

AS APROPRIAÇÕES DOCENTES ACERCA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Andréia de Fátima Rutiquewiski GOMES

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Gabriela Debas dos SANTOS

Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação acerca das apropriações docentes com relação aos princípios teórico-metodológicos da prática de análise linguística (AL) em sala de aula. A pesquisa realizou-se por meio de estudos documentais, bibliográficos, aplicação de questionário e análise dos dados. Participaram do esquadramento 12 professores do Ensino Fundamental II, da Rede Estadual do Paraná. Como base teórica, contribuíram autores como Bakhtin (1979, 1973, 1997), Geraldi (1984), Franchi (1987), Mendonça (2006), Wachowicz (2012) e Antunes (2014). Os resultados apontam que há um considerável desconhecimento por parte dos professores sobre os princípios que subjazem a AL no ensino de língua materna. Assim, apesar de algumas respostas mostrarem que os docentes sabem que as atividades reflexivas devem permear todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, eles não conseguem efetivá-las, pois faltam-lhes conhecimentos específicos e aprofundados sobre essa prática. Tal situação indica a necessidade de investimento contínuo na formação inicial e continuada do professor para que se minimizem as lacunas sobre o ensino com base na reflexão linguística.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Apropriações teórico-metodológicas. Análise linguística.

TEACHERS' APPROPRIATIONS ABOUT LINGUISTIC ANALYSIS' THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES

Abstract: This article presents an investigation of the teachers' appropriations regarding the theoretical and methodological principles of the linguistic analysis (AL) practice in Portuguese classes. The research was carried out by means of documentary study, bibliography study, questionnaire application and data analysis. 12 teachers of elementary school II, of the State of Paraná, participated in the research. As a theoretical base, authors such Bakhtin (1979, 1973, 1997), Geraldi (1984), Franchi (1987), Mendonça (2006), Wachowicz (2012) and Antunes (2014) contributed. The data indicate that there is a considerable lack of knowledge by teachers about

principles that underlie the AL in Portuguese teaching. Thus, although some results show that teachers know that reflective activities should permeate the whole language teaching-learning process, the teachers can not carry out these activities because they lack specific and detailed knowledge on this practice. This situation indicates the need for continued investment in initial and continuing training of teachers, so that they minimize the gaps on linguistic reflection teaching.

Keywords: Portuguese language teaching. Theoretical and methodological appropriations. Linguistic analysis.

LAS APROPIACIONES DOCENTES ACERCA DE LOS PRESUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

Resumen: Este artículo presenta una investigación acerca de las apropiaciones docentes con relación a los principios teórico-metodológicos de la práctica del análisis lingüístico (AL) en las clases. El trabajo se realizó por medio de estudios documentales, bibliográficos, aplicación de cuestionarios y análisis de datos. Participaron de este estudio detallado 12 profesores de la Enseñanza Fundamental II, de la Red Estatal de Paraná (Brasil). Como base teórica, contribuyeron autores como Bakhtin (1979, 1973, 1997), Geraldi (1984), Franchi (1987), Mendonça (2006), Wachowicz (2012) y Antunes (2014). Los resultados presentan que hay un considerable desconocimiento por parte de los docentes sobre los principios que subyacen el AL en la enseñanza de lengua materna. De esa manera, a pesar de que algunas respuestas muestren que los docentes saben que las actividades reflexivas deben permear todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, esos profesores no los consiguen realizar, dado que les faltan conocimientos específicos y profundizados sobre esa práctica. Tal situación muestra señales de la necesidad de aplicación continua en la formación inicial y continuada del profesor para que se reduzcan las lagunas en la enseñanza con base en la reflexión lingüística.

Palabras-clave: Enseñanza de lengua materna. Apropiaciones teórico-metodológicas. Análisis lingüístico.

1 INTRODUÇÃO

Professores e pesquisadores vêm discutindo, ao longo dos anos, questões relacionadas ao ensino de português como língua materna, com vistas a torná-lo produtivo e significativo. Observa-se uma árdua, porém lenta, tentativa de que o ensino baseado nos pressupostos tradicionais seja deixado de lado. Para esse redimensionamento pedagógico, os documentos de ensino de língua portuguesa (LP) e a literatura pertinente vêm enfatizando a necessidade de se pautar o trabalho em sala de aula em uma concepção de língua interacionista (BAKHTIN, 2006[1973]), ou seja, numa visão que priorize a verdadeira função de uma língua: a interação

verbal social. Com uma base epistemológica de cunho enunciativo-discursivo, o viés interacionista entende o enunciado como o elemento real de comunicação, uma vez que sempre está associado a uma determinada situação de uso. Cada esfera de uso da língua, por sua vez, constrói seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN (1997 [1979], p. 280).

As contribuições teórico-epistemológicas propostas pelo Círculo Bakhtiniano, como as indicações quanto ao enunciado e aos gêneros do discurso, estão presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Esses documentos sugerem uma reorganização das práticas de ensino de língua materna, as quais devem estar direcionadas ao uso e à reflexão e articuladas aos eixos da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística (doravante AL). Para que essas práticas se concretizem, deve haver um deslocamento da unidade básica de ensino, isso é, deve-se passar do trabalho com a palavra para o trabalho com o texto¹. Nesse caminho, a reflexão sobre a língua na escola deve permear as atividades com textos, pois esses – como verdadeiros objetos de ensino – obedecem às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às particularidades de suas condições de produção.

A AL constitui, nesse sentido, o meio pelo qual o ensino da LP pode ocorrer de modo analítico-reflexivo, já que apresenta pressupostos que servem como base aos docentes para que possam planejar e desenvolver suas aulas focalizando um processo de ensino-aprendizagem indutivo – tendo a observação sobre a língua como ponto desencadeador de todo o processo.

Compreendendo, assim, o papel do professor na efetivação de um ensino que promova discussões acerca do uso e do funcionamento linguístico, este artigo retoma as bases teóricas e metodológicas da prática de AL, com vistas à investigação (via questionário) e à análise das apropriações dos docentes sobre o tema. Compreende-se que podem existir distanciamentos entre o que os professores dizem e o que realizam, de fato, em sala de aula. Entretanto, a questão que aqui se deseja discutir não é a ação pedagógica em si, mas uma etapa que deveria ser anterior a isso: as compreensões teórico-metodológicas dos docentes sobre a AL.

¹ Neste trabalho, entendemos que o *texto* em si carrega significados e objetivos, caracterizando-se como enunciado e concretizando-se por meio de gêneros textuais.

Para a condução da temática, este artigo compõe-se de quatro partes. Primeiramente, é delineada uma breve fundamentação teórica, a partir da qual sintetizam-se as principais características do ensino com base em AL e lançam-se as bases a serem investigadas com o instrumento de pesquisa (o questionário). Em seguida, é apresentada a metodologia empregada durante todo o processo de estudo. A análise dos dados obtidos com os questionários e a discussão dos resultados com o devido cotejamento teórico são realizados na sequência. Por fim, são tecidas algumas conclusões sobre o estudo.

2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: CARACTERIZAÇÃO E PRINCÍPIOS

A pesquisa realizada nos documentos oficiais, com vistas a compreender as diretrizes oficiais para a AL no ensino de língua materna, toma como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (BRASIL, 1998) e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCEs* (PARANÁ, 2008).

Segundo Brasil (1998), a concepção de língua a ser adotada no ensino está diretamente relacionada ao aspecto social. Com isso, a referência básica utilizada é o Círculo de Bakhtin. Segundo Bakhtin (2006[1973], p. 122), “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. A linguagem, quando não associada a contextos, que estão diretamente relacionados às interações, perde totalmente sua característica principal – que é o caráter social. A interação verbal, nesse caso, e de acordo com Bakhtin (2006[1973], p. 117), “constitui uma realidade fundamental na língua”, sendo “realizada através da enunciação ou das enunciações”.

Assumindo essas considerações, o documento indica que, no ensino de LP, deve-se articular o ensino gramatical às práticas de linguagem, permitindo que o aluno, ao ler, interpretar e produzir, desperte suas necessidades relacionadas à aprendizagem em questão. Assim, não há necessidade de incluir no processo de ensino conteúdos pertencentes exclusivamente à gramática tradicional, impondo a organização clássica que costuma ser aplicada em sala de aula (BRASIL, 1998). Ao contrário disso, os conteúdos a serem ensinados devem ser planejados “em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades [...]” (BRASIL, 1998, p. 29). Para tanto,

[...] uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27)

É importante destacar, com isso, que a AL não deve ser considerada como um novo ensino de gramática normativa tradicional, mas, ao contrário disso, como um ensino articulador de diferentes dimensões envolvidas na constituição de um texto (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, pragmático, textual-discursivo).

Com vistas a sistematizar esse ensino, os PCNs (1998, p.35) apontam a seguinte organização: “os conteúdos propostos [...] estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de Análise Linguística, organizada no eixo REFLEXÃO.” Dessa forma, o eixo *uso*² passa a ser organizado pelas práticas de escuta, leitura e produção de textos, e o eixo *reflexão*³ sobre língua e linguagem passa a ser organizado pela prática de AL.

Essa perspectiva, especificamente, apresenta uma alternativa para o trabalho reflexivo (GERALDI, 2001[1984]), FRANCHI, 1987)⁴ – epilinguístico – sobre a língua. Ao colocar-se aquém da escuta, leitura e escrita, deve-se realizar a reflexão pautada em “[...] atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização [...]” (BRASIL, 1998, p. 78).

Para que o trabalho de AL se efetive, ao relacionar tanto as práticas de leitura quanto as de produção de textos, o gênero textual é indicado como objeto base para esse estudo e prática, pois como afirma Bakhtin (1997[1979]), a língua, para cumprir sua função social, organiza-se em gêneros um tanto quanto estáveis que se materializam em textos orais ou

² O eixo *uso*, neste caso, relaciona tanto língua escrita quanto a língua oral.

³ Para o eixo *reflexão* relacionam-se, conseqüentemente, as duas modalidades: escrita e oral.

⁴ Geraldi (2001 [1984]) relembra Franchi (1987), indicando que há três atividades que devem estar envolvidas no ensino: linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. A última, sobretudo, caracteriza a própria AL, por promover análises e reflexões.

escritos. Desse modo, o enunciado, como uma unidade de comunicação, materializa-se por meio dos gêneros, mostrando-se como objeto adequado para o ensino e para o aprendizado de LP em sala de aula.

Ao apontar pressupostos que devem nortear e orientar um ensino contextualizado e interdisciplinar de LP, as DCEs (2008) apontam como conteúdo estruturante o “*discurso como prática social*” (PARANÁ, 2008, p. 63). Segundo o documento (2008), o qual também se fundamenta no Círculo de Bakhtin, o ensino de LP tem relação estreita com a interação social e, a partir disso, com o discurso, pois este é:

[...] efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos (BAKHTIN, 1999). Discurso, aqui, é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181) (PARANÁ, 2008, p. 63)

A fim de que os alunos possam alcançar o domínio dos segmentos necessários para que o discurso como prática social possa acontecer, o trabalho de reflexão sobre a língua deve estar diretamente relacionado ao ensino. A AL, desse modo, serve como base tanto para os fundamentos teóricos quanto para a instrução sobre a prática metodológica em sala de aula. De acordo com as DCEs (2008, p.60), a AL aparece, nesse contexto, “[...] para referir-se aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos”. Ao tratar da questão, o documento (PARANÁ, 2008, p. 60) destaca que a AL deve estar voltada para a língua em uso:

[...] o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. [...] O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis na língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) pautam na construção de sentido do texto.

Considerando isso, o professor, ao ensinar, deve permitir que o aluno possa refletir sobre a língua em uso a partir de diferentes textos – escritos ou orais. Já em relação ao

trabalho que considera nomenclatura e normas, Paraná (2008, p. 61) aponta que “[...] a nomenclatura gramatical, definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto.”

Nesse caminho, Mendonça (2006) afirma que a AL envolve a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua: “[...] **a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifo do autor). Observa-se aqui que a AL propõe a sistematização dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, considerando que é preciso uma disposição do ensino a qual leve à reflexão e à organização explícitas, a fim de que os alunos possam construir progressivamente seus conhecimentos.

Verifica-se, portanto, que o que está em jogo em um trabalho escolar voltado para a prática de AL não é a definição de um ou de outro conhecimento que deve ser ensinado, mas sim o porquê tal assunto deve ser abordado em sala de aula. Não há uma limitação de conteúdos. Há, entretanto, uma razão, um objetivo ao analisá-los, seja pela sua contribuição gramatical, função ou ideologia. Assim, o estudo de um texto pelo viés da AL pode partir da discussão da sua temática, dos seus pontos de vista, passar por sua macroestrutura, podendo chegar, inclusive, aos seus microelementos. Isso porque todo texto possui uma materialidade e a escolha do gênero, do tipo textual e dos elementos linguísticos empregados denota, por parte do autor, uma determinada intenção. Logo, ler ou produzir textos focalizando a AL é investigar todo um conjunto de regularidades, saberes, objetivos, condições de produção, etc.

Como a compreensão do que é o trabalho com a AL ainda não é unânime entre os docentes, muitos autores continuam desenvolvendo pesquisas sobre o tema, clarificando conceitos e delimitando características. Wachowicz (2010), por exemplo, aborda o assunto a partir da noção de gêneros textuais, indicando pressupostos e caminhos para a prática que perpassam o trabalho com as tipologias textuais e os elementos gramaticais. Antunes (2007, 2014), apesar de não utilizar a nomenclatura *análise linguística* em suas orientações, apresenta uma proposta de ensino (gramática contextualizada) que dialoga com essa prática.

Antunes (2014, p. 46, grifo do autor), a gramática contextualizada “seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus *valores e funções*, os *efeitos* que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.”.

A partir dessa breve retomada documental e teórica (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008; GERALDI, 1984; ANTUNES, 2014; WACHOWICZ, 2012), já é possível o estabelecimento de algumas bases para o trabalho com AL em sala de aula. Assim, para que o ensino da língua ocorra pelo viés reflexivo, ou seja, por meio de AL, é necessário: pressupor uma concepção interacionista da língua (Círculo de Bakhtin); tomar o texto (enunciado – unidade real de comunicação) como objeto de estudo; priorizar reflexões epilinguísticas indutivas (os dados devem ser analisados no uso linguístico a fim de se observarem regularidades); propor investigação de aspectos discursivos, textuais e linguísticos e; conduzir um trabalho de sistematização e organização dos conhecimentos obtidos.

Considera-se que estes aspectos norteiam e caracterizam a prática de AL e, por isso, além de fundamentar este artigo teoricamente, os mesmos embasaram a elaboração do questionário investigativo, como é possível observar nas seções subsequentes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização deste estudo acerca das apropriações que os docentes apresentam sobre os fundamentos que subjazem a AL em sala de aula, foram executadas, ao todo, cinco etapas: 1) estudo documental; 2) estudo bibliográfico; 3) elaboração do questionário; 4) coleta de dados; 5) análise dos dados.

A partir das duas primeiras etapas, embasadoras e estruturantes, seguiu-se para a elaboração do questionário, a sua aplicação e a análise dos dados obtidos. O questionário visou à obtenção de respostas, por parte dos professores⁵, que revelassem os conceitos incorporados

⁵ Observa-se que, a título de resguardo pessoal dos informantes da pesquisa, elaborou-se um termo de consentimento a ser anexado em cada um dos questionários, e a ser assinado, obrigatoriamente, por cada um dos informantes no momento da pesquisa.

por eles em relação aos fundamentos teórico-metodológicos da AL. Tomando como fonte o objetivo central da pesquisa, a elaboração focou dois grupos de questões: um tratando da formação e da carreira do professor e outro tratando dos conhecimentos de ensino de língua portuguesa. Os aspectos específicos previstos em cada uma das questões, dentro de cada um dos grupos, estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 1: Estrutura do questionário

	QUESTÃO	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
GRUPO 1	1	Graduação
	2	Pós-Graduação
	3	Estudos atuais
	4	Tempo de docência de LP
GRUPO 2	1	Concepção de linguagem
	2	Objetivos do ensino de LP
	3	Eixo AL
	4	Relação entre AL e GT
	5	Linha de raciocínio da AL
	6	Leitura, produção textual e AL
	7	Elaboração de atividades de AL

A organização das questões em grupos possibilitou que a reflexão sobre as apropriações docentes fosse feita de duas formas: uma análise fracionada, observando-se aspectos singulares e suas relações diretas com o conhecimento concreto (ou não) sobre o ensino de AL; e uma análise da totalidade, a qual proporciona um panorama geral sobre o que está sendo pesquisado.

A coleta de dados foi realizada com um grupo de informantes, formado por doze professores do Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano), profissionais atuantes em escolas pertencentes à rede estadual do Paraná, incluindo escolas de Curitiba e da Região Metropolitana. Na escolha dos informantes não houve especificações quanto à idade ou

quanto ao tempo de trabalho. Os colégios, nesse caso, não foram escolhidos por critérios específicos.

A coleta dos dados propriamente dita aconteceu por meio da aplicação do questionário elaborado, presencialmente, com a ida das pesquisadoras às escolas nas quais havia professores disponíveis para participarem da pesquisa. Para o processo de preenchimento do questionário não foi estipulado um tempo específico, contudo, observou-se que a média de tempo para que os professores respondessem a pesquisa foi de dez a quinze minutos. Após a aplicação, a sistematização dos dados, realizou-se por meio do software *Microsoft Office Excel*.

Por fim, a análise dos dados realizou-se de forma mescla, optando vezes pelo viés qualitativo, vezes pelo viés quantitativo. Essa opção permitiu que fossem verificados aspectos singulares identificados em determinados questionários, assim como possibilitou a verificação de recorrências de respostas em algumas questões, o que indica, na maioria dos casos, aspectos passíveis de análise. A partir da sistematização das respostas, foi possível observar um panorama geral acerca das principais apropriações já incorporadas pelos docentes. Com isso, observaram-se as maiores recorrências no que respeita às respostas dos professores e estabeleceram-se pontos principais para a análise – os quais estão dispostos na tabela abaixo.

Quadro 2: Dados para análise

	DADOS ANALISADOS
DADOS DO GRU- PO 1	Graduação
	Ano de conclusão da graduação
	Pós-graduação
	Estudos atuais
	Tempo de docência
DADOS DO GRU- PO 2	Concepção de língua
	Eixo AL
	Linha de raciocínio da AL
	Elaboração de atividades de AL

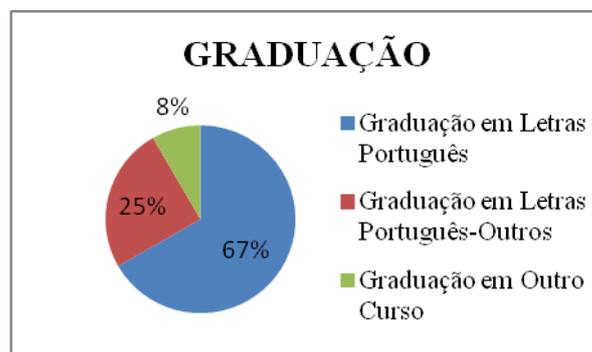
Comparando os quadros 2 e 3, é possível observar que foram selecionados alguns pontos para análise. Não seria possível, no escopo deste estudo, aprofundar todos os aspectos. Para a escolha, procurou-se focalizar as questões que mais sugeriram as (não) apropriações teórico-metodológicas dos professores no que respeita à AL e, assim, tentar compreender em que ponto situa-se a dificuldade dos docentes para colocarem-na em prática.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DO GRUPO 1

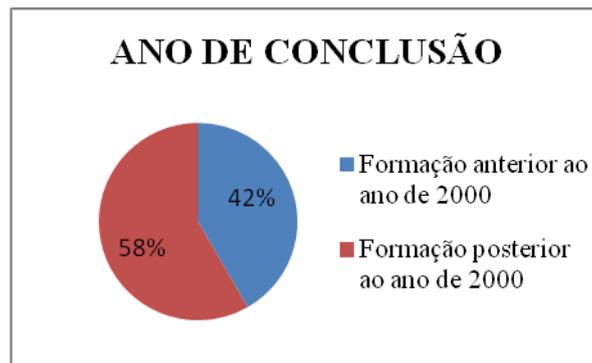
De acordo com o quadro 3, a análise do grupo 1 é composta de cinco partes e objetiva caracterizar o *corpus*. Ao analisarmos os cursos de graduação cursados, constatou-se que 67% dos respondentes, isto é, a maior parte deles, graduaram-se em Letras Português-Inglês. Os outros 33% dividem-se em habilitação única (Letras Português ou outro curso não informado). No que respeita ao tempo de conclusão da graduação, apurou-se que 42% (menos da metade) do grupo formaram-se antes de 2000, enquanto 58% formaram-se posteriormente ao ano 2000. Sobre a realização ou não de cursos de pós-graduação, averiguou-se que 100% dos informantes fizeram pós-graduação – indicando, sobre esse aspecto, a especialização desses profissionais.

Gráfico 1– Dados sobre a graduação dos informantes



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Gráfico 2 – Dados sobre o ano de conclusão dos informantes



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Quanto aos estudos recentes, foi questionado ao grupo: “Você estuda atualmente?”. Para esta pergunta, obteve-se que 50% dos professores estudam atualmente – sendo que esses estudos se concentram entre: grupo de estudos promovidos pela rede estadual de ensino, cursos de formação do professor pesquisador, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁶, Programa de Desenvolvimento Educacional⁷ e curso de especialização.

Gráfico 3 – Dados sobre os estudos atuais dos informantes



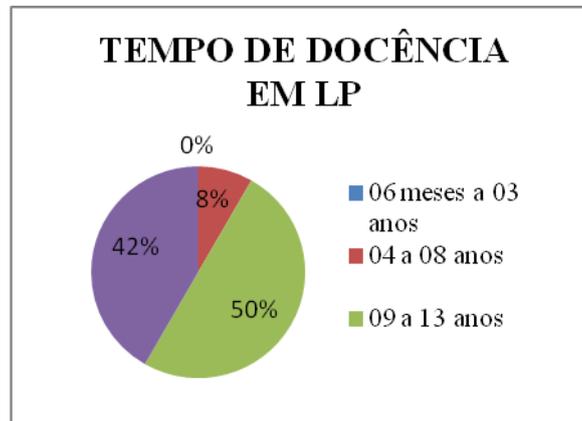
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

⁶ De acordo com o que é apresentado pelo Ministério da Educação, no site www.pactoensinomedio.mec.gov.br, “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio [...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governantes estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.” A partir dessa ideia, a formação continuada é uma das ações do Pacto.

⁷ Segundo a Secretaria da Educação do Paraná, “O PDE é uma política pública de Estado [...] que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.” (www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br)

Na sequência, a última questão analisada no grupo foi sobre o tempo de docência e em LP (fundamental II) na rede estadual do Paraná. Nesse caso, apurou-se que 50% dos docentes têm o tempo entre 09 e 13 anos; 42% têm o tempo entre 14 anos ou mais, e 8% têm entre 04 e 08 anos. Assim, nota-se que grande parte do grupo já possui um período de experiência em sala de aula.

Gráfico 4 – Dados sobre o tempo de docência em LP



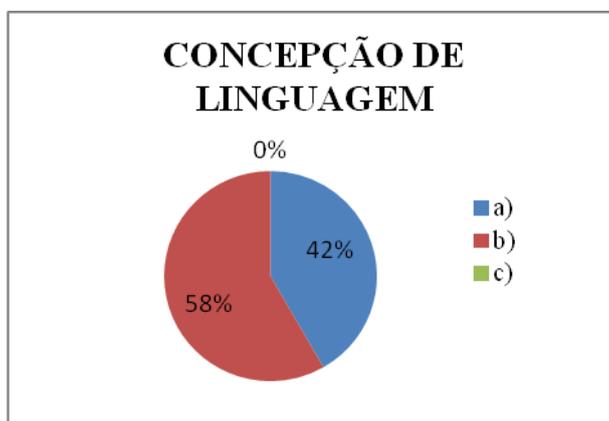
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

4.2 ANÁLISE DO GRUPO 2

Como já mencionado, a análise dos aspectos específicos dividiu-se em quatro partes. Primeiramente, analisou-se a questão 1, do grupo 2. Foi colocada aos professores a seguinte pergunta: *Assinale a alternativa que indica qual a concepção LÍNGUA/LINGUAGEM que deve embasar o ensino de Língua Portuguesa segundo os documentos oficiais (PCNs, DCEs)*. As alternativas oferecidas diferenciavam-se substancialmente no que se relaciona ao posicionamento sobre a concepção de linguagem: alternativa a) A linguagem é um fenômeno social e histórico. Nessa concepção, o enunciado é a unidade concreta da interação verbal; alternativa b) A linguagem é um instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua é compreendida como um conjunto de signos – os quais se combinam segundo regras – e servem para transmitir informações de um emissor a um receptor; e alternativa c) A linguagem serve para expressar o pensamento dos indivíduos. Nessa concepção, entende-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem.

Com essa pergunta, objetivava-se obter dos professores respostas que estivessem de acordo com os parâmetros apontados pelos documentos oficiais (ou seja, a alternativa a), a fim de verificar o conhecimento e apropriação (ou não) desses documentos e seus respectivos conteúdos. De acordo com o gráfico abaixo, foi apurado que 42% dos informantes escolheram a alternativa a. Os outros 56% optaram pela alternativa b, enquanto ninguém optou pela c.

Gráfico 5 – Dados sobre a concepção de linguagem



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Na sequência, observou-se a questão específica sobre a AL. Essa pergunta, diferentemente das outras, deveria ser respondida discursivamente. Correspondendo à pergunta 3 do grupo 2, tem-se: *Os documentos norteadores apontam a prática de ANÁLISE LINGUÍSTICA como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa. O que você conhece sobre esse eixo?* Dentre os doze questionários respondidos, um não apresentou o retorno para essa questão. No quadro abaixo, podem ser observadas as respostas indicadas pelos informantes:

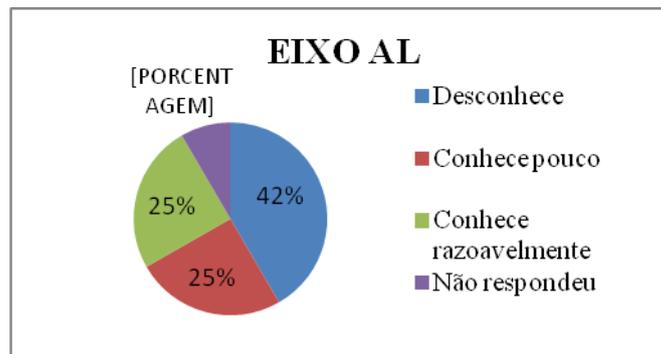
Quadro 3 – Respostas dos informantes para a questão 3 do grupo 2

INFORMANTE	RESPOSTA
INFORMANTE 1	<i>O uso dos PCN e DCE é constante para realizar o planejamento anual e semanal das aulas, além de suporte para as adaptações de currículo.</i>
INFORMANTE 2	<i>Conheço um pouco apenas os PCN e DCE.</i>
INFORMANTE 3	<i>O conhecimento empírico apresentado, ou seja, o contexto social e histórico para, a partir daí conduzirmos o processo de aprendizagem na leitura, digo, através da leitura, oralidade e escrita.</i>
INFORMANTE 4	<i>O ensino de Língua Portuguesa é organizado em quatro eixos de ensino: leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos.</i>

INFORMANTE 5	<i>Leitura, oralidade e escrita.</i>
INFORMANTE 6	<i>A linguagem social e histórica que o aluno traz e, na escola, leitura, oralidade e escrita.</i>
INFORMANTE 7	<i>Os alunos devem saber identificar, interpretar e lê e o que escreve.</i>
INFORMANTE 8	<i>Que o aluno deve saber identificar, interpretar um texto e analisar o mesmo conhecendo signos linguísticos.</i>
INFORMANTE 9	<i>Capacidade de argumentar, organizar as ideias e construir textos coerentes.</i>
INFORMANTE 10	<i>Que ele deve ser trabalhado contextualizado e não mais separado, como era antigamente.</i>
INFORMANTE 11	<i>É importante e não deve ser trabalhado individualizado ou separado da leitura e escrita, o mesmo ajuda na compreensão da leitura e produção de texto.</i>
INFORMANTE 12	Não respondeu.

A partir dos argumentos expostos no quadro, é possível observar que grande parte dos respondentes não soube discorrer ou discorreu brevemente sobre a AL. Em todas as respostas, contudo, houve uma tentativa de explicação. Considerando a classificação *desconhece*, *conhece pouco* e *conhece razoavelmente*, destaca-se que 42% (do total dos informantes) (informantes 1, 2, 4, 5, e 8) desconhecem o eixo AL; 25% (informantes 6, 7 e 9) conhecem pouco; e outros 25% (informantes 3, 10 e 11) conhecem razoavelmente (uma vez que não apresentam, ainda, respostas que indiquem do que se trata, de modo efetivo, o eixo de AL).

Gráfico 6 – Dados sobre o conhecimento do eixo AL



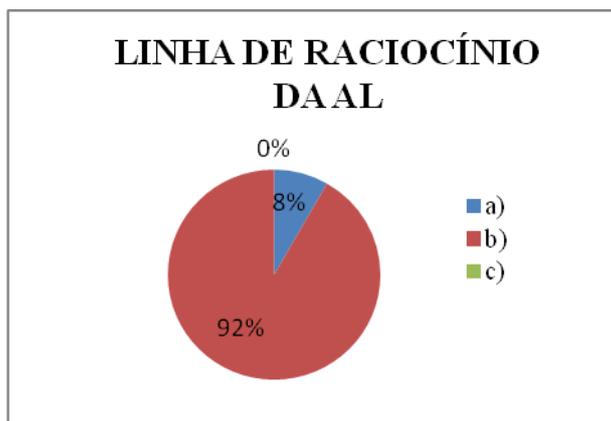
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Como terceiro aspecto a ser analisado dentro do grupo 2, tem-se a linha de raciocínio da AL. Para explorar esses aspectos são observadas as respostas à seguinte questão: *A linha de raciocínio que embasa o ensino de análise linguística é:* alternativa a) Deve-se partir da

explanção prévia do conhecimento linguístico pelo professor para, em seguida, os alunos realizarem atividades propostas; alternativa b) Deve-se partir da análise e da reflexão conjuntas dos dados/fenômenos linguísticos para, em seguida, alunos e/ou professores inferirem regras/normas gerais; alternativa c) Deve-se partir da premissa que os alunos não necessitam conhecer e/ou estudar normas e/ou regras linguísticas para que possam dominar diferentes conhecimentos e estratégias de uso da língua.

Nessa questão, 92% dos respondentes indicaram a alternativa b), ou seja, a alternativa adequada; enquanto 8% escolheram a alternativa a), e ninguém optou pela alternativa c).

Gráfico 7 – Dados sobre a linha de raciocínio da AL



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Por fim, o último aspecto para análise compreende a elaboração de atividades da AL. Relacionada a isso, a questão 7 do grupo 2 enunciava: *Assinale a alternativa com o grupo de exercícios que mais se aproxima da prática de ANÁLISE LINGUÍSTICA preconizada pelos PCNs e DCEs. Justifique sua escolha.* Após o enunciado encontravam-se dois grupos de atividades (correspondentes às alternativas a e b), os quais continham exercícios de LP. Cada grupo, por sua vez, apresentava uma perspectiva de ensino diferente, a ser compreendida por meio dos exercícios expostos (por questão de espaço, tais atividades não serão aqui reproduzidas integralmente). A alternativa a) expunha exercícios cuja perspectiva apresentava-se de acordo com a AL, induzindo o aluno à reflexão, à sistematização e, portanto, à aprendizagem; a alternativa b), com um teor um tanto quanto tradicional, relacionado à GT, apresentava

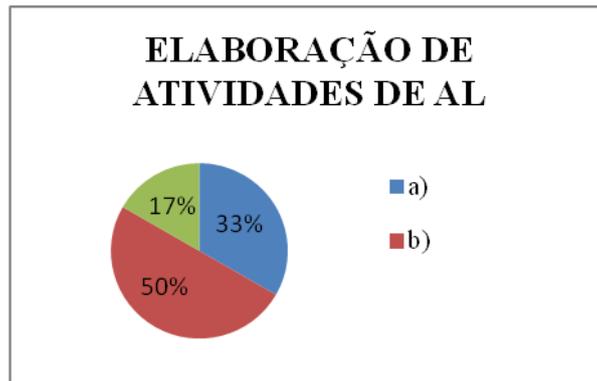
exercícios mais objetivos, seguindo a proposta “preencha/responda de acordo com as regras”. As respostas e justificativas apresentadas pelos respondentes estão no quadro abaixo.

Quadro 4 – Respostas dos informantes para a questão 7 do grupo 2

INFORMANTES	RESPOSTA	JUSTIFICATIVA
INFORMANTE 1	Alternativa b (proposta de GT)	<i>A alternativa B se aproxima mais da prática sobre o uso dos conectivos, além de conduzir o aluno a refletir sobre o uso dos mesmos.</i>
INFORMANTE 2	Alternativa a (proposta de AL)	<i>A alternativa B tornaria o aprendizado mecânico, automático. Pouco se aprenderia de fato com ela, pois poderia ser decorada.</i>
INFORMANTE 3	Alternativa b (proposta de GT)	<i>As situações apresentadas na opção B são mais amplas e contextualizadas ao processo de coerência e coesão textual, cuja função é organizar a comunicação geral.</i>
INFORMANTE 4	Alternativa a (proposta de AL)	<i>Opção A porque nesta opção há o trabalho da funcionalidade gramatical em seu contexto de uso, enquanto na opção B temos apenas um trabalho descontextualizado da nomenclatura gramatical.</i>
INFORMANTE 5	Alternativa b (proposta de GT)	<i>A análise linguística deve ser articulada às práticas de leituras e produção textual para uma melhor compreensão do aluno.</i>
INFORMANTE 6	Alternativa b (proposta de GT)	<i>A análise linguística precisa ser articulada às práticas de leitura, com compreensão e interpretação textual.</i>
INFORMANTE 7	Alternativa b (proposta de GT)	<i>A questão contempla a explicação e as questões estão mais simplificadas, objetivas.</i>
INFORMANTE 8	Alternativa b (proposta de GT)	<i>Porque esta alternativa faz parte do conteúdo dos 8º e 9º anos.</i>
INFORMANTE 9	Alternativa a (proposta de AL)	<i>A alternativa B leva a decorar a tabela e análise simples. A alternativa A mostra o uso das conjunções com aula prática, através de leitura e análise de textos.</i>
INFORMANTE 10	Alternativa a (proposta de AL)	<i>Porque está contextualizada.</i>
INFORMANTE 11	Não respondeu	Não respondeu
INFORMANTE 12	Não respondeu	Não respondeu

Nessa questão obtiveram-se dez respostas, uma vez que dois informantes não retornaram à pergunta. Quatro (33% do total) indicaram a alternativa a (isso é, a alternativa adequada) e seis (50% do total) indicaram a alternativa b.

Gráfico 8 – Dados sobre a elaboração de atividades de AL



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Os dados sugerem, portanto, que embora pareçam saber qual a linha de raciocínio da AL, os docentes não conseguem identificar esse percurso dentro de atividades. A análise desse último aspecto servirá como finalização e arremate para a reflexão dos outros aspectos vistos anteriormente, uma vez que expõe e articula a relação direta entre teoria e metodologia.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que se têm em mãos os dados obtidos na coleta, assim como sua sistematização que implica em resultados visíveis, é possível, então, analisá-los com vistas a alguns resultados.

Primeiramente, é necessário lembrar que os dados em relação à formação e carreiras dos respondentes evidenciam uma associação direta com as informações dos dados específicos. Sabendo que 92% dos participantes são graduados em Letras Português-Inglês ou em Letras Português, observamos que a exigência, por parte do ensino e da comunidade acadêmica, de que esses sujeitos conheçam aspectos relacionados à AL mostra-se compreensível. Contudo, o fato de que 42% dos docentes (ou seja, grande parte deles) graduaram-se em anos anteriores à 2000 opõe-se à ideia de que as bases da AL sejam obviamente por eles dominados – pois a perspectiva em questão tem suas origens no fim da década de 90.

Ao encontro da ideia acima, tem-se que 50% dos informantes têm seu tempo de docência entre 09 e 13 anos, e 42% entre 14 anos ou mais. Ou seja, grande parte do grupo

pesquisado (92%) leciona LP há pelo menos 09 anos – o que implica novamente no entendimento de que esses sujeitos desconhecem ou não foram instruídos para o ensino de AL, posto que não somente os estudos sobre o tema intensificaram-se no fim da década de 90, assim como os documentos oficiais também se posicionaram a favor da AL nessa mesma época. Esse fato histórico, por sua vez, faz com que seja lembrada a lentidão e a dificuldade que se têm na adaptação da comunidade escolar no que respeita a uma nova indicação feita pelo Estado.

Já no que se refere à concepção de linguagem, considerando que 42% acreditam que a linguagem tem relação direta com a interação verbal social, e outros 48% veem a linguagem como um instrumento de comunicação, constata-se que há ainda uma divisão um tanto quanto semelhante no que tange ao entendimento e à assunção sobre o propósito principal do aprendizado e do uso da linguagem. Nota-se, nesse caso, que já existe um processo de mudança no que diz respeito à compreensão de linguagem a partir da proposta dos documentos oficiais; entretanto, identifica-se, ao contrário do esperado, que a concepção e a perspectiva formalista sobressaem-se, ainda, à abordagem aqui defendida.

O aspecto *eixo AL*, que relaciona a questão dissertativa na qual os docentes deveriam expressar o que conhecem sobre esse eixo, deixa claro o desconhecimento dos informantes frente à perspectiva. Levando em conta que 25% dos respondentes souberam apontar de forma razoável conhecimentos válidos e constituintes da AL, identifica-se que os saberes detidos pelos professores são ainda frágeis, impossibilitando-os de transpor esses conhecimentos de forma concreta para suas práticas. Para ilustrar essa ideia, destacamos a resposta do INFORMANTE 3: *O conhecimento empírico apresentado, ou seja, o contexto social e histórico para, a partir daí conduzirmos o processo de aprendizagem na leitura, digo, através da leitura, oralidade e escrita.* Em suas palavras, é possível observar que há de fato conhecimentos sobre o ensino de AL, contudo, são conhecimentos restritos, já que a resposta desconsidera ainda outros aspectos de relevância para a prática, como por exemplo: uso e reflexão; indução; entre outros. Sobre esse aspecto, é importante destacar que a soma dos respondentes que desconhecem aos que não responderam à questão totaliza 50%. Isso é, a metade dos

informantes não conhece os princípios teórico-metodológicos da AL – fato esse que inviabiliza a prática efetiva em sala de aula.

Em confronto a tudo que está citado acima, contudo, 92% dos professores – o que consideramos uma quantidade expressiva – entendem que a linha de raciocínio da AL deve “partir da análise e da reflexão conjuntas dos dados/fenômenos linguísticos, para, em seguida, alunos e/ou professor inferirem regras/normas gerais.” Ou seja, ao mesmo tempo em que os respondentes mostram dificuldades com respeito à explanação sobre a AL, eles indicam que sabem como funciona a linha de raciocínio desse ensino. É válido destacar que uma vez que o questionário se apresenta, quase em sua totalidade, com perguntas do tipo objetivas – alternativas a serem escolhidas – o ato de responder e refletir sobre a resposta torna-se mais fácil. Sobre isso, contudo, lembramos que as alternativas apresentadas nas questões foram pensadas e estruturadas de forma a não facilitarem o processo ou deixarem evidente a resposta adequada e correta – exigindo, de forma absoluta, a reflexão sobre seus conhecimentos por parte dos respondentes. Nesse caso, observou-se que os informantes possuem determinado conhecimento sobre a AL, que aparenta ser provindo de uma perspectiva mais contextualizada (de acordo com a realidade do aluno) e, a partir disso, então, responderam de forma correta.

Como último aspecto a ser analisado, tem-se a *elaboração de atividades de AL*. Essa questão, por sua vez, veio a confirmar as expectativas a respeito deste estudo (uma vez que a detenção dos conhecimentos teórico-metodológicos da AL permite, de forma efetiva, que o professor saiba utilizar a prática em sala de aula – não somente a partir de seu posicionamento perante o ensino de LP, mas também na organização e planejamento da aula e elaboração de sequências didáticas e exercícios.), assim como a adicionar junto aos resultados apresentados na análise da maioria dos eixos destacados acima. Para essa compreensão e reflexão posterior, é válido que se relembrem os seguintes resultados: 42% dos informantes formaram-se em anos anteriores a 2000; 92% dos informantes lecionam LP há mais de nove anos; 58% dos informantes entendem a linguagem como um instrumento de comunicação; e 50% dos informantes não têm conhecimento sobre a AL.

Ao questionar aos respondentes qual grupo de atividades adequar-se-ia melhor ao ensino de AL, obtiveram-se, nesse caso, respostas efetivas de confirmação e adição às respostas dadas na maioria das outras questões. Ao selecionarem a alternativa b (cuja perspectiva base é a tradicional), 50% dos respondentes justificaram sua resposta apontando que esse seria o grupo adequado de atividades de AL. Dentre as diversas justificativas, algumas confirmam a crença efetiva (por parte dos professores) de que esse seria o grupo de exercícios ideal: *A alternativa B se aproxima mais da prática sobre o uso dos conectivos, além de conduzir o aluno a refletir sobre o uso dos mesmos. As situações apresentadas na opção B são mais amplas e contextualizadas ao processo de coerência e coesão textual, cuja função é organizar a comunicação geral.* Ou seja, ao afirmarem que a proposta de exercícios conduz o aluno à reflexão e utiliza de seu contexto para o aprendizado da língua, muitos desses professores indicaram que as características de domínio da AL correspondiam ao grupo de exercícios considerados tradicionais. Além disso, 17% dos informantes não responderam à questão – o que traz à tona, novamente, a grande dúvida existente sobre a AL por parte deles.

Com base nessas informações, verifica-se que os docentes, além de muitas vezes não conhecerem os fundamentos teórico-metodológicos da AL, apresentam incertezas e dúvidas sobre a prática – qual seja sobre a teoria, ou sobre a metodologia e posicionamentos em sala de aula. Ao não saberem selecionar ou elaborar atividades que vão ao encontro da concepção de linguagem que se relaciona à interação verbal social, os docentes são impossibilitados de usar o eixo AL em sala de aula, bem como de adequarem-se à proposta indicada pelos documentos oficiais. Essa constatação reflete não somente na prática diária do ensino de LP, como também nos resultados obtidos pelos alunos no aprendizado da língua materna.

5 CONCLUSÕES

Vale destacar, neste momento, que a importância do conhecimento profundo em relação à AL se dá, no cenário atual, na necessidade emergente da rede estadual e, especificamente, do ensino e aprendizagem de LP, de que se entenda a concepção de linguagem como correlata à interação verbal social (Círculo de Bakhtin). Essa compreensão permite, única e diretamente, que no processo de ensino e aprendizagem sejam

potencializadas as capacidades do aluno de interagir em sociedade por meio dos inúmeros gêneros do discurso.

Com base nisso e sabendo que o ensino de AL é não somente a prática indicada pelos documentos oficiais de ensino, mas a prática que mais convém à concepção de linguagem aqui tratada, entende-se sua compreensão como essencialmente necessária ao contexto escolar. Tendo isso em mente, a análise dos dados e a discussão dos resultados apresentados nesta pesquisa permitiram a observação de um panorama um tanto quanto dúbio, ou até mesmo problemático, com relação à posição dos professores e suas apropriações teórico-metodológicas sobre a AL. Foi possível observar que: de um lado há uma quantidade mediana de docentes que tem alguns conhecimentos sobre os princípios teórico-metodológicos da AL; já do outro lado há uma quantidade também mediana de docentes os quais ainda não (ou pouco) incorporaram os fundamentos aqui tratados. Ainda, no caso dos docentes que possuem “alguns” conhecimentos, a compreensão detida parece não ser plena e integral.

Entendendo que a efetivação de uma determinada prática ou tipo de ensino constitui-se não só na transposição dos conhecimentos teórico-metodológicos para a sala de aula, mas também na articulação teórico-prática, é totalmente compreensível que o desconhecimento sobre a AL impossibilita a prática em sala de aula. Ainda, em adição a isso, é importante lembrar que não somente o desconhecimento impossibilita a prática efetiva, bem como o conhecimento equivocado implica, diretamente, em um ensino bipartidário – que envolve em alguns momentos atividades tradicionais e em outros momentos atividades contextualizadas e reflexivas – ou, pior, em um ensino sem base teórica fundamentada para sua prática, o qual apresenta uma tentativa de promover um ensino de AL, mas que, contudo, falha em sua execução. É evidente que em ambos os casos os alunos envolvidos nessas práticas são prejudicados no processo de ensino e aprendizagem, já que não encontram interesse nos conteúdos e, ademais, não reconhecem no aprendizado a realidade a que pertencem.

Uma vez entendido que a prática do professor reflete rigorosamente na aprendizagem do aluno, sabe-se que o ajuste para esse cenário deve partir, no âmbito escolar e acadêmico, por parte do quadro docente. Observa-se, então, para esse caso, duas possibilidades válidas para que haja um melhoramento do panorama que envolve a detenção de conhecimentos por

parte dos docentes de LP. Primeiramente, é preciso lembrar que a formação e a aquisição de conhecimento se dão, prioritariamente, ao longo dos cursos de graduação. Como foi evidenciado na pesquisa, grande parte dos professores de LP são graduados em Letras Português e Inglês, ou Letras Português. Sugere-se, portanto, como primeira possibilidade, que haja um aprofundamento em dois aspectos, durante a realização desses cursos: 1. No conhecimento significativo dos documentos oficiais de ensino; e 2. No conhecimento vivo e relevante sobre as bases teórico-metodológicos da AL. É evidente que, com o aperfeiçoamento nesse processo de formação, os professores deterão mais saberes cuja prática em sala, por sua vez, terá como papel sistematizá-los e colocá-los no ensino.

Como segunda possibilidade, destacamos a intensificação da formação continuada dos docentes. Após constatar a quantidade de professores formados há mais de 9 anos, fica claro, para esse cenário, que a atualização desses profissionais deve acontecer constantemente. Essa progressão permite aos docentes um avanço no que respeita à aquisição de novos conhecimentos e ao reforço daquelas informações que já possuem há um grande período de tempo. Esse tipo de formação mostra-se especialmente necessária aos profissionais atuantes (mesmo aqueles com pouco tempo de formação). As contribuições desse investimento trazem benefícios não somente aos professores, mas também à comunidade com a qual trabalha.

Para concluir, reforça-se a ideia de que o conhecimento dos princípios teórico-metodológicos referentes ao ensino de AL mostra-se essencial para que haja uma adequada prática. Os professores, como componentes do cenário escolar, são – em conjunto com os alunos – personagens principais dessa cena, o que lhes confere e exige domínio daquilo que estão fazendo. Para tanto, o conhecimento (em teor profundo) apresenta-se como fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 277-327.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1973]. p. 90-130.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait, organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Ludmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013 [1997].

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. nº 9. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987, p. 5-45.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

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 Editorial, 2006, p. 199-226.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

WACHOWICZ, T. C. *Análise Linguística nos gêneros Textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.

Andréia de Fátima Rutiquewiski GOMES

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (1993), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente, está em Pós-Doutoramento na Università del Salento. É professora adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Gabriela Debas dos SANTOS

Mestranda no programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Recebido em 03/outubro/2016 - Aceito em 29/dezembro/2016