, na educação, não está na sua falta, mas sim na sua realização em uma “metodologia baseada na repetição mecânica de informações e alheia ao uso que os falantes fazem da língua”. Dessa forma, com um ensino equivocado da gramática, sem considerar as habilidades de leitura e escrita, as aulas não atingem seus objetivos. Mas Campos (2014, p. 16-17) aponta que o professor não deve virar as costas para a Gramática Tradicional, pode servir-se dela como um meio de refletir sobre a linguagem e as estruturas linguísticas abstratas e também como instrumento para auxiliar o aprendizado das habilidades básicas dos alunos: ler e escrever de acordo com a variedade padrão.

Nesse contexto, segundo Perini (2002, p. 49) “o ensino de gramática tem três defeitos, enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica”. A partir dessas ideias, para resolver este problema, é

preciso refletir sobre o papel da gramática na educação e o *locus* do professor dentro desse processo.

Campos (2014, p. 17) diz que qualquer disciplina, na Educação Básica, possui três objetivos básicos: um de ordem prática, outro de ordem cultural e um terceiro voltado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A primeira habilidade, de ordem prática, refere-se à necessidade de aprimorar a competência leitora e escritora dos alunos. Nesse contexto, a gramática, a partir da metalinguagem, é importante para desenvolver várias noções que devem refletir em uma prática. Por exemplo, o conceito de nomes comuns e próprios para orientar o uso da letra maiúscula ou minúscula, por exemplo; ensinar os termos oracionais para compreender a pontuação; entender as conjunções adverbiais para evidenciar as relações semânticas entre as orações.

A segunda habilidade, de ordem cultural, refere-se à necessidade de dar ao aluno acesso aos elementos fundadores da identidade cultural do brasileiro, a partir da sua língua (Português). “A constituição da sua língua como sistema, o seu modo de funcionamento, a sua formação histórica e geográfica no mundo são conteúdos que podem ser tratados visando esse objetivo” (CAMPOS, 2014, p; 18). Segundo Perini (2002, p. 55), distanciando das ideias da Gramática Tradicional, “deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos”.

O terceiro objetivo refere-se à formação das habilidades cognitivas do aluno. Neste caso, a apropriação de um conceito gramatical acontece pela reflexão, pelo ato de pensar. Segundo Vygotsky (1989, p. 86), “o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento da criança”, pois ela passa a tentar interpretar e entender o funcionamento da língua, a partir da relação pensamento e linguagem.

Porém, na concepção dialógica adotada nesta pesquisa, o trabalho com a gramática, em uma perspectiva tradicional de acordo com Kleiman e Sepulveda (2014), tem o principal objetivo de dar condições para que os alunos, uma vez conscientes do funcionamento da língua em diferentes contextos, consigam circular efetivamente na mais diversas esferas de atividade humana, principalmente nas esferas mais privilegiadas.

Campos (2014) utiliza os estudos de Perini (2002) para refletir sobre a questão da metalinguagem, responsável por atuar nesse terceiro objetivo do ensino e aprendizagem de gramática. A escola, por meio de uma metodologia pronta, não

consegue desenvolver uma autonomia de pensamento, fazendo com que o aluno reflita de forma abstrata sobre a língua, formulando os seus pontos de vista e interiorizando os conceitos, de forma a atingir uma autonomia intelectual.

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada (PERINI, 2002, p. 31).

O desafio do professor é garantir, aos alunos, um ensino gramatical que leve em consideração os três objetivos, enquanto um agente de transformação, além de ampliar, por meio dos gêneros do discurso, em uma concepção enunciativa e dialógica, as esferas de circulação.

Segundo Campos (2014, p. 31), o ensino de conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua. Para tomar as decisões a respeito do ensino de gramática, é necessário que o professor tenha bem claro o que se entende por língua e por gramática.

Antunes (2015, p. 25) reforça o caráter polissêmico que a palavra gramática carrega, afirmando que, quando se fala “gramática”, pode-se estar falando: das regras que definem o funcionamento de determinada língua; das regras que definem o funcionamento de determinada norma; de uma perspectiva de estudo da linguagem (exemplo: gramática gerativa, estruturalista, funcionalista, histórica, etc.); de uma disciplina escolar; de um compêndio descritivo-normativo sobre a língua, como “a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, de Bagno (2014).

Uma solução aparente, de forma a aproveitar os benefícios dos estudos da metalinguagem – que são inegáveis – e as novas propostas teóricas a respeito de gêneros discursivos e letramentos, é a reelaboração didática, pensando na aula como momento de interação verbal. Kleiman e Sepulveda (2014) encontraram uma resposta a partir do dialogismo e da interação verbal. As autoras citam a importância do dialogismo, para despertar a interação, a curiosidade e o desejo de conhecer as normas da gramática normativa/prescritiva. Dessa forma, mesmo com um conteúdo tradicional (classificação e nomenclatura), a abordagem didático-pedagógica pode ser moderna: dialógica, colocando os enunciados da interação (professor-aluno,

aluno-aluno e aluno-professor) em sala de aula como atitudes responsivas que constroem o conhecimento sobre a língua. Dessa forma, o professor orienta os alunos de acordo com as suas respostas, por meio de uma situação de comunicação.

[...] o contexto da aula pode ser constantemente redefinido na interação, porque, primeiro, o contexto não é algo que já está dado, e, segundo, porque a interação é uma atividade de produção de sentidos e através dela professor e alunos, particularmente o professor, pela desigual distribuição de poder na instituição, criam realidades e modificam o mundo (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 18).

Essa perspectiva dialógica, concebida pelo Círculo de Bakhtin, considera a dialogia como constitutiva da linguagem. Assim, quando há interação em sala de aula, há maior troca, colaboração e negociação entre os sujeitos envolvidos; contrasta-se, pois, com as antigas imposições do purismo da gramática tradicional.

Nada é errado, mas há um mestre que coordena o coro das vozes dos alunos, que repete ou reformula as questões, até os alunos terem refletido melhor, que volta regularmente aos mesmos tópicos, sabendo, por um lado, da dificuldade que a abstração do sistema de língua representa para o falante desacostumado à metalinguagem e, por outro lado, da necessidade de utilizar os novos conhecimentos em novas situações (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 18).

Ainda sobre o dialogismo, Cerutti-Rizzatti (2012) ressalta, nas aulas de Língua Portuguesa, a importância da interação didática e o engajamento dos participantes; para haver uma aula de língua, é necessário, então, um engajamento entre os sujeitos participantes nas interações didáticas.

É preciso, dentro desse contexto, que o professor ressignifique os contratos pedagógicos, para que o aluno perceba que ele é valorizado como interlocutor, para sentir-se seguro para dialogar e levantar hipóteses, na busca de conhecimentos. Possenti (2000) conclui que, a partir dessas ideias metodológicas do uso das três gramáticas – normativa, descritiva e internalizada – em sala de aula, abre-se mão de atitudes puristas ²⁰em relação à língua – o que seria uma forma de ir ao encontro com a realidade apresentada por Antunes (2015) -, a partir da interação verbal e do dialogismo, sem desconsiderar a importância do ensino da gramática.

²⁰ Perceptíveis na Gramática Tradicional.

Deveria ter ficado claro nas entrelinhas que as sugestões se resumem a uma única grande ideia: fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem (POSSENTI, 2000, p. 96).

Considerando as dificuldades individuais/sociais de cada aluno, em salas heterogêneas, em relação aos estudos dos conteúdos gramaticais (conceitos, nomenclaturas e regras), a partir da reflexão provocada pela interação verbal, os alunos podem desenvolver uma nova visão de “aula de gramática”, adquirindo a confiança do professor, estabelecendo um “contrato de confiança mútua”. Assim, ainda com os mesmos problemas sociais, a interação professor/aluno ressignifica-se como forma de parceria

Antunes (2015) e Possenti (2000) têm trazido reflexões pertinentes sobre o ensino de Língua Portuguesa e a função da gramática na Educação Básica. Estes e outros autores têm apontado para uma atividade epilinguística (GERALDI, 2003), em sala de aula, para chegar aos estudos normativos, provocando reflexão aos alunos sobre as normas da língua. Trata-se, então, de autores que acreditam nas potencialidades da gramática tradicional desde que trabalhada em situações favoráveis à interação verbal.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), o trabalho com a normativa pode-se classificar em epilinguístico e metalinguístico. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

As atividades epilinguísticas são voltadas ao uso, em situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos utilizados pelo aluno, enquanto produtor/autor do texto. As atividades metalinguísticas são voltadas à categorização e sistematização dos elementos linguísticos.

Geraldi (2003) pensa na epilinguística, como reflexão da língua a partir do diálogo, como forma de se alcançar o conhecimento da metalinguagem.

Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso.

Que tal...?", ou ainda "Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma" (BRASIL, 1997, p. 30).

Vilela (1995, p. 34) afirma que "o trabalho com a teoria gramatical pode ser visto como um ótimo exercício de habilidades intelectuais". A partir dessa perspectiva, que atribui ao professor de português o papel de levar à reflexão e à análise crítica, desde que seja utilizada uma abordagem dialógica, o conhecimento da gramática pode garantir, aos alunos, múltiplas habilidades para a leitura e escrita.

Assim, com o esforço de legitimar a importância do ensino da gramática, utilizando concepções atuais e defendidas pela academia (ideia de interação verbal dentro de uma perspectiva dialógica), estamos contribuindo para a libertação do professor da "culpa" e da "vergonha" de trabalhar gramática (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p.150).

Capítulo 3: Discussão e análise dos dados

Neste capítulo, serão discutidos e analisados os dados coletados durante a pesquisa por meio da aplicação de um questionário a nove professores efetivos da rede pública de uma mesma unidade escolar. Além disso, dentre esses nove professores, foram observadas 24 (vinte e quatro) aulas de dois professores, sendo 12 (doze) de cada. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP.

O questionário teve o objetivo de colher informações sobre a representação que os docentes daquela unidade escolar têm sobre seus métodos, sobre as suas concepções de língua, gramática e ensino. A fim de que esse instrumento fosse mais abrangente, não foram enfocadas especificamente as questões relativas ao trabalho com a gramática. Com esse material, foi possível ter um panorama de como os participantes da pesquisa representam suas práticas docentes.

A observação das aulas, registradas em um diário de campo, teve o objetivo de analisar o que realmente o professor coloca em prática em suas salas de aula: sua abordagem, os materiais utilizados, o tipo de atividade que é mais recorrente, a forma com que ele trabalha com a gramática e com o texto etc. Também optou-se por observar todas as atividades e não somente os conteúdos relativos ao trabalho com a gramática, para se ter a dimensão do tempo dispendido e do peso dessas atividades na totalidade da prática do docente participante.

O cruzamento entre os dados coletados permitiu uma análise mais cuidadosa de como a Língua Portuguesa e a gramática são concebidas em sala de aula.

3.1 Questionário

Com o questionário, foi possível compreender alguns aspectos das representações que os docentes participantes revelaram a respeito de suas práticas de sala de aula. Ademais, entre todos os professores que responderam ao questionário, apenas um dos nove entrevistados corresponde ao sexo masculino, enquanto o restante são mulheres. A idade média entre os entrevistados é de 45 anos, considerando que o mais novo tinha 31 anos e o mais antigo 59,

considerando, também, que a grande maioria (44,4% dos entrevistados) diz estar em sala de aula há mais de 20 (vinte) anos.

A formação acadêmica dos participantes aconteceu, na maioria, em órgãos privados. Apenas um dos entrevistados teve a formação acadêmica realizada apenas em alguma instituição pública e outros dois intercalando entre a pública e a privada. Além disso, os dados mostraram que os docentes de Língua Portuguesa dessa unidade escolar estão, em sua maioria, há um bom tempo em sala de aula (pelo menos duas décadas) e, de acordo com a informação descrita nos questionários, possuem formação em nível de graduação ou especialização, com apenas um professor com pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado profissional.

Logo, considerando a formação acadêmica dos entrevistados, também foi solicitado que eles descrevessem o grau de conhecimento que eles tinham sobre alguns temas que envolvem a linguística aplicada ao ensino de língua materna. Nesse contexto, esses professores que participaram da pesquisa tiveram que assinalar se conheciam pouco, razoável, bem ou se não conheciam os temas que seguem: teorias de gêneros textuais/discursivos, estudos de letramentos, teorias da alfabetização, gramática tradicional, sociolinguística, análise do discurso ou outros, conforme a Figura 1:

Dos temas elencados abaixo, assinale o seu grau de conhecimento.

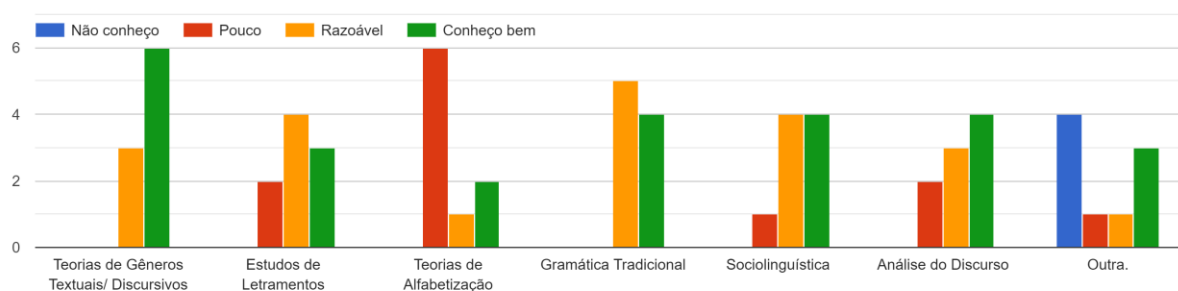


Figura 1 – O grau de conhecimento de alguns temas.

Boa parte dos professores (seis dos nove entrevistados) disseram que conhecem bastante as teorias de gêneros textuais e discursivos, abordagem presentes nos principais norteadores da Educação Básica. Além disso, mais da metade também afirmou conhecer bem ou razoavelmente a gramática tradicional, a

sociolinguística e a análise do discurso. A maioria dos professores julga conhecer pouco as teorias de alfabetização e, de como média, conhecem razoavelmente os estudos de letramento.

Vale apontar, também, considerando a formação desses profissionais e os conhecimentos que eles julgam conhecer mais ou menos, quais os referenciais mais decisivos, de acordo com os próprios professores, que influenciam em suas práticas docentes, conforme descrito no Quadro 1 abaixo.

Documentos Oficiais (PCN e BNCC)	88,90%
Cursos de Formação Continuada	44,40%
Pesquisas na Internet	33,30%
Revistas especializadas em educação	22,20%
Curso de graduação	11,10%
Curso de pós-graduação	44,40%
Discussões teóricas em reuniões de ATPC	22,20%
Orientações de livros e materiais didáticos	66,60%

Quadro 1 – Os referenciais que mais influenciam a prática docente²¹.

De acordo com esses números, é possível dizer que a maioria dos professores afirma utilizar os documentos oficiais, como a BNCC (2018) e o PCN (1997), para prescrever as suas ações em sala de aula. Esse dado pode indicar que, por serem amplamente divulgados no contexto escolar, esses documentos norteadores sempre vêm à mente dos docentes. Além disso, há sempre uma cobrança, por parte das diretorias de ensino e das secretarias da educação, para que os docentes se pautem por essas diretrizes. Vale destacar, também, que poucos consideram que os conhecimentos adquiridos na graduação sejam relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, reforçando a importância dos cursos de formação continuada (44%) para dar subsídios teóricos às práticas docentes.

Atrelado a isso, boa parte dos professores (66% dos entrevistados), considera as orientações dos livros e matérias didáticos como referenciais importantes que influenciam a prática docente. Tal fato corrobora e reforça as ideias apontadas por Cerutti-Rizatti (2012) sobre uma “ação-tarefaira” do professor contemporâneo que

²¹ Mesmo havendo uma amostra pequena, optou-se pelo uso de porcentagem para melhor visualização dos dados.

apenas reproduz materiais prontos elaborados por profissionais que se apoiam em teorias da linguística aplicada. Em contrapartida a este dado, alguns professores, embora em minoria, optam por fazerem pesquisas na internet e por procurarem se atualizarem por meio do acesso a revistas especializadas em educação, o que mostra, por outro lado, uma certa autonomia de alguns docentes para buscar novos referenciais de ensino.

Vale destacar, também, que poucos docentes consideram as discussões teóricas que acontecem nas escolas, em horário coletivo, tais como Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), como um momento oportuno para discutir os assuntos referentes ao ensino da língua. Esse dado pode revelar que as escolas não têm conseguido transformar esses encontros em contextos de reflexão sobre as práticas docentes.

Ficam evidências, além disso, de uma possível “ação-tarefa” apontada por Cerutti-Rizatti (2012) quando são analisados os materiais mais utilizados em sala de aula. Os dados foram organizados no Quadro 2:

Material da Secretaria Estadual da Educação	100%
Livro Didático (PNLD)	88,9%
Dicionários	66,7%
Gramáticas	66,7%
Outros	66,7%

Quadro 2 – Os materiais mais utilizados em sala de aula²².

Embora sejam entregues a todos os alunos, os materiais da Secretaria Estadual da Educação, é dada, a todo professor, em seus planejamentos, autonomia para trabalhar o currículo – bem como as habilidades e competências previstas nesse documento – de forma autônoma e diversa, de acordo com a realidade de cada sala de aula e com as escolhas que o professor achar mais adequado. Mas, por outro lado, o que se percebe, observando a tabela 2, é que, mesmo com liberdade, os docentes acabam preferindo utilizar o material da Secretaria da Educação como principal instrumento para o ensino, já que 100% dos professores dizem utilizá-lo com frequência.

²² Mesmo havendo uma amostra pequena, foi optado pelo uso de porcentagem para melhor visualização dos dados.

Além disso, os livros didáticos também possuem grande relevância no contexto observado, considerando que 88,9% dos professores dizem utilizá-lo. Vale ressaltar, nesse quesito, que muitas atividades disponibilizadas no material oferecido pelo Estado de São Paulo pedem o auxílio de um livro didático para fazer pesquisas ou até mesmo para propor resoluções de exercícios, colocando esse recurso (livro didático) como um material complementar. Ainda, mais da metade dos professores (66,7%) dizem também utilizar dicionário e gramáticas como materiais a serem utilizados em sala de aula.

De acordo com as representações dos professores acerca do tipo de atividade que eles mais abordam em sala de aula, foi pedido que eles colocassem, em ordem decrescente, de um a seis, qual atividade eles mais utilizavam em sala de aula, entre elas: leitura, interpretação de texto, gramática, literatura, oralidade e produção de texto. Os resultados foram tabulados abaixo, no Quadro 3.

		Atividades em ordem decrescente (de 0 a 6)					
		1	2	3	4	5	6
Atividades	Gramática	27,3%	42,85%	25%	12,5%	-	-
	Leitura	9,1%	-	12,5%	12,5%	20%	40%
	Intepretação	27,3%	-	-	25%	30%	20%
	Oralidade	9,1%	28,57%	12,5%	12,5%	30%	10%
	Produção de Texto	9,1%	28,57%	37,5%	12,5%	-	20%
	Literatura	18%	14,28%	12,5%	25%	20%	10%

Quadro 3 – As atividades mais recorrentes em sala de aula, de acordo com as representações dos professores sobre o seu fazer docente.

Observando os dados, percebe-se que a maioria dos professores afirmaram trabalhar mais com gramática e intepretação de texto em suas aulas. Considerando, também, que 42% por entrevistados colocaram a gramática como a segunda atividade mais recorrente e que nenhum dos entrevistados a colocou nas últimas posições, é possível afirmar que, nas concepções dos participantes, o trabalho gramatical ocupa boa parte das suas ações docentes para o ensino de Língua Portuguesa dentro daquela unidade escolar.

A leitura, por outro lado, foi o tipo de atividade que apareceu como a última opção entre os entrevistados, o que diverge com uma proposta de ensino centralizado no texto e de uma perspectiva dialógica. Tal evidência pôde ser investigada quando perguntado, aos entrevistados, quais eram as suas concepções de língua adotadas em classe, já que tal resposta tem valor decisivo para compreender a abordagem linguística e metodológica utilizada em sala de aula. As respostas foram transcritas – fielmente ao original – no Quadro 4 abaixo:

	Como você define língua?
E1	É um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos.
E2	A língua é o principal instrumento de comunicação utilizado pelos seres humanos.
E3	Organização de itens, elementos que colaboram em nossa comunicação oral, escrita, gestual.
E4	Trata-se de um sistema formado por três pontos principais: fonético, morfológico e semântico
E5	Viva e interacional
E6	A língua é construir sentidos que são construídos mediante a interação trabalho social
E7	É o conjunto de palavras e pontuação na duração de um código. Esse só possui significado quando a interação, contexto e fatores sociais.
E8	É o sistema usado pela emissora receptor em contexto de comunicação
E9	Instrumento de interação, socialização em capacitação de habilidades para desenvolvimento pessoal, cultural, emocional e profissional

Quadro 4 – O conceito de língua, de acordo com os professores entrevistados.

A maioria acabou descrevendo a língua como um código ou sistema, enfatizando a comunicação (E8) e, para tal, alguns aspectos estruturais como a gramática (E1, E4) e as convenções da língua (pontuação, para o E7). Isso deixa transparecer, de forma prática, que a língua, na concepção desses docentes, é de caráter mais utilitário, sem considerar, de forma mais profunda, a dialogia e a interação verbal.

Quando alguns dos entrevistados tentaram trazer uma perspectiva funcionalista ou enunciativo-discursiva, a definição apresentada acabou sendo vaga ou insuficiente para compreender o que aquele profissional entende por língua, como aconteceu os casos dos E5, E7 (que acabou misturando termos de várias

perspectivas do que se entende por língua, ressaltando a importância do léxico e das convenções de pontuação e, depois, apresentando aspectos mais contextuais da língua) e E9.

Talvez, por esses motivos, pode ser considerado que a leitura apareceu como a atividade menos abordada e a gramática como privilegiada pelos professores justamente pelo enfoque, que os próprios docentes dão à língua enquanto um sistema de regras que visa apenas a comunicação. Outro fator que pode ter contribuído a isso é o tempo de atuação que esses docentes têm na Educação Básica; afinal, a grande parte dos entrevistados – quatro dos nove – já possuem mais de vinte anos de experiência no ensino de Língua Portuguesa, passando por várias transições teórico-metodológicas.

Essas respostas demonstram que os professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, quando são questionados, têm dificuldades em apresentar uma concepção clara, teoricamente fundamentada, sobre o que realmente venha a ser o seu objeto de trabalho – a língua.

Em contrapartida, mesmo a maioria dos professores apresentando dificuldades em explicitar uma concepção teoricamente fundamentada sobre língua e linguagem e não colocando a leitura como atividade primordial, 100% dos entrevistados consideram que a leitura, em sala de aula, deve ser vista como um ponto de interação entre texto (conteúdo, forma e estilo), aluno (conhecimentos prévios) e professor (mediador), em um processo interacional pelo qual se constrói o conhecimento.

Além disso, quando questionados sobre o ensino de gramática em uma perspectiva prescritiva, eles tiveram que se posicionar diante a seguinte afirmação: “A gramática, considerando a importância da nomenclatura e do exercício da metalinguagem, deve ser abordada, em sala de aula, como um conjunto de regras que devem ser seguidas”. Seguem as respostas na Figura 2.

A gramática, considerando a importância da nomenclatura e do exercício da metalinguagem, deve ser abordada, em sala de aula, como um conjunto de regras que devem ser seguidas.

9 respostas

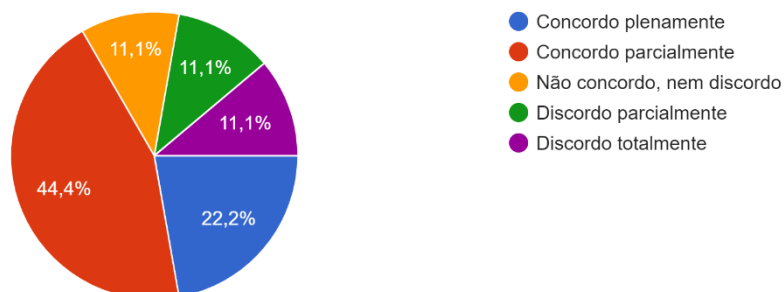


Figura 2 – A crença dos professores acerca da gramática²³.

Tal dado deixa entender que, na visão dos professores entrevistados daquela unidade escolar, a maioria concebe a gramática em uma perspectiva normativa e prescritiva, de acordo com Possenti (2000), concordando plenamente ou parcialmente com a afirmação feita. Apenas um dos nove entrevistados disse discordar totalmente de tal concepção de gramática.

Diante disso, foi solicitado a eles, como pergunta aberta no questionário, para refinar mais ainda as informações, o que eles entendiam por gramática. As respostas – transcritas fielmente ao original – foram organizadas no Quadro 5.

	Como você define gramática?
E1	Um conjunto de regras sobre como organizar palavras, expressões e orações para que elas funcionem juntas e possam exprimir com clareza as ideias.
E2	É um conjunto de regras que normatiza a língua falada e a língua escrita.
E3	Conjunto de regras, princípios, que definem um padrão dito correto, para utilização da linguagem oral e escrita.
E4	Um mal necessário. A língua é viva e por isso está em constante mudança e varia muito, a gramática surge como uma forma de regular e normatizar essa infinidade de variações, através de um conjunto de regras, que atende a uma variedade-padrão ou variedade oficial. Lembrando que cada variedade pode ter a sua própria gramática, suas próprias regras
E5	Ajuda a escrever e falar

²³ Mesmo havendo uma amostra pequena, foi optado pelo uso de porcentagem para melhor visualização dos dados.

E6	É a língua como conjunto de variedades que usamos acordo com a situação comunicativa utilizando-se das regras que aprendemos e usamos a falar escrever
E7	Um código utilizado para produção de enunciados e textos com objetivo de interação social
E8	Defino gramática como conjunto de normas para o emprego correto da língua falada ou em situações formais ou para escrita de textos nas várias modalidades
E9	Essencial no ensino da língua materna. O indivíduo necessita de parâmetros para discernir onde como utilizá-la em seu dia-a-dia

Quadro 5 – O conceito de gramática, de acordo com os professores entrevistados.

Grande parte dos entrevistados (E1, E2, E3, E4 e E8), entre os nove, apresentaram uma definição de gramática que se assemelha ao conceito de normativa apresentada por Possenti (2000), enfatizando a prescrição e a analisando como um conjunto de regras arbitrárias que devem ser seguidas em qualquer ato comunicativo. Poucos deles, porém, concebem a gramática em uma abordagem internalizada ou descritiva, como relatado de forma bem simples pelos participantes E5, E6, E7 e E8, que não deixaram muito evidente uma posição teórica acerca do assunto.

Isso mostra, em termos práticos, que, embora os professores digam trabalhar majoritariamente com gramática em suas aulas, o entendimento que eles têm sobre ela e, conseqüentemente sobre o que eles concebem como língua, acaba se tornando muito confuso, deixando claro que, às vezes, nem mesmo o professor tem consciência do seu próprio objeto de trabalho. Falta, pois, a esses profissionais um direcionamento mais claro sobre as várias concepções de gramática, dentro de uma abordagem de língua que considere as tendências contemporâneas, tais como interação verbal, dialogismo, discurso, enunciação etc.

Essa dificuldade fica ainda mais evidente quando os entrevistados tiveram que responder, em suas perspectivas e nos seus pontos de vista, qual era o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

	Qual é o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa?
E1	Descrever os vários tipos de palavras, seus processos de formação, suas variações e seus usos na estrutura de um período.

E2	Desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio de diferentes leituras e a interação comunicativa.
E3	Oportunizar ao aluno o conhecimento, o aprendizado da norma-padrão, bem como suas variantes e adequações no uso diário da língua.
E4	Serve de apoio e reflexão entre as diferentes variedades. Inclusive como a falta de domínio da variedade chamada "padrão" pode ser fator de exclusão
E5	Auxilia na escrita e fala dos diversos gêneros textuais
E6	Em transmitir e levar os alunos que a gramática é o mesmo que entender a língua em suas grandes variedades de uso e que se faz necessária para ter clareza em suas produções
E7	Auxiliar o aluno para que ele seja capaz de elaborar entender textos em sua língua materna.
E8	Para Evanildo Bechara, devemos ser políglotas em nossa própria língua. Então, a gramática tem papel fundamental para as aulas de língua portuguesa. Saber usá-la, nos diferentes contextos comunicação.
E9	A gramática não tem função específica. Mas, aplicada à realidade, ao texto, a sua importância passa ser identificada e de fato ela imprescindível

Quadro 6 – O papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com os professores entrevistados.

Por meio das respostas dadas e registradas no Quadro 5, parece não haver um motivo claro, aos próprios professores, sobre a função da gramática em sala de aula, mesmo considerando, paradoxalmente, que a maioria dos entrevistados a colocam em primeiro plano em suas atividades, de acordo com os dados apresentados anteriormente. Enquanto alguns parecem não saber explicar a função da gramática (E2, E7 e E9, sendo que este último acredita que a gramática não tem função específica), outros parecem considerá-la como instrumento utilitário para uma boa escrita e fala, em diversas situações comunicativas (E1, E3, E5, E6 e E8) ou como forma de garantir emancipação por meio da língua (E4).

Dessa forma, considerando que esses profissionais atuam em uma mesma unidade escolar, é possível afirmar que não há um consenso entre eles ou não está bem claro aos professores o papel da gramática nas aulas de língua materna, afetando diretamente no desenvolvimento das atividades que exigem uma mobilização maior dessa área do conhecimento. Se a gramática é mais ensinada

que a leitura, por exemplo, é porque há algum motivo de ordem prática ou didática, mas poucos conseguem desvelar o porquê disso.

Se a gramática, atividade mais recorrente de acordo com os professores, é trabalhada sem que os professores entendam claramente a funcionalidade dela em sala de aula quer dizer que a grade curricular Língua Portuguesa, como um todo, precisa ser repensada e reformulada, para reencontrar o seu lugar dentro da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II.

Além disso, considerando que muitos professores destacaram anteriormente a língua como recurso para comunicação, também foi perguntando, no questionário, sobre a produção textual. Os participantes tiveram que se posicionar diante de tal afirmação: A produção de texto, considerando os gêneros, depende muito das convenções ortográficas e da reprodução de regras memorizadas da gramática normativa. Seguem as respostas na Figura 3, em porcentagem, para melhor visualização:

A produção de texto, considerando os gêneros, depende muito das convenções ortográficas e da reprodução de regras memorizadas da gramática normativa.

9 respostas

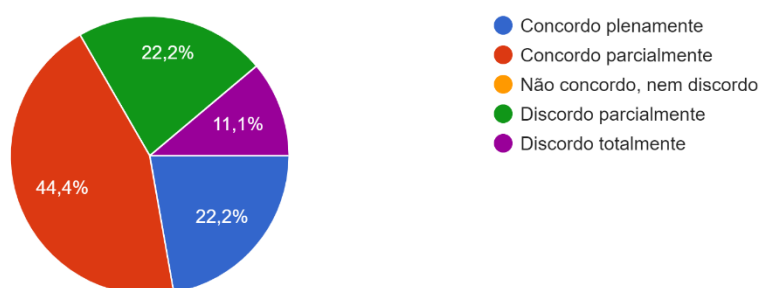


Figura 3 – A relação entre a produção textual e a gramática normativa²⁴.

A maioria dos professores acredita parcialmente ou plenamente que as convenções da língua e as regras gramaticais normativas são imprescindíveis para a produção textual, o que enfatiza, de certa forma, que o professor ainda privilegia a gramática e a ortografia no ensino de língua materna. Há, também, de se considerar que 22% - referente a dois professores – discordam parcialmente dessas informações, considerando que são necessários outros recursos (fora a gramática e as convenções da escrita), como a ativação do conteúdo temático e a situação

²⁴ Mesmo havendo uma amostra pequena, foi optado pelo uso de porcentagem para a melhor visualização dos dados.

comunicativa, entre outros, para haver uma boa produção de texto. Apenas um professor, no entanto, discordou totalmente da afirmação.

Esses dados mostram que existe uma valorização dos conhecimentos gramaticais pelos professores de Língua Portuguesa, mesmo com novas tendências teórico-metodológicas que coloquem o texto e os projetos de letramento como centralidade na Educação Básica.

A respeito do texto como unidade de ensino, para ser explorado nas mais diversas dimensões (oralidade, leitura, análise linguística, produção textual etc.), também foi questionado, aos professores, como eles concebem o texto em sala de aula, enquanto objeto de conhecimento.

	De que maneira você compreende o texto como unidade de ensino?
E1	Possibilitam a formação de sujeitos leitores e produtores de textos com consciência crítica.
E2	O texto é muito importante no aprendizado da leitura e dos mecanismos da escrita para a formação crítica nas diversas situações de comunicação.
E3	Um caminho, uma modalidade, uma alternativa de trabalho, que contribui para refletirmos, reformularmos e enriquecermos nossa prática em sala de aula.
E4	É só através do uso de diferentes gêneros textuais que podemos estabelecer uma relação de sentido e significado, pois partimos só pressuposto de que a leitura e escrita são atividades humanas e, portanto, dialógica. O trabalho com textos possibilita práticas que promovem pensamentos críticos reflexivos.
E5	Construção de sentidos.
E6	Transpondo o significado do texto para o contexto social, pois em toda comunicação existe algum gênero textual.
E7	O texto é unidade, pois respeita um código, um gênero e uma tipologia, representando uma interação social e cultural de uma realidade, pensamento ou experiência
E8	Penso que é importante propor situações de aprendizagem que o texto seja utilizado trabalhado, exemplos: Leitura, interpretação, discussão, produção e outras funções diferenciadas.
E9	Ocorre através do mesmo a oportunidade de trabalhar diversas dimensões apresentadas no ensino de língua portuguesa

Quadro 7 – Concepções de texto como unidade de ensino, de acordo com os professores entrevistados.

As respostas dedicadas a este questionamento, registradas no Quadro 7, não pareceram colocar o texto como objeto de conhecimento a ser explorado em diversas nuances: gramatical, lexical, semântico etc. A maioria preferiu relatar o efeito que tal prática, colocado o texto em uma posição de destaque nas aulas, poderia ocasionar, como maior criticidade, desenvolvimento de consciência crítica etc. Talvez não esteja tão consciente, nas representações psicológicas do professor, sobre o que venha a ser um ensino de língua materna em uma concepção enunciativo-discursiva, pensando na centralidade do texto, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018).

Diante a esses questionamentos, fica o questionamento: de que modo os professores que atuam hoje no Ensino Fundamental II concebem o que é, entre tantas mudanças teóricas, didáticas e metodológicas, ser professor de Língua Portuguesa? Ao serem questionados sobre isso, os entrevistados deram as seguintes respostas, organizadas no Quadro 8:

	O que é ser professor de língua portuguesa?
E1	É ser um mediador entre a leitura, oralidade, leitura de mundo, interpretação e escrita, passando para os alunos suas diferentes formas e gêneros, despertando assim, suas habilidades e aguçando-lhes o prazer para uma constante aprendizagem.
E2	Ser professor de língua portuguesa é se dedicar, se preparar, estudar, se comprometer. O ensino da língua está voltado para a prática das experiências do cotidiano e abordam diferentes atividades de leitura e escrita.
E3	Ensinar, interagir, oferecer subsídios para leituras, debates, produções escritas e artísticas, capacitando o aluno para agir com autonomia, segurança e competência no mundo do trabalho, em diferentes situações e ambientes, no decorrer de sua vida.
E4	Penso que nosso objetivo maior é desenvolver as competências leitora e escritora a partir do trabalho com gêneros textuais, buscando expor os estudantes às diferentes situações de comunicação, que devem ser nosso ponto de partida e de chegada.
E5	Aquele que ajuda o aluno a escrever, interpretar, argumentar, relacionar, contextualizar, construir significados, organizar ideias.
E6	E ser apaixonado por pessoas e comunicação. Ser leitor e se preparar saber falar, mas também saber ouvir seus alunos.
E7	É tornar possível, através da mediação, a interação do aluno com diferentes gêneros, tipologias e diversidades dentro de um mesmo código; afim de promover nesse aluno a proficiência em sua língua materna.

E8	Lembro-me de minha época como universitário do curso de letras. Jair, professor da teoria da criatura, refletia “você será um mundo de uma forma diferente, não serão os mesmos alunos”. Verdade! Vejo, como professor, as coisas diferentes, ser docente é ter uma visão de mundo com sensibilidade.
E9	Resumindo, é atuar, dramatizar, interagir, emocionar-se, enfim dar asas à imaginação para que eles os alunos se encantem, aprendam e viva cada momento de sua aula.

Quadro 8 – O que é ser um professor de Língua Portuguesa, de acordo com os professores entrevistados.

As respostas registradas e transcritas acima mostram a fragmentação da identidade do professor de Língua Portuguesa. Cada um dos entrevistados deu uma resposta diferente, alguns carregados de passionalidade e outros mais objetivos e pragmáticos. Porém, pelos entrevistados estarem convivendo em uma mesma unidade escolar, em um mesmo contexto, era desejável que as respostas tivessem pelo menos alguma relação entre si, o que mostra indícios de que a disciplina e professor precisam reencontrar o seu lugar na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II.

Alguns entrevistados, como o E1, E4 e o E7, por exemplo, colocam o professor como um mediador do conhecimento de diversas habilidades e competências que aparecem no currículo do componente Língua Portuguesa. Outros, ainda, relatam sobre o perfil do professor, mas sem considerar a sua atuação em sala de aula, relatando, por exemplo, que este deve gostar de ler, de se comunicar, de se expressar, ouvir, ser sensível etc. (E6, E8 e E9) – condições importantes e relevantes a qualquer profissional que atua na educação, mas não necessariamente apenas ao profissional das letras, como se fosse a sua especificidade.

3.2 Observação das aulas

Registradas em um diário de campo, foi possível, por meio dela, a observação minuciosa de como as aulas são desenvolvidas dentro da unidade escolar, anotando o tempo destinado a cada atividade, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia utilizada pelo professor e a abordagem dada ao objeto do conhecimento.

Nesta etapa, foram observadas 24 (vinte e quatro) aulas de dois professores que disponibilizaram o espaço das suas aulas para a pesquisa, sendo que foram observadas 12 (doze) aulas consecutivas de cada professor.

Do primeiro professor (doravante PRO1), dentro das doze aulas observadas, foram desenvolvidas duas sequências didáticas sobre os gêneros textuais notícia e anúncio publicitário, respectivamente. O segundo professor (doravante PRO2) desenvolveu, nesse mesmo número de aulas, duas atividades (não intituladas, por ele, como sequência didática) sobre o gênero conto e sobre o tema transversal *bullying*.

O PRO1, sedo do sexo feminino, apontou ter 59 (cinquenta e nove) anos de idade e mais de 20 (vinte) anos como professor de português, tendo formação em Letras em instituição privada, de acordo com os dados coletados no questionário. Em suas aulas, ele adotou, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, uma postura mediadora e abordou os conteúdos em uma concepção enunciativo-discursiva, focando na realização das sequências didáticas disponíveis no material oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo intitulado “Aprender sempre”. Antes de começar as atividades, explicou, de imediato, como funcionariam as aulas durante as duas semanas que seguiriam: solicitou que os alunos se dividissem em sete grupos com, no máximo, 6 alunos. Estes rapidamente se organizaram com os colegas que, aparentemente, eram mais próximos.

O PRO1 explicou a atividade: ele entregou, para cada dupla, a cópia de uma sequência didática oferecida pelo governo intitulado “Aprender sempre”. O docente disse que os alunos deveriam executar as comandas presentes nas sequências, mas, para isso, cada grupo precisaria eleger um líder para, a partir do diálogo e da interação, anotar as conclusões a que o grupo iria chegar. Então, cada grupo, a partir de votos, elegeu um líder. Este seria o responsável pela condução das atividades e pela sistematização das respostas das atividades, que deveriam ser entregues ao professor no final de cada sequência didática.

Em uma visão geral sobre as aulas observadas do PRO1, os alunos, a partir do material, começaram a dialogar em seus grupos e, quando necessário, solicitavam o auxílio do PRO1, que circulava como um mediador.

Para acompanhar com mais detalhe o andamento da discussão e como as atividades estavam se desenvolvendo, foi feita uma análise mais cuidadosa de um grupo, escolhido aleatoriamente.

Os alunos iniciaram a primeira sequência didática (que será mais detalhada aqui), sobre “Leitura, análise e produção de notícias”. Eles começaram lendo, de forma compartilhada uma crônica de Katia Regina Pessoa, intitulada “Embarço no mercadinho”. Após a leitura do texto, eles passaram a responder a uma série de perguntas que o material trazia: as questões giravam sobre os elementos da narrativa (encontre os personagens, classifique o narrador, encontre as relações de causa e consequência que desenvolvem o enredo, a identificação do conflito e o desfecho dado ao texto). A segunda comanda acerca do texto pedia que, após eles responderem às questões, fizessem uma releitura do texto, enfatizando a entonação das personagens, marcadas pelos sinais de pontuação.

Após isso, os alunos leram, ainda no coletivo e em voz alta, o significado pronto de figura de linguagem e os conceitos de metáfora, comparação e prosopopeia, sem o uso de exemplos. A partir das definições prontas, os alunos tiveram que encontrar, no texto lido, exemplos de comparação, metáfora e prosopopeia. Para esta atividade, eles tiveram mais dificuldades e pediram o auxílio do PRO1, que explicou, de maneira rápida e mais informal, o que eram essas figuras de linguagem, dando exemplos corriqueiros. Os alunos, então, após a mediação, conseguiram encontrar os exemplos solicitados.

Em seguida, os alunos passaram a ler, de forma compartilhada, um outro texto: a notícia “O caso do vidro: moça é encontrada aos prantos em estabelecimento do mercadinho da cidade”, que abordava o mesmo fato apresentada na crônica lida anteriormente.

Logo após a leitura do texto, havia uma série de perguntas que tentava relacionar o conteúdo temático do gênero crônica e a notícia. Eles tiveram que relacionar a notícia com a crônica, de forma a perceber que a crônica era uma representação literária de um fato real noticiado (para chegar a esse resultado, porém, eles tiveram que levantar hipóteses). Logo após, surgiu uma outra sequência de (quatro) questões sobre o uso do pronome “dele”. Os alunos tiveram que encontrar, no texto, o referente do pronome. Mas eles, mediados pelo líder que tentava captar a opinião de todos dos grupos, no embate de vozes, não chegavam a uma conclusão, percebendo, assim, que havia uma ambiguidade – não dava para perceber se a palavra “dele”, na notícia, fazia referência ao “vidro” ou ao “indivíduo”. Dessa forma, os alunos foram instigados por meio de uma pergunta: essa ambiguidade foi proposital? Em uma discussão, os alunos não entravam em um

consenso até que, com as falas persistentes de um dos alunos, citando a funcionalidade do gênero notícia, relatava que não poderia haver ambiguidade, já que os textos informativos prezam pela informação clara.

Os alunos concordaram com e acataram a ideia do colega. Para tal, não houve intervenções do PRO1 e os alunos tiveram autonomia para tirar as suas próprias conclusões.

Além disso, para desfazer a ambiguidade, eles tiveram que reescrever o fragmento problemático, optando pela opção de significado que, de acordo com eles, fosse mais coerente com a situação apresentada pelo texto.

Vale ressaltar, no entanto, que os alunos circularam por várias atividades: leitura, interpretação, oralidade (ênfase na entonação) e gramática. Faltou, porém, uma sistematização das ideias, já que as discussões fixaram muito no campo do significado (conteúdo temático). Os alunos viram, em pouco tempo, figuras de linguagem, elementos da narrativa, ambiguidade e o uso do pronome apenas nas duas primeiras aulas das 12 (doze) observadas.

Nas outras duas aulas dessa sequência didática, os alunos tiveram que retomar o texto lido na aula anterior e, a partir das informações dadas, criar hipóteses sobre como a história poderia continuar. Neste momento, os alunos tiveram algumas dúvidas e pediram o auxílio do PRO1 que retomou o texto e leu novamente aos alunos enfatizando as possíveis pistas deixadas na crônica.

Em seguida, foi dada uma proposta textual em que os alunos deveriam optar em produzir uma notícia ou uma crônica que contasse o que poderia ter acontecido após a cena descrita no texto lido pelos alunos (“O caso do vidro: moça é encontrada aos prantos em estabelecimento do mercadinho da cidade”).

Os alunos chegaram a um consenso entre eles e decidiram produzir uma notícia. Para isso, eles voltaram nos dois textos lidos na aula anterior (a crônica e a notícia, que falavam do mesmo fato) para colher informações sobre as personagens, como os nomes, a idade e etc.

Eles começaram a fazer juntos a notícia. Produziram um rascunho, revisaram coletivamente e entregaram o texto. Faltou a eles, porém, trabalhar melhor com a estrutura do texto, pois eles tiveram acesso apenas a um exemplar de notícia para modelizar o gênero e, assim, produzir. Além disso, as discussões feitas pela sequência se preocupavam apenas com o conteúdo temático e as atividades gramaticais não aprofundavam sobre o estilo do gênero.

Por esses motivos e considerando que a sequência também trazia um texto narrativo (crônica), os alunos fizeram uma notícia com vários trechos narrativos. Além disso, para produzir, não valeram dos conhecimentos adquiridos sobre figuras de linguagem e sobre pronome.

Nessa primeira produção, como todos os conhecimentos a serem construídos já estavam colocados como prontos no material (conceito de pronome, de figuras de linguagem etc.), os alunos não tiveram que construir e pensar em conceitos, não havendo, pois, um momento para a produção de sínteses, o que poderia promover uma sistematização dos conhecimentos.

Na quinta e sexta aulas dessa sequência, os alunos discutiram, de forma bem espontânea e livre, o que eram *Fake News* e quais eram as suas consequências. Neste momento, após a discussão, os alunos leram uma *Fake News* sobre teletransporte e logo a identificaram como uma notícia falsa pelo conteúdo abordado, mas todos perceberam que a estrutura do texto era prototípica de uma notícia.

Após isso, eles tiveram que identificar, no primeiro parágrafo do texto, o *lead*, com as informações essenciais da notícia (o que aconteceu, com quem, quando, onde etc.) e elaborar um novo título à notícia lida anteriormente.

Em seguida, seguiram algumas atividades pedindo para que os alunos destacassem as citações de especialistas, pedindo que os mesmos justificassem a pontuação (aspas) utilizada.

Para fechar a sequência didática, nas aulas 6 e 7, foi apresentada uma ficha com resumos sobre o que foi visto durante toda a sequência, dizendo o que era o *lead*, a função da notícia e como as vozes eram gerenciadas (pontuação). Como proposta final, os alunos teriam que produzir uma *Fake News* que parecesse real.

Na segunda sequência didática realizada pelo PRO1, foi abordado o gênero anúncio publicitário. Nesta sequência foi enfatizada a leitura de diversos cartazes cujos verbos, no imperativo, estavam destacados em tamanho e cor diferentes. De imediato, eles foram questionados sobre a funcionalidade daqueles textos e os alunos não demoraram muito para responder que o objetivo era vender um produto ou uma ideia.

Os alunos leram vários anúncios publicitários com novos verbos destacados. No material, havia a seguinte pergunta: o que as palavras em destaque têm em comum e o qual é a função delas dentro dos textos lidos? Os alunos imediatamente

perceberam que eram verbos que eles tinham a função de sugerir algo, sem utilizar os termos mais complexos.

Em seguida o material apresentou um *box* falando sobre o modo imperativo, apresentando a sua definição. Neste momento, os alunos solicitaram a mediação do PRO1 que explicou rapidamente que os verbos no modo imperativo são comuns em textos prescritivos e injuntivos, citando as leis de trânsito como exemplo.

Após isso, foi pedido que os alunos encontrassem, nos anúncios lidos anteriormente, exemplos de imperativos negativo e afirmativo. Para finalizar a sequência e a décima segunda aula do PRO1, os alunos tiveram que criar um anúncio publicitário de um produto da escolha deles, utilizando verbos no imperativo.

Um dos principais itens que foi observado nessas aulas, considerando que a hipótese dessa pesquisa é que o trabalho gramatical ainda ocupa maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa, foi o tipo de atividade que mais aparecia, cronometrando, durante essas sequências didáticas, quantos minutos eram destinados à leitura, interpretação de texto, gramática, oralidade, produção textual ou literatura. No final da observação das 12 (doze) aulas do PRO1, cronometrando o tempo destinado a cada atividade, gerou-se a Figura 4:

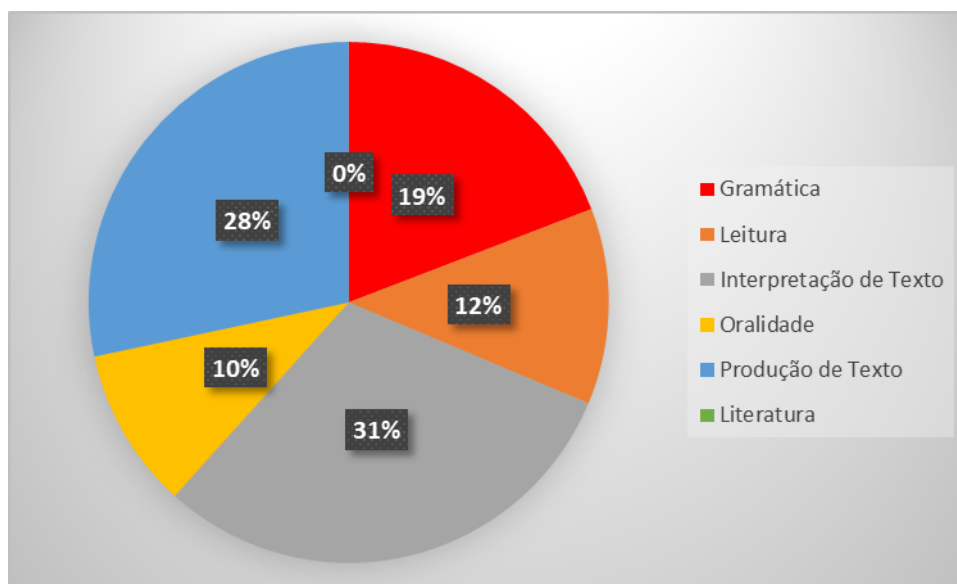


Figura 4 – As atividades mais recorrentes nas aulas observadas do PRO1.

A maior parte do tempo foi destinada à produção textual (28% do tempo de aula) e à interpretação de texto (31%), ficando gramática em terceiro plano com apenas 19% do tempo de aula destinado a ela. Vale destacar, também, o baixo índice de leitura (12%), considerando a centralidade do texto como essencial ao

ensino de Língua Portuguesa. A oralidade (10%) também teve pouco destaque, junto com a literatura que não foi contemplada.

Considerando os resultados das produções finais apresentadas pelos alunos, talvez fosse necessário para o PRO1, um maior tempo para a sistematização das informações referentes à gramática, principalmente. Os alunos tinham acesso a conceitos, mas apresentaram dificuldades para compreender, a partir da metalinguagem, como ele aparecia no texto.

Seria interessante, então, que houvesse, ao final de cada aula, um fechamento, em que o professor, elaborasse, junto com os alunos, pequenas sínteses sobre o que foi aprendido no dia, de forma a construir o conhecimento para que depois ele possa ser utilizado de forma satisfatória nas produções textuais que finalizam as sequências didáticas.

Por outro lado, o PRO2, sendo do sexo masculino, tendo 44 (quarenta e quatro) anos de idade e atuando entre quinze a vinte anos na Educação Básica, sendo especialista em Letras por meio de uma instituição privada, adotou, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, uma postura mais tradicional em suas aulas, valendo-se apenas da lousa e do giz. Antes do início de cada aula, o professor PRO2 fazia um cabeçalho e explicava qual seria o percurso do dia e quais seriam os objetivos a serem contemplados, utilizando uma média de 20 (vinte minutos) para tal prática rotineira.

As aulas do PRO2 foram divididas em dois blocos que não foram intituladas de sequência didática: o primeiro sobre o texto “A maior flor do mundo”, de José Saramago, com 4 (quatro aulas); o segundo, com 8 (oito) aulas tinha como alvo o tema *bullying*.

Nas duas primeiras aulas (duplas), o PRO2 entregou um texto aos alunos intitulado “A flor do mundo”, de autoria do português José Saramago, e pediu que eles iniciassem uma leitura silenciosa. Após a sinalização de que todos haviam feito o que foi pedido, foi iniciada uma etapa de leitura coletiva, em que cada aluno teria que ler em voz alta um parágrafo do texto, em uma dinâmica intitulada pelo professor como “a próxima vítima” – o último aluno que leu escolhe um outro colega para continuar a leitura. Nisso, o texto foi lido 5 (cinco) vezes até que todos os alunos, mesmo os mais tímidos e com dificuldades de alfabetização, tivessem lido, mesmo com o auxílio do professor.

Depois disso, o professor pediu para que os alunos grifassem as palavras desconhecidas. As palavras foram sendo registradas na lousa: respeitaria, regressava, quinta, cimo, camisola encarnada e apetecia. Então, depois de selecionadas as palavras, o professor pediu para que todos procurassem os significados no dicionário.

Depois disso, o PRO2 fez uma correção coletiva, registrando na lousa as respostas sugeridas pelos alunos e os questionou porque a linguagem daquele texto, mesmo sendo escrito em português, aparentava ser tão complicada. Como os alunos não souberam responder, ele explicou, de forma expositiva, o que eram as variedades linguísticas, enfatizando que aquele texto foi produzido por um autor português e que havia, por questões regionais, variações de léxico. Nessas 12 (aulas observadas), foi o único momento em que o professor tocou em algum assunto gramatical.

No final, para acabar a aula, o professor passou na lousa duas questões simples de interpretação de texto, mais especificamente de apreensão de sentidos explícitos no texto.

Na terceira e quartas aulas, o PRO2 retomou o texto do Saramago e registrou, na lousa, 5 (cinco questões) dissertativas para que os alunos, por meio da leitura, fizessem a apreensão dos sentidos, por meio de perguntas simples. Como os alunos estavam agitados no dia, eles demoraram cerca de 50 (cinquenta) minutos para copiar e responder essas atividades no caderno. Na correção, o professor releu, em voz alta, o texto e foi registrando as respostas na lousa.

Após isso, o professor, passou 3 (três) questões sobre os elementos da narrativa, considerando que tal conteúdo já era um pré-requisito dos alunos. Ele perguntou: quem eram os personagens, qual era o tempo da narrativa, onde se passava, qual era o conflito e qual era o foco narrativo. Os alunos responderam sem muitas dificuldades e o professor corrigiu oralmente esses exercícios.

No segundo bloco de atividades desenvolvia pelo professor, o professor apresentou a proposta e disse que, nas próximas 8 (oito) aulas, eles iriam trabalhar o *bullying* como tema transversal. Para iniciar, ele passou, então, um conjunto de 9 questões (o que é *bullying*? Quando o apelido se torna um *bullying*? Você já sofreu *bullying* ou já viu alguém passando por essa situação etc.) sobre a temática na qual os alunos deveriam escrever as suas opiniões, dar exemplos e fazer breves relatos. Os alunos tiveram duas aulas para responder essas questões no caderno.

Nas aulas de número sete e oito (aulas duplas), o professor organizou um círculo na sala e disse que haveria, naquele dia, uma roda de conversa acerca do tema bullying apoiados pelas respostas registradas em seus cadernos. Antes de começar a atividade, o professor teve uma breve fala sobre as principais regras da roda e também destacou a importância de alguns valores como empatia, respeito, opinião e tolerância ligando ao tema de *bullying*.

Nessas aulas, os alunos conversaram, então, sobre diversos temas: apedidos, empatia, situações que vivenciaram ou presenciaram, *cyberbullying*, formas de proteção etc.

No final das exposições, o professor pediu para que os alunos sentassem em grupos de 4 (quatro) integrantes para produzir colagens sobre o tema *bullying*. O PRO2 escreveu a comanda da atividade na lousa e entregou papel sulfite, jornal e revista a todos os grupos.

Nas 4 (quatro) últimas aulas desse bloco, os alunos finalizaram as colagens e apresentaram a todos da turma: relataram a escolha das imagens, o que eles significavam e como a colagem se articulava com os assuntos discutidos nas aulas anteriores. O professor, no final, na última aula, colocou todas as colagens em papel cartolina e criou um painel sobre o *bullying*.

Dessa forma, considerando as 12 (doze) aulas observadas e registradas em um diário de campo, cronometrando o tempo para cada atividade, seguiu-se a Figura 5:

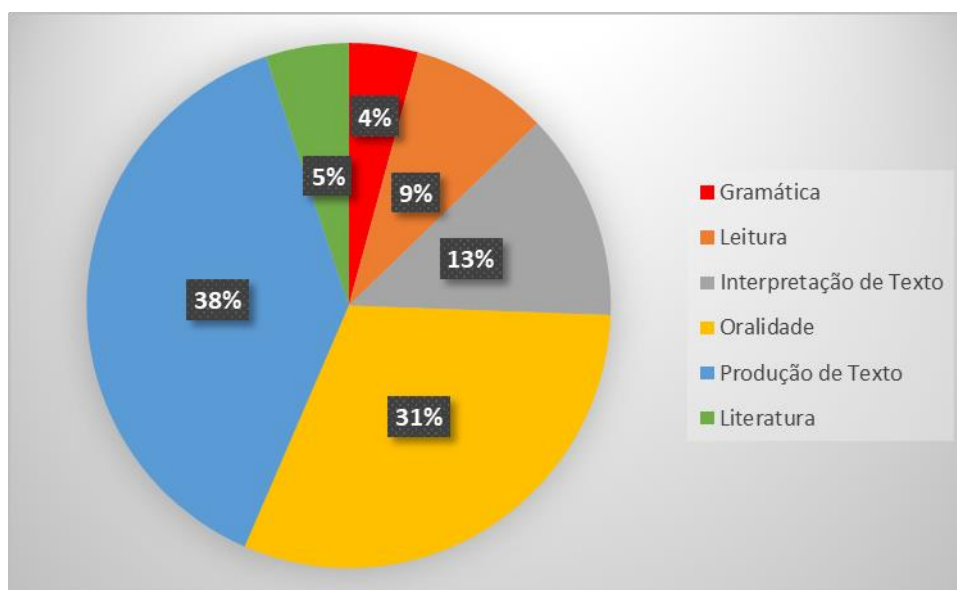


Figura 5 – As atividades mais recorrentes nas aulas observadas do PRO2.

A maior parte do tempo foi destinada à produção textual (38% do tempo de aula) e à oralidade (31%), ficando gramática em último plano com apenas 5% do tempo de aula destinado a ela. Vale ressaltar que tal dado é coerente com as respostas registradas pelo PRO2 durante a aplicação dos questionários, uma vez que o mesmo, anteriormente E8, enfatizava a comunicação nas aulas de Língua Portuguesa.

Logo, a partir da observação das aulas do PRO1 e PRO2, a Figura 6, abaixo, sistematiza dos dados coletados em relação ao tempo das atividades.

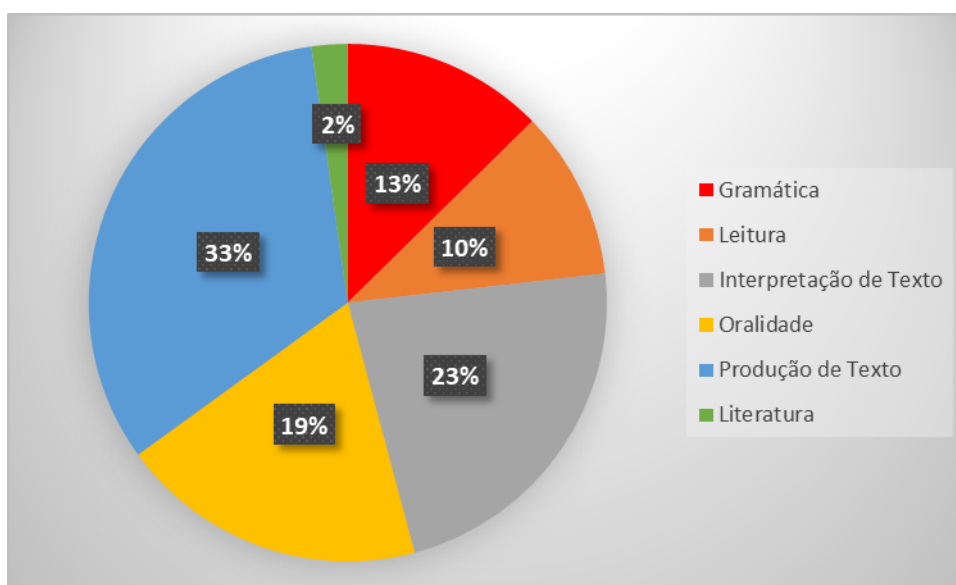


Figura 6 – A medida das atividades mais recorrentes nas aulas observadas (PRO1 e PRO2).

Como pode ser observado, as atividades de produção textual e a interpretação de texto foram mais recorrentes nas aulas observadas, juntando, juntas, 56% do tempo de sala de aula. As atividades de gramática aparecem como a quarta mais recorrente, com uma porcentagem de apenas 13%, ficando a literatura, com 4%, como a o eixo menos trabalhado.

3.3 Cruzando as informações

Os dados coletados no questionário afirmaram que, pela representação que os professores tinham de suas próprias práticas, eles acreditavam haver mais trabalho com a gramática em sala de aula. Contrastando essa informação com os

novos dados registrados pela observação das aulas, pode-se dizer que, na prática, aconteceu um outro movimento: as atividades de produção de texto, interpretação e de oralidade tiveram maior destaque e predominaram nas aulas observadas.

Embora os professores tenham relatado, de início, nos questionários, a importância da gramática no ensino da Língua Portuguesa, voltando-se até mesmo de conceitos mais tradicionais e de língua, linguagem e gramática, pouco acabou sendo percebido, de fato, nas aulas que foram acompanhadas.

O que se percebeu, por meio do registro das aulas observadas, que o texto efetivamente é colocado como centro nas aulas de língua materna e que a gramática, quando trabalhada, aparece de forma contextualizada e sem tecer muitas explicações teóricas ou metalinguísticas; há apenas uma abordagem epilinguística, voltada ao uso, em situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos utilizados pelo aluno.

Não foi observada nas aulas, porém, mesmo os docentes afirmando a importância da norma padrão nos questionários como recurso imprescindível para compreender e utilizar a língua materna de forma adequada às diversas situações, atividades de gramática voltadas à metalinguagem, o que permitiria a categorização e sistematização dos elementos linguísticos para que os alunos, conscientes desses conhecimentos, possam utilizar em seus textos.

As atividades epilinguísticas, de acordo com Geraldi (2003), devem ser vistas, em sala de aula, como uma ferramenta de reflexão a partir do diálogo e da interação, sendo vista como recurso para instigar os alunos a observar e a descobrir certo fenômeno da língua. A partir dessa descoberta, pode ser alcançado o conhecimento da metalinguagem, a partir da sistematização desse conhecimento que foi investigado anteriormente. Então, nesse contexto, as atividades epilinguísticas passam a ser um meio para se chegar à metalinguagem, e não o fim, como foi observado nas aulas acompanhadas.

Outra situação recorrente nas 24 (vinte e quatro) aulas observadas, que poderiam ter colaborado de forma negativa para a (não) sistematização dos conhecimentos dos alunos, é que as aulas não apresentavam, na maioria das vezes, uma estrutura bem definida de introdução, desenvolvimento e conclusão, havendo problemas de questões metodológicas.

O PRO2, embora no início da aula tenha apresentado os objetivos e o percurso de cada aula, no final, não fazia uma sistematização ou uma conclusão dos

conhecimentos adquiridos, além de não retomar com mais cuidado os conteúdos vistos nas aulas que passaram.

O PRO1, em suas aulas observadas, seguia fielmente o material disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e deixava que os alunos, dialogando entre si, chegassem às suas próprias conclusões, corretas ou não, sem a intervenção docente. A gramática foi dada como pronta na maioria das vezes, sem que houvesse atividades de descoberta, de sistematização e de exercitação dos conteúdos aprendidos.

Afinal, quando os alunos produziram seus textos, poucos utilizaram os conhecimentos gramaticais apresentados nas sequências didáticas. Isso mostra que, mesmo parecendo trabalhar de forma contextualizada, em uso, a gramática ainda recebe uma abordagem tradicional. Foram apresentados conceitos e os alunos não conseguiram exercitar esses conhecimentos por meio da produção textual.

Além disso, a concepção de língua (em uma visão utilitária e mais tradicional) e de gramática (em um caráter prescritivo/normativo) apontados pela maioria dos professores no questionário não aparecerem efetivamente nas aulas observadas. Percebeu-se que há, sim, uma abordagem dialógica entre os professores – tanto o PRO1 e o PRO2 promoviam a interação verbal e trabalhou com a proposta de gêneros. A gramática, quando trabalhada, apareceu articulada ao texto, observando a sua funcionalidade e o efeito de sentido que ele provoca, como aconteceu quando foi observado o uso do imperativo em anúncios publicitários por exemplo.

Todos esses fatores aqui apontados podem marcar, então, um certo descompasso entre as representações psicológicas da ação do docente e do trabalho efetivamente realizado, no qual o professor diz, teoricamente, crer ou fazer algo, mas, na prática, em sala de aula, acaba desenvolvendo ações divergentes daquele que ele diz acreditar (isso sem que o próprio docente perceba).

Os dados analisados reforçam, sobretudo, a falta de identidade dos docentes de Língua Portuguesa: o que se ensina, como se ensina e para quê se ensina são questões que persistem e ainda vagam no imaginário do professor, mesmo com tanta produção acadêmica voltada ao ensino de língua materna e com tantos cursos de formação continuada disponíveis aos professores.

Considerações finais

Este estudo, que teve como objetivo discutir o lugar da gramática nas aulas de língua portuguesa, ao investigar as práticas de professores de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, em Bauru, analisando o espaço das aulas destinado pelos docentes aos conteúdos gramaticais, bem como a abordagem teórico-metodológica utilizada, buscando um redimensionamento do papel do ensino da gramática e uma ressignificação da aplicabilidade dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental II, trouxe resultados significativos para compreender como as aulas de Língua Portuguesa efetivamente se desenvolvem em sala na rede pública do contexto analisado.

Foi identificado que a gramática ocupou, nas aulas observadas, um papel secundário, mesmo considerando a importância que os docentes, por meio dos questionários, dão a ela. Então, considera-se que a hipótese inicial desta pesquisa, de que a gramática ocupa boa parte da atividade docente, não se confirmou a partir da investigação feita.

O que se percebeu foi que prevalecem atividades de produção textual, interpretação e leitura. Mas, mesmo havendo, às vezes, algumas atividades gramaticais contextualizadas nos enunciados pertencentes a um determinado gênero discursivo, os conceitos da gramática tradicional acabaram não sendo sistematizados. Dessa forma, as discussões realizadas em sala de aula focalizaram apenas o conteúdo temático dos gêneros estudados, não havendo uma abordagem profunda e detalhada, por meio da metalinguagem, do estilo dos gêneros e, conseqüentemente, dos conteúdos gramaticais que funcionam como regularidades de um gênero.

Considera-se, então, que o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa não parece estar claro aos docentes, pois, nas aulas observadas, pode-se evidenciar um trabalho pedagógico pautado nas atividades de leitura e produção de textos, que não está atrelado com as respostas que os participantes deram ao questionário aplicado, definindo a língua e a gramática por meio de conceitos tradicionais (a língua enquanto comunicação e a gramática apenas em uma abordagem prescritiva/normativa).

De certo modo, as questões teóricas estão ainda muito arraigadas em um tradicionalismo que definia o professor de português como o que trabalha ou com a

gramática normativa ou com a comunicação e expressão. Na prática, parece que a mudança para um paradigma que privilegia o texto como unidade de ensino já ocorreu. O que é um bom sinal. No entanto, há que se observar que mesmo nessa nova perspectiva, o domínio de uma sistematização metalinguística é um conteúdo importante a ser explorado nas aulas de língua portuguesa. Faltam talvez subsídios teóricos que auxiliem o professor a compreender esse papel da gramática no ensino da língua portuguesa e a construir um vínculo desses saberes com uma concepção de língua como prática social.

Dessa forma, é necessário buscar recursos e novas ferramentas para que a gramática, no Ensino Fundamental, reconfigure o seu espaço, a partir de uma abordagem dialógica. Afinal, desde que trabalhada de forma reflexiva e com ênfase no estilo dos gêneros discursivos, o domínio de tal conhecimento pode facilitar o letramento dos alunos para que eles tenham acesso e participação ativa nas diversas esferas de atividade humana, principalmente nas esferas em que circulam os discursos de poder.

Como esta pesquisa optou por um estudo de caso, coletando dados a partir da aplicação de questionário entre todos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru, além da observação de aulas, registradas em um diário, os resultados apresentados não podem ser generalizados, uma vez que dizem respeito a um contexto específico. Mas, mesmo assim, as discussões empreendidas permitem vislumbrar certo descompasso entre as tendências teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa, as velhas concepções de língua e de gramática e a inserção de novas práticas na sala de aula. E, nesse descompasso, o professor de português carece de construir novas identidades, novos modos de ser e de fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013.
- ANDRADE, K. A; STORTO, L. J. **As concepções de linguagem nos livros didáticos de Língua Portuguesa.** E-scrita, Nilópolis, v. 7, n. 2, maio-agosto, 2016, p. 127-143.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: Limpando o pó das Ideias Simples.** São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? - Um Convite à pesquisa.** Parábola Editorial, São Paulo, 2001.
- BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Martins fontes, 1997. p. 277-326.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.> Acesso 8 jan. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: Educ, 1999.
- CAMPOS, E. P. de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cãnone, 2014
- CASTILHO, A. T. de. **Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** Campinas, UNICAMP, Versão preliminar. 1986.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. *Revista portuguesa de educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSERIU, E. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. 3. ed. Madri: Gredos, 1973.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. *Campinas: Mercado de Letras*, 2004.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: Escallier C, Veríssimo N, organizadores. *Educação e Cultura*. Funchal: DCE Universidade da Madeira; 2008. p. 43-53.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R. **A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. *Campinas: Mercado das Letras*, 1995.

KLEIMAN, A; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. *Campinas: Pontes Editores*, 2014.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel, rev. e superv. de Issac N. Salum. São Paulo: Nacional, 1979.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo – conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PPP – Projeto Político Pedagógico. EE Dr. Luiz Zuiani – EFM, 2018.

QUAREZEMIN, S; OLIVEIRA, R. P. de. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VILELA, J. F. Por que ensinar gramática. In: **SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, I, 1993, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras da UFMG, 1995. v. II, p.35-38.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

1. Questionário para os professores

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não identificar
- 2) Idade: _____
- 3) Há quanto tempo atua como professor de português?
 - a. Menos de cinco anos.
 - b. Entre cinco e dez anos.
 - c. Entre dez e quinze anos.
 - d. Entre quinze e vinte anos.
 - e. Mais de vinte anos.
- 4) A sua formação acadêmica aconteceu em órgãos:
 - a. Públicos. Em qual cidade? _____
 - b. Privados. Em qual cidade? _____
 - c. Públicos e privados. Em qual cidade? _____
- 5) Assinale a alternativa mais adequada a sua formação acadêmica enquanto professor de Língua Portuguesa.
 - a. Licenciatura Plena em Letras – à distância (Ead).
 - b. Licenciatura Plena em Letras - presencial.
 - c. Curso de Segunda Licenciatura.
 - d. Pós-graduação – Especialização.
 - e. Pós-graduação – Mestrado e/ou Doutorado.
 - f. Outro. Qual? _____
- 6) Quais materiais você usa em sala de aula?
 - a. Material da Secretaria Estadual da Educação
 - b. Livro Didático (PNLD)
 - c. Dicionários
 - d. Gramáticas. Quais? _____
 - e. Outros. Quais? _____
- 7) Enumere, em ordem decrescente (de 1 a 6), as atividades que você mais usa em sala de aula:
 - () Gramática
 - () Leitura
 - () Interpretação de texto
 - () Oralidade
 - () Produção de texto
 - () Literatura
- 8) A leitura, em sala de aula, deve ser vista como um ponto de interação entre texto (conteúdo, forma e estilo), aluno (conhecimentos prévios) e professor (mediador), em um processo interacional pelo qual se constrói o conhecimento.
 - a. Concordo plenamente
 - b. Concordo parcialmente

- c. Não concordo, nem discordo
 d. Discordo parcialmente
 e. Discordo totalmente
- 9)** A gramática, considerando a importância da nomenclatura e do exercício da metalinguagem, deve ser abordada, em sala de aula, como um conjunto de regras que devem ser seguidas.
- a. Concordo plenamente
 b. Concordo parcialmente
 c. Não concordo, nem discordo
 d. Discordo parcialmente
 e. Discordo totalmente
- 10)** A produção de texto, considerando os gêneros, depende muito das convenções ortográficas e da reprodução de regras memorizadas da gramática normativa.
- a. Concordo plenamente
 b. Concordo parcialmente
 c. Não concordo, nem discordo
 d. Discordo parcialmente
 e. Discordo totalmente
- 11)** Qual(is) é(são) a(s) função(ões) do ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica?
- a. Ampliar os saberes para que o aluno fale e escreva corretamente.
 b. Ampliar os saberes para desenvolver habilidades de leitura e escrita.
 c. Dar condições para que o aluno tenha contato com textos literários.
 d. Ampliar os saberes para o desenvolvimento de uma cidadania protagonista.
 e. Ampliar os saberes para o estudo de diferentes situações de comunicação, partir dos gêneros textuais/ discursivos.
- 12)** Dos temas elencados abaixo, assinale o seu grau de conhecimento.
- a. Teorias de Gêneros Textuais/ Discursivos
 Não conheço Pouco Razoável Conheço bem
- b. Estudos de Letramentos
 Não conheço Pouco Razoável Conheço bem
- c. Teorias de Alfabetização
 Não conheço Pouco Razoável Conheço bem
- d. Gramática Tradicional
 Não conheço Pouco Razoável Conheço bem
- e. Sociolinguística
 Não conheço Pouco Razoável Conheço bem
- f. Análise do Discurso
 Não conheço Pouco Razoável Conheço bem
- g. Outra. Qual? _____

13) Dos referenciais abaixo, quais você considera que têm maior influência na sua prática docente?

- a. Documentos Oficiais (PCN e BNCC)
- b. Cursos de Formação Continuada
- c. Pesquisas na Internet
- d. Revistas especializadas em educação
- e. Curso de graduação
- f. Curso de pós-graduação.
- g. Discussões teóricas em reuniões de ATPC
- h. Orientações de livros e materiais didáticos
- i. Outro. Qual? _____

14) Como você define língua?

15) De que maneira você compreende o texto como unidade de ensino?

16) Como você define gramática?

17) Qual é o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa?

18) O que é ser professor de língua portuguesa?

2. Observação das aulas**AULA n° _____**

Nome:		
Data	Qtde. de aulas:	Data
Série/Turma:		

Conteúdos trabalhados/Objetos do conhecimento:

--

Tempo da aula para cada eixo

- Gramática: _____
- Leitura: _____
- Interpretação de texto: _____
- Oralidade: _____
- Produção de texto: _____
- Literatura: _____

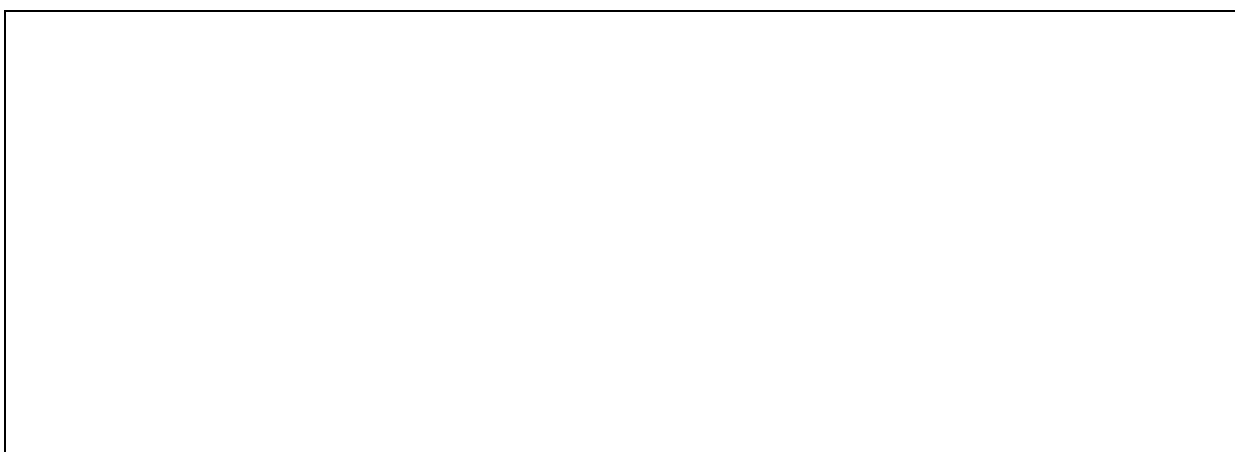
Descrição das etapas:

--

Recursos utilizados:



Abordagem do professor sobre o conteúdo



Envolvimento dos alunos:



PRODUTO FINAL

Como produto final deste trabalho, baseado nas considerações feitas no término da pesquisa, segue uma sugestão de trabalho com gramática tradicional em perspectiva dialógica, baseada em gêneros discursivos, em uma concepção enunciativo-discursiva, como está previsto na BNCC (2018).

O foco das aulas neste produto, intitulado como módulo de gramática, é o estilo do gênero percebendo as regularidades estilísticas de um gênero e a escolha de vocabulário, considerando uma situação comunicativa. O objeto do conhecimento a ser trabalhado nessas aulas, a título de exemplo e para modelizar um conjunto de aulas com foco na gramática, é o adjetivo.

Para organizar a ação docente, de acordo com Lerner (2002), a proposta sugerida aqui, neste produto, com foco nas atividades epilinguísticas como meio para se chegar à organização metalinguística da gramática, é denominada como “atividade de sistematização”, que consiste na elaboração, neste caso, de um conjunto de atividades destinadas à produção de conhecimentos acerca da gramática, com foco no uso dos adjetivos em funcionamento no gênero conto.

Para isso, foram criadas três aulas com ênfase na sistematização do conceito de adjetivo, pensando na atuação deste elemento gramatical como regularidade do gênero mito. A primeira aula, com uma abordagem epilinguística, funciona como um momento de descoberta, em que os alunos devem explorar/descobrir a regularidade em foco. Na segunda aula, utilizando mais da metalinguagem, os alunos conceituam o adjetivo, de forma a interagir com ela em busca de uma sistematização. Na última aula, os alunos exercitam os adjetivos para ampliação e aprofundamento do conceito.

Mesmo em uma abordagem de gramática tradicional, considerando toda a tradição que de ensino desse conhecimento, os planos de aula criados, neste produto, evitam termos do tipo "correção da atividade", "memorização do conceito", "erro" e etc. Em uma perspectiva dialógica baseada em gêneros discursivos e na interação verbal, é importante pensar nas diferentes gramáticas, de acordo com Possenti (2000); afinal, tanto a gramática normativa, quanto a internalizada e a descritiva podem coexistir na sala de aula e estão presentes nas atividades sugeridas neste produto final.

Na primeira aula, de descoberta, haverá o uso de uma gramática descritiva e internalizada que, por meio da interação dos alunos (utilizando os seus falares e, portanto, uma gramática internalizada), vão perceber a regularidade do uso dos adjetivos nos mitos (gramática descritiva). Na segunda aula, em uma abordagem gramatical mais normativa, haverá a conceituação dos adjetivos. Na última e terceira aula. Na terceira aula, considerando o conceito de adjetivos (gramática normativa) e considerando a sua funcionalidade no gênero estudado (percebidos anteriormente pela abordagem de uma gramática descritiva), como recurso estilístico importante, há a exercitação da regularidade.

Seguem, então, o conjunto de três aulas, como protótipo didático não arbitrário, com sugestões ao professor-final, para o trabalho com gramática em sala de aula, de modo significativo e com ênfase na metalinguagem para o estudo do adjetivo como recurso estilístico do gênero mito.

É importante ressaltar, no entanto, que os planos de aula aqui sugeridos devem fazer parte de um trabalho maior com a linguagem, abordando a leitura de contos, a oralidade e a produção textual. Como o foco deste trabalho é a gramática, há apenas a sugestão de um conjunto de atividades que visam a sistematização do adjetivo, enquanto regularidade estilística dos contos.

AULA 1 – AULA DE DESCOBERTA

Tema da aula	Estilo do gênero conto: a descoberta dos adjetivos
Finalidade	Ler contos para perceber a constante adjetivação dos personagens e dos espaços
Ano	6º ano
Gênero	Conto
Objeto do conhecimento (BNCC)	Recursos linguísticos e semióticos que operam em textos pertencentes aos gêneros literários.
Prática de linguagem	Gramática / análise linguística e semiótica (BNCC)
Observações	É recomendável que os alunos já tenham conhecimento sobre o

	gênero conto para que consigam desenvolver e potencializar os resultados das atividades propostas neste plano de aula.
--	--

Materiais necessários:

- Material para escrita (caderno, lápis, borracha etc.).
- Cópias do texto: “Pequena Vendedora de Fósforos”, disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=23/>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- Cópias do texto: “O Homem chamado Namarasotha”, disponível em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-contos-africanos/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

1) Introdução da aula

Organize a sala em grupos colaborativos. A partir dessa organização, os alunos poderão dialogar constantemente, podendo trocar informações e conhecimentos. Além disso, poderão construir momentos de debates e argumentação para que os alunos, a partir da interação e do confronto, consigam chegar à uma conclusão sobre as atividades e sobre a aula.

Em uma discussão, proponha uma série de questionamentos aos alunos para que eles discutam em seus grupos: “Como são os personagens das histórias que vocês mais gostam? Como é o lugar onde esses personagens vivem?”. Garanta o tempo necessário para que eles possam resgatar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, buscando informações dentro de seu repertório de conhecimento. Depois disso, peça que um aluno de cada grupo conte para a turma as respostas debatidas para estes questionamentos.

2) Desenvolvimento da aula:

Anuncie que, agora, serão lidos dois contos (ANEXO 1). Imprima, entregue um texto para cada grupo e peça que, coletivamente, iniciem uma leitura compartilhada.

Após a leitura, em uma atividade oral, dentro do grupo, peça que os alunos observem as palavras grifadas no texto, apontando o que elas têm em comum

dentro da narrativa, respondendo à pergunta: “Observe as palavras grifadas no texto: qual é a função delas?”.

Na discussão oral, os alunos deverão chegar à conclusão de que se tratam de palavras com funções de descrever os personagens, as suas ações e o espaço. Não se espera, neste momento, embora possa acontecer, que os alunos usem a palavra “adjetivos”. Circule pela sala e verifique se os grupos estão discutindo corretamente. Caso contrário, caso algum grupo não consiga desenvolver uma resposta conveniente ao questionamento oral, faça intervenções, mostrando como os adjetivos se referem a outras palavras. A ideia desta atividade é reconhecer/perceber a regularidade deste conceito gramatical dentro do gênero, sem trazer muitas explicações teóricas.

Depois da discussão, para garantir o entendimento do assunto por todos da classe, faça uma breve explicação sobre a função destas palavras: descrever personagens e o espaço. Não faça muitas explicações linguísticas ou voltadas à gramática tradicional sobre os adjetivos (os alunos descobrirão, durante a aula, apenas a regularidade deste tópico gramatical), bem como evite o uso do termo “adjetivo”, por se tratar inicialmente de uma atividade de descoberta.

3) Fechamento da aula:

Para fechar a aula peça que os alunos façam uma síntese, apontando 3 (três) itens que eles perceberam ao ler os textos da aula a partir da percepção dos adjetivos (lembrando que, nesta aula, não será necessário o uso deste termo), pois as atividades enfatizam uma reflexão epilinguística, a fim de perceber o adjetivo como regularidade do gênero conto.

Ao final, quando todos sintetizarem, peça que os alunos exponham de forma oral as suas respostas, garantindo a participação de todos. Ao verificar as respostas, faça sugestões, quando necessário. Atente-se aos casos em que houver generalizações equivocadas, colocando essas ocorrências em discussão e registrando as respostas no quadro. Diga aos alunos que, por fim, essas palavras são chamadas, pela gramática tradicional, de adjetivos.

AULA 2 – AULA DE SISTEMATIZAÇÃO

Tema da aula	Adjetivação no conto: personagem e espaço.
Finalidade	Caracterizar personagens e espaços por meio da adjetivação em um conto para, comparando posteriormente com o texto original, perceber os efeitos de sentido produzidos pela escolha dos adjetivos.
Ano	6º ano
Gênero	Conto
Objeto do conhecimento (BNCC)	Recursos linguísticos e semióticos que operam em textos pertencentes aos gêneros literários.
Prática de linguagem	Gramática / análise linguística e semiótica (BNCC)
Observações	É recomendável que os alunos já tenham conhecimento sobre o gênero conto para que consigam desenvolver e potencializar os resultados das atividades propostas neste plano de aula.

Materiais necessários:

- Material para escrita (caderno, lápis, borracha etc.).
- Cópias do texto: “A lua feiticeira e a filha que não sabia pilar”, disponível em: https://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/CONTOS_AFRICANOS.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

1) Introdução da aula

Organize a sala em grupos colaborativos. A partir dessa organização, os alunos poderão dialogar constantemente, trocando informações e conhecimentos; além disso, poderão construir momentos de debates e argumentação para que os alunos, a partir da interação e do confronto, consigam chegar em uma conclusão sobre as atividades e sobre a aula.

Em uma discussão, proponha uma série de questionamentos aos alunos para que eles discutam em seus grupos: “Como chama a classe de palavras, de acordo com a gramática tradicional, que caracteriza os personagens e o espaço nas narrativas? Qual é a importância do uso delas nas narrativas?”. É importante que os alunos resgatem seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

2) Desenvolvimento da aula:

Anuncie que, agora, será lido um conto (ANEXO 2). Imprima, entregue um texto para cada grupo e peça que, coletivamente, iniciem uma leitura compartilhada, pedindo que eles observem as lacunas deixadas.

Após a leitura, em uma atividade oral, dentro do grupo, peça que os alunos preencham as lacunas deixadas no texto com os adjetivos que eles acharem mais adequados ao contexto. Enquanto isso, circule pela sala, a fim de auxiliar os alunos com mais dificuldades e garantindo a participação efetiva de todos.

Depois que os alunos acabarem de preencher as lacunas, leia o texto em voz alta e, em cada lacuna, faça uma pausa para que um aluno de cada dupla exponha a sua resposta. Quando houver divergência entre os grupos (espera-se que isso aconteça), peça que os alunos justifiquem as suas escolhas, estabelecendo, agora, um diálogo entre as duplas. Faça isso até finalizar a leitura do texto, elegendo coletivamente - em um consenso com toda turma - um adjetivo para cada lacuna, registrando-os no quadro.

Poderá ser feita, também, caso julgue necessário, uma leitura compartilhada desta versão criada pelos alunos, a fim de finalizar a atividade e para verificar, pela última vez, se as escolhas foram coerentes. Enfatize, aos alunos, que a escolha dos adjetivos acabou alterando os significados do texto, sendo que cada grupo construiu, em um mesmo enredo, características diferentes para os personagens e o espaço.

3) Fechamento da aula:

Peça que os alunos, individualmente, façam uma síntese da aula, escrevendo em seus cadernos três conclusões sobre aquilo que eles julgarem mais importante sobre a aula. Além disso, peça que os alunos, agora, conceituem o que são adjetivos. Ao final, quando finalizarem essa atividade, peça que exponham as suas respostas. Registre as respostas no quadro e anote, por fim, o conceito de adjetivo encontrado em uma gramática da preferência do professor ou no livro didático disponível na escola.

Tema da aula	A construção dos personagens por meio do uso de adjetivos.
Finalidade	Analisar a construção dos personagens em um mito por meio da leitura, para caracterizar os personagens com os adjetivos adequados conforme o contexto.
Ano	6º ano
Gênero	Conto
Objeto do conhecimento (BNCC)	Recursos linguísticos e semióticos que operam em textos pertencentes aos gêneros literários.
Prática de linguagem	Gramática / análise linguística e semiótica (BNCC)
Observações	É recomendável que os alunos já tenham conhecimento sobre o gênero conto para que consigam desenvolver e potencializar os resultados das atividades propostas neste plano de aula.

Materiais necessários:

- Material para escrita (caderno, lápis, borracha etc.).
- Cópias do texto: “O caçador de borboletas”, disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2007/11/27/o-cacador-de-borboletas/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

1) Introdução da aula

Organize a sala em duplas. A partir dessa organização, os alunos poderão dialogar constantemente, trocando informações e conhecimentos; além disso, poderão construir momentos de debates e argumentação para que os alunos, a partir da interação e do confronto, consigam chegar em uma conclusão sobre as atividades e sobre a aula.

Em uma discussão, proponha que os alunos retomem o conceito de adjetivo, sendo que tal conhecimento já precisa estar sistematizado, revisitando as conclusões da aula anterior.

2) Desenvolvimento da aula:

Anuncie que, agora, será lido um conto em voz alta pelo professor. Peça que eles escutem com atenção a leitura do texto e que prestem atenção em como os personagens são construídos. Logo após a leitura, peça que eles discutam, em suas duplas, de forma oral e de acordo com a imagem mental que eles criaram sobre os personagens que eles criaram durante a leitura, as seguintes questões: “Como os personagens se comportam? Quais palavras poderiam definir os personagens? Quais características podemos atribuir a elas?”

Entregue o texto (ANEXO 3) aos alunos e peça que eles preencham as lacunas deixadas com os adjetivos que eles julgarem mais adequado, aproveitando as características citadas no exercício anterior. Depois que acabarem, peça que cada dupla exponha as suas anotações para todos da sala, justificando as suas escolhas. À medida que as duplas forem lendo, faça comparações entre as versões (texto original – ANEXO 4 – e os textos reescritos pelas duplas), mostrando como a escolha dos adjetivos altera os sentidos das frases e, conseqüentemente, do texto.

3) Fechamento da aula:

Para encerrar a aula e o conjunto de atividades que tem a finalidade de sistematizar a regularidade dos adjetivos no gênero conto, peça que os alunos escrevam uma breve recomendação de como utilizar adjetivos nas narrativas.

Peça, depois disso, que eles exponham as suas respostas e as registre na lousa, garantindo que todos tenham registrado essas recomendações no caderno. Sugira que, quando forem produzir uma narrativa, mais especificamente um conto, que eles retomem a essas recomendações.

Avaliação das aulas:

Verifique se, durante as aulas, os alunos estão conseguindo sistematizar o que são adjetivos e como eles se comportam no gênero conto. Os alunos precisam saber, no final dessas aulas, exercitarem essa regularidade, fazendo as escolhas mais coerentes de adjetivos para produzir os seus textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.> Acesso 8 jan. 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola.** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ANEXO 1

Pequena Vendedora de Fósforos

(Hans Christian Andersen)

Fazia um frio terrível; caía a neve e estava quase escuro; a noite descia: a última noite do ano.

Em meio ao frio e à escuridão uma pobre menininha, de pés no chão e cabeça descoberta, caminhava pelas ruas.

Quando saiu de casa trazia chinelos; mas de nada adiantavam, eram chinelos tão grandes para seus pequenos pezinhos, eram os antigos chinelos de sua mãe.

A menininha os perdera quando escorregara na estrada, onde duas carruagens passaram terrivelmente depressa, sacolejando.

Um dos chinelos não mais foi encontrado, e um menino se apoderara do outro e fugira correndo.

Depois disso a menininha caminhou de pés nus - já vermelhos e roxos de frio.

Dentro de um velho avental carregava alguns fósforos, e um feixinho deles na mão.

Ninguém lhe comprara nenhum naquele dia, e ela não ganhara sequer um níquel.

Tremendo de frio e fome, lá ia quase de rastos a pobre menina, verdadeira imagem da miséria!

Os flocos de neve lhe cobriam os longos cabelos, que lhe caíam sobre o pescoço em lindos cachos; mas agora ela não pensava nisso.

Luzes brilhavam em todas as janelas, e enchia o ar um delicioso cheiro de ganso assado, pois era véspera de Ano-Novo.

Sim: nisso ela pensava!

Numa esquina formada por duas casas, uma das quais avançava mais que a outra, a menininha ficou sentada; levantara os pés, mas sentia um frio ainda maior.

Não ousava voltar para casa sem vender sequer um fósforo e, portanto, sem levar um único tostão.

O pai naturalmente a espancaria e, além disso, em casa fazia frio, pois nada tinham como abrigo, exceto um telhado onde o vento assobiava através das frinchas maiores, tapadas com palha e trapos.

Suas mãozinhas estavam duras de frio.

Ah! bem que um fósforo lhe faria bem, se ela pudesse tirar só um do embrulho, riscá-lo na parede e aquecer as mãos à sua luz!

Tirou um: trec! O fósforo lançou faíscas, acendeu-se.

Era uma cálida chama luminosa; parecia uma vela pequenina quando ela o abrigou na mão em concha...

Que luz maravilhosa!

Com aquela chama acesa a menininha imaginava que estava sentada diante de um grande fogão polido, com lustrosa base de cobre, assim como a coifa.

Como o fogo ardia! Como era confortável!

Mas a pequenina chama se apagou, o fogão desapareceu, e ficaram-lhe na mão apenas os restos do fósforo queimado.

Riscou um segundo fósforo.

Ele ardeu, e quando a sua luz caiu em cheio na parede ela se tornou transparente como um véu de gaze, e a menininha pôde enxergar a sala do outro lado. Na mesa se estendia uma toalha branca como a neve e sobre ela havia um

brilhante serviço de jantar. O ganso assado fumegava maravilhosamente, recheado de maçãs e ameixas pretas. Ainda mais maravilhoso era ver o ganso saltar da travessa e sair bamboleando em sua direção, com a faca e o garfo espetados no peito!

Então o fósforo se apagou, deixando à sua frente apenas a parede áspera, úmida e fria.

Acendeu outro fósforo, e se viu sentada debaixo de uma linda árvore de Natal. Era maior e mais enfeitada do que a árvore que tinha visto pela porta de vidro do rico negociante. Milhares de velas ardiam nos verdes ramos, e cartões coloridos, iguais aos que se veem nas papelarias, estavam voltados para ela. A menininha espichou a mão para os cartões, mas nisso o fósforo apagou-se. As luzes do Natal subiam mais altas. Ela as via como se fossem estrelas no céu: uma delas caiu, formando um longo rastilho de fogo.

"Alguém está morrendo", pensou a menininha, pois sua vovozinha, a única pessoa que amara e que agora estava morta, lhe dissera que quando uma estrela cala, uma alma subia para Deus.

Ela riscou outro fósforo na parede; ele se acendeu e, à sua luz, a avozinha da menina apareceu clara e luminosa, muito linda e terna.

- Vovó! - exclamou a criança.

- Oh! leva-me contigo!

Sei que desaparecerás quando o fósforo se apagar!

Dissipar-te-ás, como as cálidas chamas do fogo, a comida fumegante e a grande e maravilhosa árvore de Natal!

E rapidamente acendeu todo o feixe de fósforos, pois queria reter diante da vista sua querida vovó. E os fósforos brilhavam com tanto fulgor que iluminavam mais que a luz do dia. Sua avó nunca lhe parecera grande e tão bela. Tornou a menininha nos braços, e ambas voaram em luminosidade e alegria acima da terra, subindo cada vez mais alto para onde não havia frio nem fome nem preocupações - subindo para Deus.

Mas na esquina das duas casas, encostada na parede, ficou sentada a pobre menininha de rosadas faces e boca sorridente, que a morte enregelara na derradeira noite do ano velho.

O sol do novo ano se levantou sobre um pequeno cadáver.

A criança lá ficou, paralisada, um feixe inteiro de fósforos queimados. - Queria aquecer-se - diziam os passantes.

Porém, ninguém imaginava como era belo o que estavam vendo, nem a glória para onde ela se fora com a avó e a felicidade que sentia no dia do Ano-Novo.

"Pequena Vendedora de Fósforos", disponível em:

<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=23/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

O Homem chamado Namarasotha

Havia um homem que se chamava Namarasotha. Era pobre e andava sempre vestido com farrapos. Um dia foi à caça. Ao chegar ao mato, encontrou uma impala morta. Quando se preparava para assar a carne do animal apareceu um passarinho que lhe disse:

– Namarasotha, não se deve comer essa carne. Continua até mais adiante que o que é bom estará lá.

O homem deixou a carne e continuou a caminhar. Um pouco mais adiante encontrou uma gazela morta. Tentava, novamente, assar a carne quando surgiu um outro passarinho que lhe disse:

– Namarasotha, não se deve comer essa carne. Vai sempre andando que encontrarás coisa melhor do que isso.

Ele obedeceu e continuou a andar até que viu uma casa junto ao caminho. Parou e uma mulher que estava junto da casa chamou-o, mas ele teve medo de se aproximar pois estava muito esfarrapado.

– Chega aqui!, insistiu a mulher.

Namarasotha aproximou-se então.

– Entra, disse ela.

Ele não queria entrar porque era pobre. Mas a mulher insistiu e Namarasotha entrou, finalmente.

– Vai te lavar e veste estas roupas, disse a mulher.

E ele lavou-se e vestiu as calças novas. Em seguida, a mulher declarou:

– A partir deste momento esta casa é tua. Tu és o meu marido e passas a ser tu a mandar.

E Namarasotha ficou deixando de ser pobre.

Um certo dia havia uma festa a que tinham de ir. Antes de partirem para a festa, a mulher disse a Namarasotha:

– Na festa a que vamos quando dançares não deverás virar-te para trás.

Namarasotha concordou e lá foram os dois. Na festa, bebeu muita cerveja de farinha de mandioca e embriagou-se. Começou a dançar ao ritmo do batuque. A certa altura a música tornou-se tão animada que ele acabou por se virar.

E no momento em que se virou, ficou como estava antes de chegar à casa da mulher: pobre e esfarrapado.

“O Homem chamado Namarasotha”, disponível em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-contos-africanos/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

ANEXO 2

A lua feiticeira e a filha que não sabia pilar

A lua tinha uma filha branca e em idade de casar. Um dia apareceu-lhe em casa um monhé _____ pedindo a filha em casamento. A _____ lua perguntou-lhe:

— Como pode ser isso, se tu és monhé? Os monhés não comem ratos nem carne de porco e também não apreciam cerveja... Além disso, ela não sabe pilar...

O monhé _____ respondeu:

— Não vejo impedimento porque, embora eu seja monhé, a _____ menina pode continuar a comer ratos e carne de porco e a beber cerveja... Quanto a não saber pilar, isso também não tem importância pois as minhas _____ irmãs podem fazê-lo.

A lua _____, então, respondeu:

— Se é como dizes, podes levar a minha _____ filha que, quanto ao mais, é boa rapariga. O monhé levou consigo a menina. Ao chegar a casa _____ foi ter com a sua mãe e fez-lhe saber que a menina com quem tinha casado comia ratos, carne de porco e bebia cerveja, mas que era necessário deixá-la à-vontade naqueles hábitos _____. Acrescentou também que ela não sabia pilar mas que as suas irmãs teriam a paciência de suprir essa falta.

Dias depois, o monhé saiu para o mato _____ à caça. Na sua ausência, as irmãs chamaram a rapariga (sua cunhada) para ir pilar com elas para as pedras do rio e esta desatou a chorar.

As irmãs _____ censuraram-na:

— Então tu pões-te a chorar por te convidarmos a pilar?... Isso não está bem! Tens de aprender porque é trabalho próprio das mulheres _____.

E, sem mais conversas, pegaram-lhe na mão e conduziram-na ao _____ lugar onde costumavam pilar. Quando chegaram ao rio puseram-lhe o pilão na frente, entregaram-lhe um maço e ordenaram que pilasse.

A rapariga começou a pilar, mas com uma mágoa tão grande que as _____ lágrimas não paravam de lhe escorrer pela cara _____. Enquanto pilava ia-se lamentando:

— Quando estava em casa da minha mãe não costumava pilar... Ao dizer estas palavras, a _____ rapariga, sempre a pilar e juntamente com o _____ pilão, começou a sumir-se pelo chão abaixo, por entre as pedras _____ que, misteriosamente, se afastavam. E foi mergulhando, mergulhando... até desaparecer.

ANEXO 3

O caçador de borboletas

(José Eduardo Agualusa)

Vladimir recebeu muitas prendas no Natal, entre livros, discos, legos, jogos de computador, mas gostou sobretudo do equipamento para caçar borboletas. O equipamento incluía uma rede, um frasco de vidro, algodão, éter, uma caixa de madeira com o fundo de cortiça, e alfinetes _____. O pai explicou-lhe que a caixa servia para guardar as borboletas. Matam-se as borboletas com o éter, espetam-se na cortiça, de asas _____, e dessa forma, mesmo _____, elas duram muito tempo. É assim que fazem os colecionadores.

Aquilo deixou-o _____. Ele gostava de insectos mas não sabia que era possível coleccioná-los, como quem coleciona selos, conchas ou postais, talvez até trocar exemplares repetidos com os amigos.

Nessa mesma tarde saiu para caçar borboletas. Foi para o matagal junto ao rio, atrás de casa, um lugar onde se juntavam insectos de todo o tipo. Já tinha apanhado cinco borboletas que guardara dentro do frasco de vidro, quando ouviu alguém cantar com uma voz de algodão _____ – uma voz tão _____ e tão _____ que ele julgou que sonhava. Espreitou e viu uma linda borboleta, _____ como um arco-íris, mas ainda mais _____ e _____. Sentiu o que deve sentir em momentos assim todo o caçador: sentiu que o ar lhe faltava, sentiu que as mãos lhe tremiam, sentiu uma espécie de alegria muito grande. Lançou a rede e viu a borboleta soltar-se num voo _____ e depois debater-se, já _____, nas malhas de nylon. Passou a para o frasco e ficou um _____ momento a olhar para ela.

— Agora és minha – disse-lhe. — Toda a tua beleza me pertence.

A borboleta agitou as asas muito levemente e ele ouviu a mesma voz que há instantes o encantara:

— Isso não é possível – era a borboleta que falava. — Sabes como surgiram as borboletas? Foi há muito, muito tempo, na Índia. Vivia ali um homem _____ e _____, chamado Buda...

Vladimir esfregou os olhos:

— Meu Deus! Estou a sonhar?

A borboleta riu-se:

— Isso não tem importância. Ouve a minha história. Buda, o tal homem _____ e _____, achou que faltava alegria ao ar. Então colheu uma mão cheia de flores e lançou-as ao vento e disse: “Voem!” E foi assim que surgiram as primeiras borboletas. A beleza das borboletas é para ser vista no ar, entendes? É uma beleza para ser voada.

— Não! – disse Vladimir abanando a cabeça. — Eu sou um caçador de borboletas. As borboletas nascem, voam e morrem e se não forem colecionadores como eu, desaparecem para sempre.

A borboleta riu-se de novo (um riso _____, como um regato correndo, não era um riso de troça):

— Estás _____. Há certas coisas que não se podem guardar. Por exemplo, não podes guardar a luz do luar, ou a brisa _____ de um pomar de macieiras. Não podes guardar as estrelas dentro de uma caixa. No entanto podes coleccionar estrelas. Escolhe uma quando a noite chegar. Será tua. Mas deixa-a guardada na noite. É ali o lugar dela.

Vladimir começava a achar que ela tinha razão.

— Se eu te libertar agora – perguntou – tu serás minha?

A borboleta fechou e abriu as asas iluminando o frasco com uma luz de todas as cores.

— Já sou tua – disse – e tu já és meu. Sabes? Eu coleciono caçadores de borboletas.

Vladimir regressou a casa alegre como um pássaro. O pai quis saber se ele tinha feito uma _____ caçada. O menino mostrou-lhe com orgulho o frasco _____:

— Muito _____ – disse. — Estás a ver? Deixei fugir a borboleta mais _____ do mundo.

“O caçador de borboletas”, disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2007/11/27/o-cacador-de-borboletas/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

ANEXO 4

O caçador de borboletas

(José Eduardo Agualusa)

Vladimir recebeu muitas prendas no Natal, entre livros, discos, legos, jogos de computador, mas gostou sobretudo do equipamento para caçar borboletas. O equipamento incluía uma rede, um frasco de vidro, algodão, éter, uma caixa de madeira com o fundo de cortiça, e alfinetes coloridos. O pai explicou-lhe que a caixa servia para guardar as borboletas. Matam-se as borboletas com o éter, espetam-se na cortiça, de asas estacadas, e dessa forma, mesmo mortas, elas duram muito tempo. É assim que fazem os colecionadores.

Aquilo deixou-o entusiasmado. Ele gostava de insectos mas não sabia que era possível colecioná-los, como quem coleciona selos, conchas ou postais, talvez até trocar exemplares repetidos com os amigos.

Nessa mesma tarde saiu para caçar borboletas. Foi para o matagal junto ao rio, atrás de casa, um lugar onde se juntavam insectos de todo o tipo. Já tinha apanhado cinco borboletas que guardara dentro do frasco de vidro, quando ouviu alguém cantar com uma voz de algodão doce – uma voz tão doce e tão macia que ele julgou que sonhava. Espreitou e viu uma linda borboleta, linda como um arco-íris, mas ainda mais colorida e luminosa. Sentiu o que deve sentir em momentos assim todo o caçador: sentiu que o ar lhe faltava, sentiu que as mãos lhe tremiam, sentiu uma espécie de alegria muito grande. Lançou a rede e viu a borboleta soltar-se num voo curto e depois debater-se, já presa, nas malhas de nylon. Passou a para o frasco e ficou um longo momento a olhar para ela.

— Agora és minha – disse-lhe. — Toda a tua beleza me pertence.

A borboleta agitou as asas muito levemente e ele ouviu a mesma voz que há instantes o encantara:

— Isso não é possível – era a borboleta que falava. — Sabes como surgiram as borboletas? Foi há muito, muito tempo, na Índia. Vivia ali um homem sábio e bom, chamado Buda...

Vladimir esfregou os olhos:

— Meu Deus! Estou a sonhar?

A borboleta riu-se:

— Isso não tem importância. Ouve a minha história. Buda, o tal homem sábio e bom, achou que faltava alegria ao ar. Então colheu uma mão cheia de flores e lançou-as ao vento e disse: “Voem!” E foi assim que surgiram as primeiras borboletas. A beleza das borboletas é para ser vista no ar, entendes? É uma beleza para ser voada.

— Não! – disse Vladimir abanando a cabeça. — Eu sou um caçador de borboletas. As borboletas nascem, voam e morrem e se não forem colecionadores como eu, desaparecem para sempre.

A borboleta riu-se de novo (um riso calmo, como um regato correndo, não era um riso de troça):

— Estás enganado. Há certas coisas que não se podem guardar. Por exemplo, não podes guardar a luz do luar, ou a brisa perfumada de um pomar de macieiras. Não podes guardar as estrelas dentro de uma caixa. No entanto podes coleccionar estrelas. Escolhe uma quando a noite chegar. Será tua. Mas deixa-a guardada na noite. É ali o lugar dela.

Vladimir começava a achar que ela tinha razão.

— Se eu te libertar agora – perguntou – tu serás minha?

A borboleta fechou e abriu as asas iluminando o frasco com uma luz de todas as cores.

— Já sou tua – disse – e tu já és meu. Sabes? Eu coleciono caçadores de borboletas.

Vladimir regressou a casa alegre como um pássaro. O pai quis saber se ele tinha feito uma boa caçada. O menino mostrou-lhe com orgulho o frasco vazio:

— Muito boa – disse. — Estás a ver? Deixei fugir a borboleta mais bela do mundo.

“O caçador de borboletas”, disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2007/11/27/o-cacador-de-borboletas/>. Acesso em: 28 jan. 2020.