

## **Análise linguística e ensino da língua portuguesa: reflexões sobre o discurso do professor**

## **Linguistic analysis and the teaching of Portuguese: reflections on teacher's discourse**

**Celso Leopoldo Pagnan**<sup>1</sup>

celso.pagnan@unopar

**Eliza Nantes**<sup>2</sup>

nantes@uel.br

**Juliana Fogaça Simm**<sup>3</sup>

julianafogacasanches@gmail.com

### **Resumo**

Os documentos oficiais preconizam o ensino da língua portuguesa pautado nos gêneros discursivos, aliando as práticas de leitura, produção/refação textuais e análise linguística contextualizada. A proposta é que o construto teórico seja abordado, em sala de aula, com a adoção dos gêneros discursivos, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, em língua portuguesa. Para investigar essa relação teoria-prática, procedeu-se uma pesquisa qualitativa, realizada por meio do instrumento questionário, com 108 sujeitos, de diversas regiões do Brasil, em que se investigou se os professores da rede pública estão adotando as novas concepções de linguagem apregoada pelos documentos que regem o ensino brasileiro. Os resultados apontam que o professor ainda apresenta dificuldades na aplicação do construto teórico à prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Análise linguística, Ensino, Língua portuguesa, Gêneros discursivos, Concepções de linguagem

### **Abstract**

Official documents in Brazil profess that the teaching of Portuguese should be based on discursive genres, connecting reading practices to textual writing/rewriting and to contextualized linguistic analysis. The idea is that the theoretical conception should be approached, in class, through the adoption of discursive genres as the object of teaching and learning Portuguese. In order to investigate this theory-practice relation, we carried out a qualitative research study using a questionnaire answered by 108 subjects from several regions in Brazil. With this instrument we investigated whether public school teachers have adopted the new concepts of language promoted by the official documents that guide Brazilian schooling. The results show that teachers still find difficulties in applying the theoretical basis into pedagogical practice.

**Keywords:** Linguistic analysis, Teaching, Portuguese language, Discursive genres, Conceptions of language

---

<sup>1</sup> Doutor em Literaturas de língua portuguesa pela Unesp/Assis. Professor do programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Unopar.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. Professora de cursos de graduação pela Unopar. Participa do Grupo de Pesquisa Felip-Formação e Ensino em Língua Portuguesa, UEL-CNPq e do Grupo de Pesquisa Linguagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (prática de análise linguística), Unopar-CNPq.

<sup>3</sup> Mestre em Estudos da Linguagem, Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. Professora de graduação em Letras e Pedagogia na Unopar.

## 1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) preconizam o ensino da língua portuguesa pautado nos gêneros discursivos, aliando as práticas de leitura, produção/refação textuais e análise linguística contextualizada.

Parte-se de uma proposta que privilegia um construto teórico oriundo do quadro epistemológico de Bakthin (2010[1979]) e seus caudatários, com a adoção dos gêneros discursivos, como objeto de ensino-aprendizagem, na disciplina de língua portuguesa, prevalecendo a concepção de linguagem sociointeracionista, a qual privilegia a língua em uso, enquanto prática social viva e dinâmica (ANTUNES, 2007). O texto, por sua vez, no que concerne à análise linguística, tem como ponto de partida os estudos de Geraldi (1984).

No que diz respeito à sala de aula, estudos indicam que a aplicabilidade da teoria à prática deve efetivar-se via proposta de ensino espiral, por meio de sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996; BRONCKART, 1999). Diante desse contexto, tendo acesso aos documentos oficiais norteadores da educação brasileira, assim como aos inúmeros materiais didáticos publicados na última década, os projetos de pesquisa que integram o presente artigo - "referência excluída para assegurar anonimato" - passaram a investigar a prática pedagógica dos docentes de diversas regiões brasileiras, com o intuito de mapear como os professores veem a relação entre o ensino da gramática tradicional e essa abordagem, chamada de análise linguística, que deve ser feita de forma contextualizada.

O projeto específico é dividido em dois momentos: inicialmente, a realização de um levantamento teórico sobre a temática e, posteriormente, a aplicação e análise de 108 (cento e oito) questionários respondidos por professores de língua portuguesa de escolas de diversas regiões do Brasil. O objeto central desta investigação é a reflexão a respeito da práxis dos professores de língua portuguesa em sala de aula.

## 2. Fundamentação teórica

No curso de letras, trabalha-se com a formação de professores que atuarão nos ensinos fundamental e médio, por conseguinte, os conteúdos, objetivos e

formas de trabalho nesses níveis de ensino estão respaldados nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), que trazem, com relação ao ensino de língua portuguesa, a questão da análise linguística integrada às demais práticas de leitura, produção/refação textuais (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006).

Contudo, isso não quer dizer que o ensino gramatical deve ser desconsiderado; ao contrário, é imprescindível a reflexão sobre qual lugar deve ocupar a gramática em sala de aula, bem como a sua relevância, tema esse já objeto de investigação do psicólogo Vygotsky (1999), há muito tempo:

[...] A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise demonstrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...]. (VYGOTSKY, 1999, p. 23)

Isso posto, vemos que não se trata de ignorar os conhecimentos gramaticais, mas, sim, de encontrarmos a mediação adequada dentro de um texto que não está isolado, ao contrário, encontra-se em determinada esfera de atividade humana, pertence a algum gênero e se encontra inserido em um contexto. Esse, por sua vez, insere-se num determinado momento sócio-histórico-cultural e, por conseguinte, as enunciações sofrem influência e adequações de todos esses fatores.

Ademais, o papel da mediação do professor que já atua em sala de aula é ser capaz de entender o percurso que influenciou a mudança de uma visão de língua como expressão do pensamento para uma visão de língua como meio de interação e qual a influência disso no estudo da gramática. É preciso também que ele compreenda que o surgimento de uma nova visão - a língua como interação - não necessariamente apaga visões anteriores, assim como essa transição não é direta nem unânime (ANTUNES, 2007). Essa questão é muito bem posta pelo filósofo alemão Nietzsche, retomada por Habermas, quando retrata a metáfora do bebê e o banho, na qual enfatiza que, quando damos banho no bebê, jogamos a água fora, porém não o bebê. Assim, é importante assumirmos que novas reflexões foram possíveis a partir das concepções de linguagem já existentes.

Diante disso, voltando à questão que norteia a presente pesquisa, investigou-se se os professores da rede pública estadual, de diversas regiões brasileiras, estão atualizados com relação às novas concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. O recorte para essa investigação centrou-se no ensino da gramática e da análise linguística em sala de aula.

Desse modo, partimos da hipótese de que ainda persiste o mito, no discurso tanto de professores quanto do público discente, de que ensinar língua é ensinar gramática, de modo a levar o aluno a somente fazer uso da norma padrão/culta, embora, desde a década de 1980, existam propostas visando à mudança no modo de ensinar a língua portuguesa, passando de um ensino pautado por métodos tradicionais para o ensino da língua voltado para a compreensão, interpretação e produção do texto (linguagem como interação).

Na perspectiva de ensino do primeiro caso, segundo os PCNs (1998), a realidade dos alunos é desconsiderada; há uma excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o texto é usado como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; ocorre uma excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; além disso, o ensino é descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a teoria gramatical é apresentada de forma inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. Segundo Lucchesi (2002), a norma culta diz respeito às formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados; enquanto a norma padrão reúne as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas. Acreditamos que nem todos os profissionais mudaram sua prática, bem como ainda há materiais de consulta e livros didáticos adotados pelos professores que se mantêm presos à antiga forma de conceber e ensinar a língua.

No método tradicional, o texto é utilizado como pretexto para identificação e classificação dos conteúdos gramaticais, criando uma falsa ideia de que se apoiam em uma gramática contextualizada (GERALDI, 1997). Não é, porém,

objetivo, por ora, estudar os livros didáticos voltados ao ensino da língua portuguesa.

Assim, nossa proposta é perpassada pelo ato de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, visando a contribuir para diminuir o impasse nas aulas entre o ensino tradicional da gramática e o ensino da língua pautado pelas orientações dos documentos oficiais, especialmente no que tange à proposta de ensino da língua pautado nos gêneros discursivos e aliando às práticas de leitura, produção/refação textuais e análise linguística, visto que

O texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador das práticas de leitura, de análise linguística e de produção/refação textuais. Consequentemente, o gênero, como objeto de ensino e eixo de articulação/progressão curricular, visa a proporcionar ao aluno a ampliação do horizonte discursivo, por abordar propósitos diferentes, com sócio-histórias diversas. (PERFEITO, 2013, p. 829)

Em vista disso, apresentamos inicialmente uma pesquisa teórica acerca do processo que envolve essa mudança de concepção de ensino e de linguagem e dos pressupostos dessa nova proposta. A partir desse referencial teórico, foi elaborado um questionário que nos levou a identificar qual concepção de linguagem perpassa a prática dos professores de Língua Portuguesa, sobretudo a prática relacionada ao ensino dos conteúdos gramaticais.

Nesse sentido, realizamos o levantamento de dados a partir desse questionário, que foi enviado a professores de escolas estaduais de diversas regiões do país<sup>4</sup>, de forma a saber se as inovações teóricas chegaram à prática em sala de aula, ao menos nesse universo inicial pesquisado.

Então, nesse breve referencial teórico, visamos à apresentação dos princípios norteadores para uma reflexão que busca passar da visão do método tradicional, orientado apenas pela perspectiva gramatical, a uma visão pautada pela análise linguística. E, ao se utilizar essa expressão, é inevitável começar por Geraldi (1984; 1997), uma vez que o autor estabeleceu esse conceito. Ao mudar o foco do ensino de língua, ou seja, ao propor, em vez de um ensino puramente gramatical, um ensino que vise à reflexão sobre a língua por meio de atividades

---

<sup>4</sup> Por meio dos alunos estagiários do curso de letras, da modalidade a distância de uma universidade do norte do Paraná, foi possível aplicar um questionário aos professores que atuam na rede estadual de ensino de 22 cidades de nove estados brasileiros, cujos resultados serão apresentados mais adiante.

de análise linguística, vê-se na publicação organizada pelo autor a preocupação dele e dos demais autores em desmistificar questões relativas à língua e à gramática, bem como propostas que podem ser sintetizadas neste trecho:

[...] Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos [...]. Nesse sentido, as questões aqui levantadas procuram fugir tanto da receita quanto da denúncia, buscando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade do tema: ensino da língua materna. (GERALDI, 2011, p. 40)

Contudo, mesmo com esse cuidado do autor, um mal-entendido não pôde ser evitado, e se criou um contexto em que se questionou a validade do ensino gramatical. Acredita-se que contribuíram para isso as considerações tecidas pelo autor (GERALDI, 1984, p. 45-46) sobre ensino de língua e ensino de metalinguagem. Assim, já que eram necessários uma nova metodologia e um “novo conteúdo”, a lógica apressada levou a se querer abandonar o “velho conteúdo”.

Possivelmente, esse entendimento levou o autor a voltar ao conceito de análise linguística, (re)definindo-o e expandindo sua abrangência:

Com a expressão “análise linguística”, pretendo referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a essas atividades têm sido reservadas às expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”. (GERALDI, 1997, p. 189-190. grifos do autor)

Observe-se que o autor mantém o papel da metalinguagem, ou seja, o estudo da língua perpassa a abordagem de conceitos ou, como se diz popularmente, é preciso “dar nome aos bois”. Portanto, não se entende que o autor pregue o abandono à gramática, mas, sim, que ela tenha seu lugar e momento bem definidos:

Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. [...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. (GERALDI, 1997, p. 191)

Os PCNs (BRASIL, 1997; 1998), cuja base são os estudos de Geraldi (1984, 1993), também propõem o ensino de língua pautado na análise linguística:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p. 30)

Assim como Geraldi (1984; 1997), o documento igualmente classifica as atividades de reflexão sobre a língua em epilinguísticas e metalinguísticas, as quais se diferenciariam quanto à finalidade. Para tanto, apresenta-se a forma de ensino como é, e se sugere como deve ser:

O ensino de língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. **É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano** — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática.

Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p. 31. grifo nosso)

Vê-se que os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) procuram encerrar a questão de ensinar ou não gramática na escola. Portanto, a gramática tem, sim, seu lugar no estudo da língua, a questão mais apropriada seria que gramática ensinar e em que situação, com que finalidade. E esse é o ponto que acaba por provocar as dúvidas, as quais ficam explícitas no discurso dos professores entrevistados.

Travaglia (2003), por exemplo, propõe uma sistematização para o ensino de gramática, de forma que os conteúdos possam ser vistos a partir do tipo de recurso da língua (classes de palavras; colocação de palavras; concordância; conectores; topicalização) ou a partir da instrução de sentido (recursos da língua responsáveis por expressar quantidade, informação dada e informação nova etc.).

O autor destaca que tanto uma quanto outra abordagem são possíveis “[...] por meio de atividades de ‘gramática de uso’, ‘gramática reflexiva’, ‘gramática teórica’ e ‘gramática normativa’ [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 67-68. grifos do autor)

Mendonça (2006), por sua vez, aborda a análise linguística, correlacionando-a às atividades de leitura, produção de texto e à própria análise linguística, justificando que

apesar de o foco da AL<sup>5</sup> ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica. Assim, há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero (lido ou produzido). (MENDONÇA, 2006, p. 215)

Conteúdos típicos de ensino médio são comparados pela autora, tendo em vista o ensino pautado na gramática e na análise linguística. Mendonça (2006, p.214) apresenta uma tabela em que, quando se tem como objeto de ensino as orações coordenadas e subordinadas, a estratégia mais utilizada no ensino de gramática é a “exposição de períodos para identificação e classificação dos termos”, e a habilidade esperada é “identificar e classificar as orações e os períodos”. Já em um ensino pautado na análise linguística, esse objeto de ensino se converte em “operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças”, e são sugeridas as estratégias “leitura e comparação de textos; exercícios de reescrita de textos e trechos de textos”, sendo esperadas as seguintes habilidades:

Perceber que as várias formas de estruturar períodos e ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes. Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve. Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido. (MENDONÇA, 2006, p. 214)

A autora apresenta ainda outra tabela, em que “[...] resume as principais diferenças para o tratamento da norma-padrão no ensino de gramática e na

---

<sup>5</sup> Assumimos a concepção de análise linguística apregoada, desde a década de 1980, por GERALDI (2002), a qual “inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto as questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrase, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações; etc.” (GERALDI, 1984, p. 74). Dito com nossas palavras, é a investigação dos sentidos construídos, via seleção lexical, no texto, e isso imbricado ao contexto e ao momento sócio-histórico-cultural.

prática de análise linguística” (MENDONÇA, 2006, p. 216). Dessa vez, os objetos de ensino são sujeito e predicado e concordância verbal. Ela finaliza a abordagem, asseverando que “os fenômenos eventualmente podem até ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto, os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas” (MENDONÇA, 2006, p. 216).

Com efeito, o ensino gramatical não foi extinto, nem é o caso de ser; porém, é preciso considerar que as provas oficiais (Sistema de Avaliação do Ensino Básico - Saeb) tendem a cobrar mais outras habilidades e competências, sobretudo a capacidade de ler e interpretar textos ou de perceber o porquê dos conteúdos gramaticais em uso.

Nessa perspectiva, Beth Marcuschi (2006, p. 61, grifos da autora) chama a atenção para o conteúdo que já era cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Saeb em 2002, o que não mudou muito, conforme se pode verificar nos PCNs (BRASIL, 2008): “No que tange à língua portuguesa, o foco da testagem, tanto do Enem quanto do Saeb, situa-se na **compreensão de leitura, ainda que o ENEM solicite dos alunos uma produção textual**” (grifos nossos).

Existe, porém, um agravante, que colabora para a dúvida sobre o que ensinar em língua portuguesa: o “imaginário coletivo”. Se o professor não aborda a gramática normativa na disciplina de língua portuguesa, é como se não houvesse tido ensino de língua, ou seja, ainda é necessário desmistificar o ensino de língua e mostrar que língua é um conceito, gramática outro, e que há diferentes abordagens possíveis. Assim, ainda parece persistir o mito de que estudar língua é estudar a gramática tradicional, normativa. Mais adiante, veremos que essa perspectiva é confirmada pelas respostas dos professores investigados. Neves (2008) constata:

Os professores têm, ainda, muitas dúvidas acerca do que deve ser feito em sala de aula, acerca de quais conteúdos são mais relevantes, quais atividades são mais significativas. Na maioria dos casos, eles “pressentem” que algo está errado, mas não sabem bem o quê e como eles poderiam “consertar”. (p. 68. grifos do autor)

A nossa prática pedagógica<sup>6</sup> junto aos professores, por via da pesquisa colaborativa, nos indica que nem sempre o professor parece estar atualizado e, quando está, não consegue transpor certos conhecimentos, devido a lacunas em sua formação, visto que a gramática perdeu terreno na academia, e muitos dos alunos que chegam ao curso de letras e se tornam professores foram educados, no período da confusão em ensinar ou não gramática.

Sobre o desinteresse por estudos gramaticais na própria academia, hoje existe a primazia dos estudos sobre texto/discurso, o que faz com que a maioria dos pesquisadores deixe de lado outros campos de estudos, até porque há certo preconceito, como se quem estuda “gramática”, por exemplo, estivesse desatualizado e, pior, estivesse fazendo algo errado, visto que o ensino deve partir do texto; portanto, para os que possuem essa visão, sintaxe, gramática tradicional e afins são conceitos “proibidos”.

Acredita-se que esse preconceito e esse desinteresse sejam reflexos daquela tendência a se pensar em abandonar o ensino de gramática. Essa fase influenciou não só estudos acadêmicos, mas também o ensino nos níveis fundamental e médio, tanto que é possível inferir que muitos desses alunos que hoje chegam ao curso de letras sem saber identificar um advérbio ou uma oração subordinada podem ser frutos dessa época, em que se questionou e, em certos casos se abandonou, o ensino dos conteúdos gramaticais.

Porém, para se chegar à análise linguística, como fica claro na abordagem de Mendonça (2006), é preciso resgatar conteúdos gramaticais de forma atualizada e adequada às novas abordagens, sem se perder de vista, concomitantemente, conhecimentos tradicionais ainda válidos. Com isso, se quer dizer que qualquer transição, para ser construtiva, não pode simplesmente apagar um passado, numa tentativa apressada de modernizar conceitos e abordagens.

Outra área que dá suporte metodológico é a linguística aplicada. Trata-se de uma área interdisciplinar, voltada para os problemas que envolvem a sociedade, dentre eles, a produção de materiais didáticos (LOPES, 1996;

---

<sup>6</sup> A “nossa prática pedagógica” refere-se à própria experiência dos autores deste artigo, os quais atuam, há quase uma década, junto à formação de professores no estado do Paraná. Assim, por meio de um trabalho interventivo-colaborativo, sedimentado nos pressupostos teórico-metodológicos da linguística aplicada, essa compilação de experiências *in loco*, na escola, permite-nos aferir que da teoria à prática há um espaço lacunar, e esse pode ser o resultado de alguns fatores, como os elencados.

CELANI, 2000). Quanto à produção de programas e materiais de ensino, vale lembrar que tanto o livro didático como a apostila, muitas vezes, é o único material no qual o professor se apoia. Por isso, é importante não só que contenham informações reais, como também contemplem uma visão de linguagem interacionista, privilegiando o discurso nas várias situações comunicativas, o que não ainda ocorre em larga escala. Há que se frisar que o mesmo material é adotado, na maioria das vezes, por toda a escola. Os educandos, por sua vez, possuem particularidades, já que as dificuldades não são padronizadas, porém, o material desconsidera essa situação, cabendo ao professor ter a sensibilidade (ou vontade?) de considerar esses aspectos. Para que isso ocorra, no entanto, a questão da formação e da atuação profissional é essencial. Celani (2000), ao versar sobre as inúmeras contribuições que a linguística aplicada pode dar ao ensino, estabelece um parâmetro entre o Brasil e o restante do mundo:

O descompasso do Brasil com o mundo, nesse sentido, é aterrador. Os números relativos a analfabetos, iletrados, incapazes de receber ou de dar qualquer informação escrita são assustadores. A maioria das crianças que saem da escola básica saem sem domínio da leitura. Há uma inadequação entre a escola brasileira e seu alunado majoritário, o que coloca o Brasil entre as nações mais atrasadas do mundo em relação à educação elementar. (CELANI, 2000, p. 10)

Embora o quadro descrito por Celani (2000) seja do início do século XXI, não se verifica grande mudança de lá para cá, conforme se pode verificar, por exemplo, no relatório do Programme for International Student Assessment (Pisa) (2012), em que o Brasil ocupa as últimas posições. De qualquer modo, tem havido um esforço, tanto governamental quanto por parte dos pesquisadores, de estabelecer uma coerência entre os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e o que é ensinado em sala de aula, a partir do livro didático.

No que concerne a essa temática, Marcuschi (1998) ressalta alguns aspectos positivos que devem ser considerados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa, para que seus livros possam ser escolhidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Quais sejam:

a) adoção do texto como unidade básica de ensino; b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras,

mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística. (MARCUSCHI, 1998, p. 105)

Em outros termos, há que se tomar como base do ensino de língua portuguesa o estudo dos gêneros discursivos/textuais, com os quais se pretende desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos para produção e compreensão de textos orais e escritos e reflexão sobre a língua e a linguagem.

### **3. Procedimentos metodológicos**

O *corpus* que compõe este estudo foi coletado pelo projeto de pesquisa *Análise linguística e ensino de língua portuguesa - "referência excluída para assegurar anonimato"*-, do qual os autores fazem parte.

Trata-se de uma pesquisa sobre como os conteúdos gramaticais são abordados nas aulas de língua portuguesa. Assim, buscou-se averiguar as opiniões dos professores sobre alguns aspectos: a forma de abordagem dos conteúdos gramaticais; a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula; quais fatores que geram problemas na oralidade ; e, por fim, de que forma a disciplina de língua portuguesa pode contribuir para o futuro profissional dos alunos. Para isso, utilizamos como instrumento um questionário estruturado, composto por 15 questões (Anexo), baseadas em Silva-Poreli, Yda e Aguilera (2010), aplicado a 108 professores, de 22 cidades de nove estados brasileiros, reunindo dados das cinco regiões, para verificar se os professores da rede pública estão adotando as novas concepções de linguagem apregoada pelos documentos que regem o ensino brasileiro.

O instrumento de coleta de dados foi anexado às orientações do relatório de estágio de observação dos alunos do 3º semestre do curso de letras, da instituição de Educação a Distância na qual as autoras deste artigo lecionam.

As cidades dos professores que responderam ao instrumento foram: Arapiraca, Bom Jesus da Lapa, Boquira, Brasília de Minas, Cuiabá, Curvelo, Diamantina, Ibaiti, Itapetinga, Londrina, Machadinho do Oeste, Miguel Calmon, Niquelândia, Poções, Rosário do Itaí, São Mateus do Sul, Sete Lagoas, Teixeira de Freitas, Teresópolis, Uruguaiana, Utinga, Viçosa e Vitória da Conquista. Dentre os estados, estão: Alagoas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná,

Rio de Janeiro, Roraima e Rio Grande do Sul, compreendendo, assim, as cinco regiões do país, como já afirmamos.

Após termos apresentado a metodologia de pesquisa, as questões elencadas, e depois de termos contextualizado o instrumento de coleta de dados, passaremos à discussão dos resultados.

#### 4. Apresentação e análise dos dados iniciais

Os dados foram analisados com base nos referenciais teóricos arrolados. Os alunos de letras aplicaram o questionário aos professores regentes das escolas públicas, nas quais realizaram o estágio. Assim, os sujeitos da pesquisa são os professores regentes.

As questões versavam sobre a visão do professor em relação ao seu papel em sala de aula e quanto ao ensino da língua portuguesa. Analisemos a seguir cada uma das perguntas e as respectivas respostas, para que possamos estabelecer uma relação entre o referencial teórico e a visão dos professores investigados.

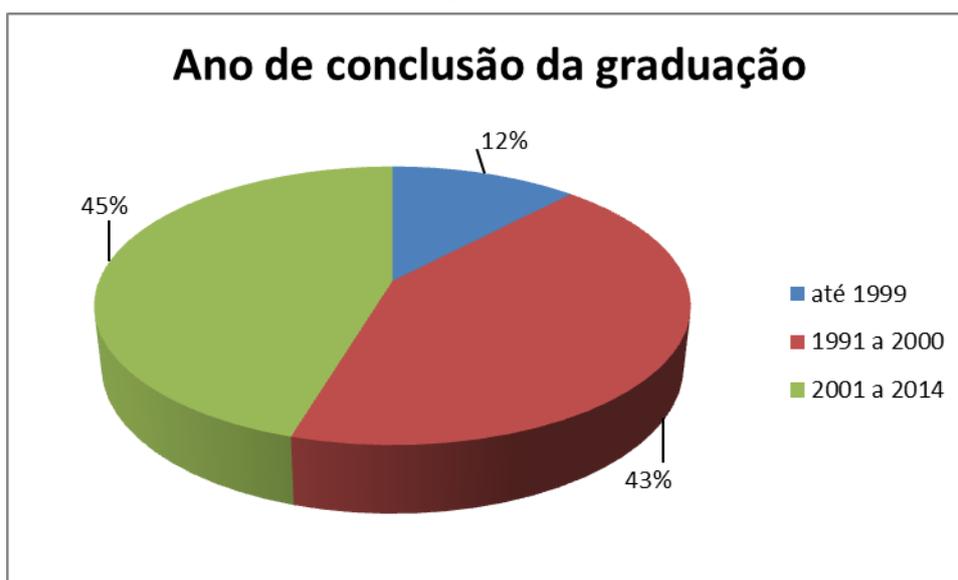
Nosso primeiro questionamento se referiu à graduação cursada pelo professor. A maioria respondeu ser formada em letras, o que é um aspecto positivo. Sabe-se que há professores formados em determinadas áreas, mas que atuam em outras, ou ainda professores não graduados que atuam como regentes no ensino fundamental ou médio, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep (2012).

Gráfico 1: Formação



A resposta à segunda questão indicou que a formação do grupo de professores ocorreu em diferentes momentos. O docente com formação mais antiga graduou-se em 1982, e os mais recentes colaram grau em 2013. Isso poderia sugerir um descompasso entre as orientações atuais para o ensino, apontadas pelos PCNs, publicados em 1998, e a respectiva formação de muitos docentes. No entanto, é preciso salientar que, segundo nosso instrumento de coleta de dados, 73 docentes, ou seja, 67,5% dos professores buscaram atualizar-se a partir de cursos de formação continuada (especialização, outros cursos de pós-graduação ou ainda cursos de extensão realizados por conta própria ou seguindo as diretrizes das respectivas secretarias estaduais de educação).

Gráfico 2 – Ano de conclusão da graduação



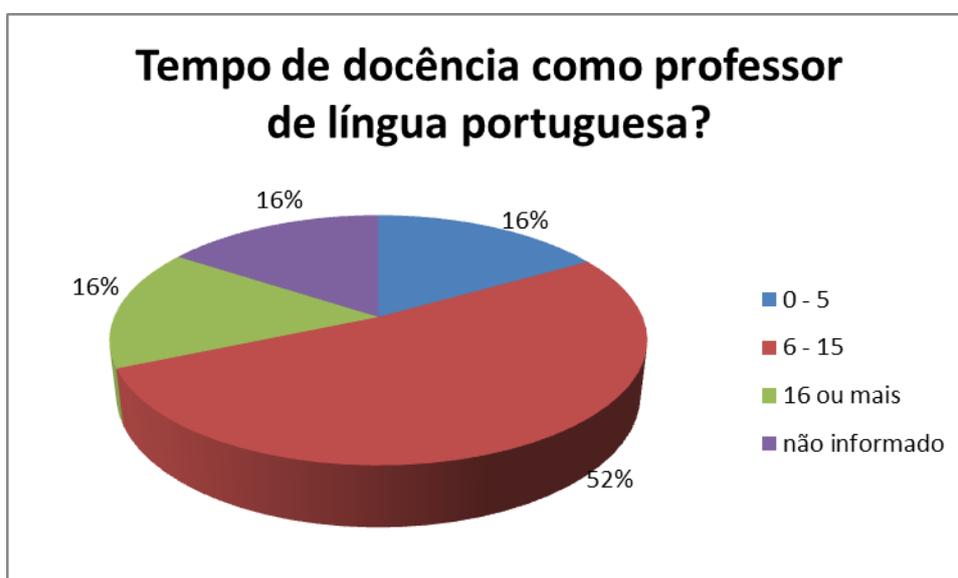
Ainda em relação a essa segunda questão, há uma tendência, compreensível, de que a época de formação colabora para a visão que tem o professor a respeito do ensino de língua portuguesa. As pesquisas em linguística aplicada, conforme já explicitado na parte teórica, começaram a ser mais difundidas no Brasil na década de 1980. Na década seguinte, houve a publicação dos PCNs e, na primeira década do século XXI, as Diretrizes Curriculares. Desse modo, se o professor não se manteve atualizado, é evidente que não conhece as teorias que embasam as novas perspectivas de ensino. Por outro lado, mesmo

que tenha prosseguido em seus estudos (o que fica sugerido nas respostas da primeira questão que fizemos), pode ser que tenha se mantido fiel ao discurso pedagógico da época de sua formação docente ou à sua prática em sala de aula. Poderemos verificar isso nas questões específicas sobre como o professor considera que deve ser o ensino de língua portuguesa.

Seguindo as três décadas aludidas, dividimos as respostas dos professores em três momentos, o que pode sugerir um maior ou menor conhecimento das novas teorias em torno do ensino da língua portuguesa e sua aplicação prática. Dos oito professores que não informaram o ano de conclusão, é importante lembrar que dois são formados em outras áreas, no caso pedagogia, mas atuam como regentes de língua portuguesa.

Quanto ao tempo de docência, 16% lecionam de 0 a 5 anos, 52% dos professores lecionam de 6 a 15 anos, e 16% tem 16 ou mais anos de experiência. O professor com mais experiência leciona há 30 anos.

Gráfico 3 – Tempo de docência



Iniciemos agora a análise das perguntas mais específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa e sobre a prática em sala de aula.

Reproduzamos a pergunta na íntegra: “Na sua opinião, a disciplina de língua portuguesa deve primar pelo ensino do conteúdo gramatical?”

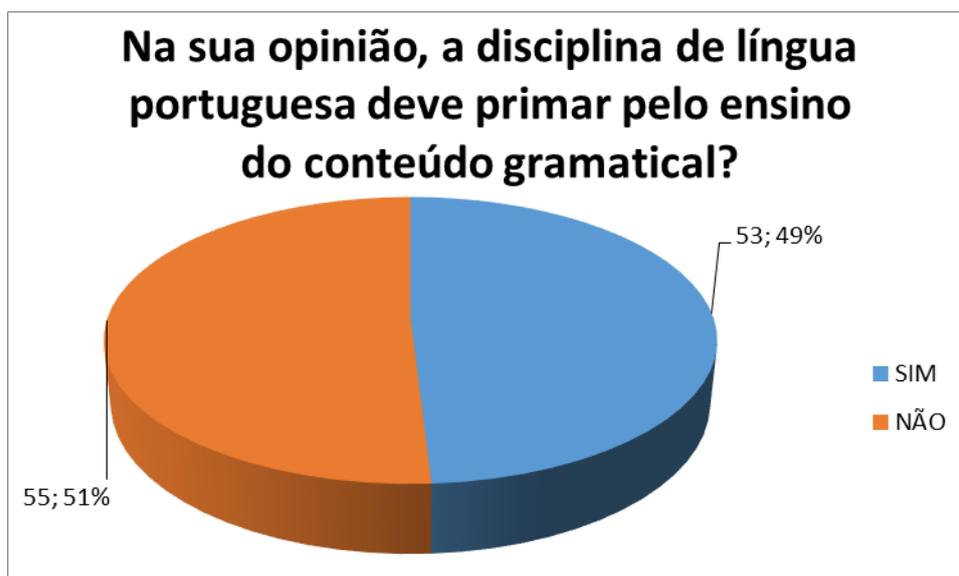
Para essa pergunta, havia duas respostas possíveis (sim ou não); porém, era possível ao entrevistado explicar sua resposta.

No caso, 53 (49%) professores responderam que sim; e 55 (51%), que não. Em termos percentuais, pode-se dizer que se trata de um empate técnico. Pelo percentual obtido, observa-se que, para quase metade dos professores entrevistados, a disciplina de língua portuguesa deve privilegiar os conteúdos gramaticais. Esses justificaram ser importante ensinar a estrutura da língua, além de afirmarem que a gramática é fundamental para que os alunos escrevam corretamente. Alguns professores responderam ainda que as regras gramaticais proporcionam a unidade cultural de um povo, e que, na escola, existe a necessidade de se privilegiar o ensino da norma padrão. Excetuando-se a justificativa que relaciona o domínio das regras gramaticais à escrita correta em língua portuguesa<sup>7</sup>, as demais respostas são coerentes. O problema, porém, não está na justificativa em si, mas no fato de evidenciar apenas um aspecto da tríade defendida pelos PCNs (1998) para o ensino da língua portuguesa (leitura, produção textual e análise linguística), considerando-se ainda que esse último aspecto incorpora também as regras gramaticais. Já a outra parcela dos docentes aponta existirem outros conteúdos, que devem ser abordados com igual importância, como, por exemplo, os gêneros, além de afirmarem que a abordagem dos conteúdos gramaticais deve ser realizada de forma contextualizada, corroborando as orientações dos PCNs (1998), que indicam ser fundamental o professor privilegiar o eixo USO-REFLEXÃO-USO, tendo em vista a concepção interacionista de linguagem.

---

<sup>7</sup> De acordo com a sociolinguística, em língua portuguesa, não existe correto ou incorreto, mas, sim, adequado e inadequado. Além disso, tal resposta não especificou se o termo correto se refere à ortografia, à sintaxe, ou mesmo, a aspectos discursivos do texto, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), no caso da escrita, é possível tratar os desvios ortográficos como erros.

Gráfico 4: Ensino de língua portuguesa



- Desde que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados numa forma contextualizada.
- Porque, apesar da função da escola ser ir além de ensinar regras e conceitos, ainda assim, para se viver em sociedade, é necessário que se tenha o mínimo de domínio da língua culta. Dificilmente, o aluno irá apreender em outro lugar.
- Em minha opinião a língua portuguesa deve primar pelo ensino da gramática, pois só assim o aluno aprenderá, de fato, a escrever corretamente, a leitura deve ser vista como um *hobby*, algo que dê prazer.
- O ensino de gramática baseado em conceitos e regras não contribui para uma aprendizagem significativa.
- Porque tem que priorizar o estudo de textos e produção textual, e, dentro dos textos, trabalha-se a gramática.

Ainda em relação à análise linguística, é importante frisar que ela pressupõe um conjunto de atividades, o que significa dizer que não se restringe a um conteúdo único, mas que visa a uma integração, para que se possa ter uma visão de conjunto do funcionamento da linguagem. Na concepção tradicional de linguagem, como expressão do pensamento, o eixo de progressão do ensino se dava a partir dos conteúdos gramaticais. Por outro lado, linguagem como

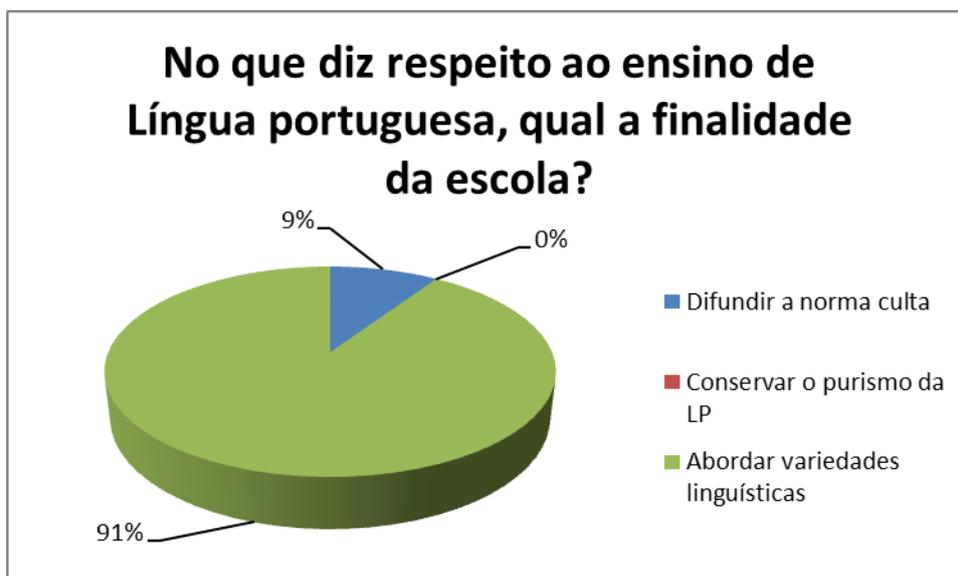
instrumento de interação pressupõe uma visão mais ampla e dinâmica do uso da linguagem, conforme o contexto. Desse modo, tendo em vista as respostas dos docentes que assinalaram **não**, constata-se que, para uma parcela deles, existe a preocupação com o ensino gramatical, porém de modo contextualizado. No entanto, segundo Mendonça (2006, p. 210, grifo da autora),

alguns professores, ao afirmarem trabalhar com gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfosintática de palavras [...], transformando em pretexto para a análise gramatical tradicional.

Há, de qualquer modo, a percepção de que o ensino puro e simples da gramática não leva o aluno a saber se expressar melhor, nem a ler melhor. Há que se mudar o ensino, a forma de ensinar.

Essa percepção fica mais clara ao analisarmos o resultado da pergunta seguinte: “No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, qual é a finalidade da escola?”

Gráfico 5: finalidade



Nesse caso, as respostas são mais coerentes com o que se espera da prática pedagógica da análise linguística, pois o professor não deve se limitar a ser um difusor ou um conservador da norma culta, mas levar o aluno a perceber que, do ponto de vista comunicativo, há diversas possibilidades no uso da linguagem, considerando as variadas situações que nos deparamos cotidianamente. Lembremos que os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) não se referem

ao aprimoramento da norma culta, mas à necessidade de a escola levar o aluno a conhecer e a saber usar diferentes variedades do português, bem como levá-lo ao domínio da leitura e da escrita, relacionando-as à oralidade conforme a necessidade e o contexto. Para esse documento, a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos, o que não ocorre com apenas uma variedade linguística.

Além disso, embora possa haver uma relação mais direta entre as duas respostas iniciais, há uma clara diferença entre difundir a norma culta e conservar o purismo. A norma culta está ligada a uma das variedades linguísticas, ao passo que o purismo pressupõe uso único da língua<sup>8</sup>, desprezando-se, pois, qualquer outra variedade. Portanto, pode-se dizer que as respostas dos professores estão, nesse caso, condizentes com os princípios de um ensino da língua portuguesa pautado pela análise linguística.

A análise linguística pressupõe o trabalho com o texto, especialmente o texto do aluno, mas também o estudo dos gêneros discursivos, conforme preconiza a teoria de Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (1998) e Bronckart (1999). Por isso, a terceira questão inquiriu sobre a escolha que os professores fazem dos textos a serem abordados em sala de aula.

Gráfico 6: escolha de textos



<sup>8</sup> Considera-se, nesse caso, somente o uso padrão da língua, o qual, segundo Faraco (2004), foi construído de forma excessivamente artificial, uma vez que a norma culta brasileira do século XIX não foi tomada como referência. O padrão, nesse caso, utilizou-se do modelo lusitano de língua.

Há também uma coerência no padrão de respostas, uma vez que a maioria dos docentes, 66%, afirmaram privilegiar os diversificados gêneros discursivos em sala de aula. O uso dos chamados clássicos em aula de língua portuguesa pressupõe o modelo de português castiço, além disso, acaba por contrariar a própria concepção moderna de literatura, que vai de encontro a um estudo meramente gramatical de frases ou períodos extraídos que servem de modelo para a perfeita redação<sup>9</sup>. Obviamente que não se está afirmando que os professores devem desprezar os chamados clássicos, e sim que é preciso mostrar a riqueza de usos da língua portuguesa, o que só é possível quando não se prende a um único gênero. A resposta “textos do livro didático” sugere uma variedade de gêneros também, uma vez que esses livros tendem a contemplar tanto textos literários, quanto os de gêneros diversos. O problema talvez seja a abordagem, a qual nem sempre é condizente com os PCNs (1997, 1998), sendo mais ligada a um ensino tradicional da língua portuguesa<sup>10</sup>.

A quarta questão procurou saber o seguinte: “Quais são as causas que proporcionam problemas no desenvolvimento da oralidade dos alunos?”

Gráfico 7: oralidade



<sup>9</sup> Utiliza-se o termo redação associado ao ensino tradicional, visto que a intenção dessa prática é, basicamente, a reprodução de um padrão de linguagem.

<sup>10</sup> Atualmente, as coleções são analisadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista às orientações dos documentos atuais que orientam o ensino. Após análise, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas, subsidiando, assim, o trabalho do professor.

\*Respostas completas:

- a) São decorrentes da situação socioeconômico-cultural dos alunos, que trazem para a escola a fala que utilizam em sua comunidade.
- b) Considera que são decorrentes da falta de capacidade dos alunos em empregar as normas de forma correta.

A capacidade de expressar oralmente está diretamente ligada ao conceito comunicativo da língua, assim, a escola não deve se limitar ao estudo da língua escrita, mas também voltar-se para a oralidade, para o estudo dos gêneros orais. Desse modo, assume-se uma postura, que vai contra as abordagens tradicionais, com foco exclusivo no ensino da metalinguagem. O estudo dos gêneros orais vai ao encontro da concepção sociointeracionista e discursiva, posto que contempla o ensino da língua em seus variados usos. Trata-se de outra competência que precisa ser desenvolvida no público-alvo da escola; o problema talvez seja como realizar, ou seja, embora o conceito esteja presente no discurso do professor, “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola” (BRASIL, 1998, p. 55).

As respostas dos professores para essa questão indicam que há um choque entre a fala que os alunos desenvolvem em seu ambiente familiar, em seu contexto, e aquela esperada pela prática escolar. Trata-se de uma questão diretamente relacionada à sociolinguística e ao conceito de variação linguística, já demonstrada por Camacho (1988); Faraco (2001); Travaglia (2000). Nesse sentido, seria preciso um trabalho que, como Dolz e Schneuwly (1998), transpusesse didaticamente para a sala de aula a abordagem com os gêneros orais, de modo a refletir sobre o uso e a compreensão das características dos gêneros orais diversos (seminário, exposição oral, palestra, entrevista etc.). Além disso, é preciso destacar que não basta apenas o professor julgar a forma como o aluno se expressa oralmente. O docente, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), precisa conhecer o perfil sociolinguístico do seu alunado, para assim compreender as causas dos déficits que possuem. Isso não apenas em relação à oralidade, mas também na escrita, visto que muitos dos “erros”<sup>11</sup> podem estar

---

<sup>11</sup> No artigo *Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna*, a autora usa o termo erro, uma vez que trata de fatores relacionados à escrita.

relacionados à interferência de regras fonológicas, ou seja, aos casos nos quais há a transposição da fala para a escrita.

A pergunta cinco, com resposta aberta, versou sobre como o professor de língua portuguesa incorpora em sua prática as inovações pedagógicas propostas pelos documentos oficiais. Como foram diversas respostas, vamos destacar as que sintetizam os padrões de resposta. Foram cerca de quatorze tipos de respostas variadas, sendo que duas se destacam: a importância de se adequar o conteúdo às necessidades e realidade do aluno e também fazer uso das propostas inovadoras dos documentos, sem esquecer o ensino tradicional. Houve quinze respostas para cada nessa linha de raciocínio. As demais lembraram a necessidade de se trabalharem os gêneros textuais, a variação linguística, a interdisciplinaridade, atividades que exploram leitura, escrita e oralidade. De acordo, portanto, com aquilo que preconizam os PCN.

Reproduzamos a seguir algumas dessas respostas para efeito de parâmetro:

- Procuro me adequar à realidade dos alunos com os projetos do PCN.
- O novo é sempre visto com certa desconfiança, e sua aceitação naturalmente ocorre gradativamente. Em minha prática, procuro estabelecer uma conexão entre o tradicional e o inovador, de forma a não me prender exclusivamente a nenhuma teoria.
- Levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para que sejam trabalhados o nível estrutural e de interpretação da língua; atividades envolvendo diferentes tipos de gêneros textuais; explorando o texto em sua totalidade, buscando aguçar o senso crítico e de inferência do aluno; atividades que explorem a leitura, oralidade e escrita.
- O professor deve levar em consideração as diferentes situações de comunicação, as necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem, como levar os alunos para a biblioteca, pesquisas virtuais, ofertar diversos gêneros textuais e socialização das mesmas entre os alunos.
- Adequando à realidade social do aluno.
- Tendo um equilíbrio entre os dois, pois o novo não existirá sem o velho.

De modo mais específico, a questão seis inquiriu se os professores tinham dificuldades para a aplicação das inovações propostas pelos documentos oficiais. Como era uma pergunta aberta, os professores poderiam se manifestar livremente. Obtivemos 97 respostas, assim distribuídas: 71 respostas sim, ou seja, revelam ter dificuldade; 24, não; dois, depende. Pelo espaço diminuto, não há como reproduzirmos todas as respostas; destaquemos, porém, duas, como exemplos:

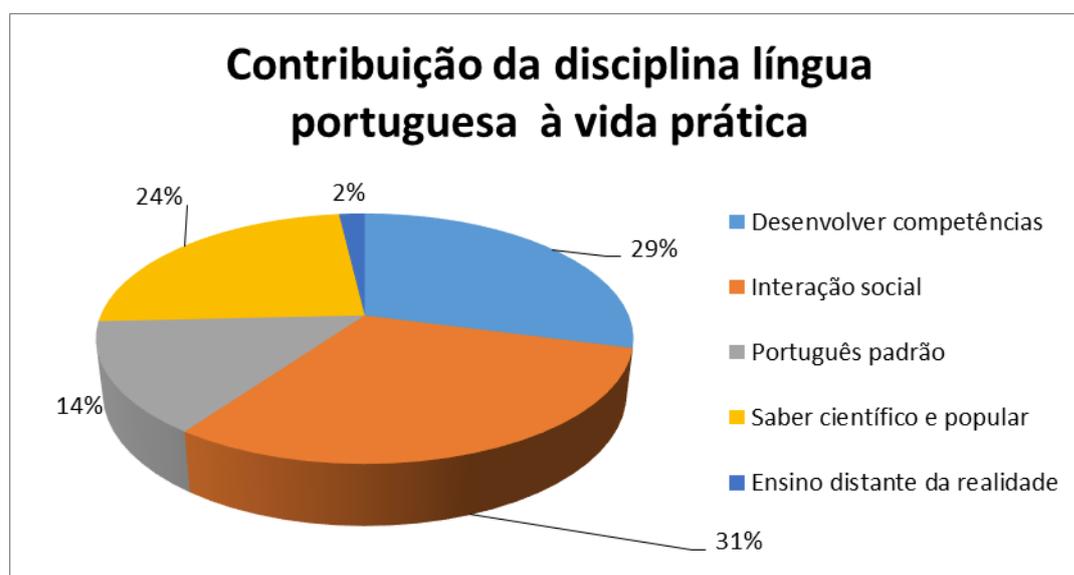
a) Existem, sim, dificuldades para a aplicação das inovações propostas por esses documentos, pois muitas vezes faltam recursos para a realização das mesmas e/ou estão fora da realidade do nosso público-alvo.

b) Por enquanto, não houve dificuldade, tento adequá-las à realidade das turmas em que leciono e também com o que a escola tem de suporte.

O fato de a maioria ter respondido de forma afirmativa que há dificuldades em transpor a teoria para a prática de sala de aula, seja por faltarem recursos didáticos, seja por desconhecimento, seja ainda porque há uma exigência por parte do senso comum de que ensinar língua portuguesa é trabalhar exclusivamente conteúdo gramatical, ajuda a compreender o porquê de o professor deter o conhecimento técnico, estar ciente das mudanças nos estudos e no ensino da linguagem, estar ciente dos conceitos da linguística textual voltados para ensino, porém, não transpor para a sala de aula essa teoria, gerando um descompasso entre a perspectiva inovadora e o que de fato se ensina.

A última questão versou sobre como a disciplina de língua portuguesa pode contribuir para o futuro profissional dos indivíduos, dos alunos, isto é, a contribuição do que se aprende na teoria e sua aplicação prática no cotidiano. Também poderia ser assinalada mais de uma alternativa.

Gráfico 8: contribuição



Obs.: respostas completas:

- a) Permite ao educando compreender que a língua é meio de interação social
- b) Ajuda o educando a desenvolver as competências orais e escritas adequadas, do ponto de vista gramatical, contribuindo, assim, para a conquista de um bom emprego.
- c) Permite o saber escolar (científico) do perfil socioeconômico do aluno (saber popular que o aluno traz).
- d) Mantém o uso do português padrão.
- e) Mantém o ensino distante da realidade sociocultural da maioria dos alunos.

Considerando o que se disse até agora, a segunda alternativa é a mais condizente com a finalidade do ensino da língua portuguesa, posto que está diretamente relacionada ao princípio do interacionismo discursivo. De qualquer modo, cinco respostas assinalaram o estudo da língua padrão como legado, como meio para desenvolvimento profissional do aluno. É importante dizer que a questão não é ensinar ou não ensinar a língua portuguesa em sua variante culta, até porque o mundo acadêmico (não exclusivamente o dos estudos linguísticos) exige que um profissional saiba se expressar consoante determinadas normas de escrita (não posso, por exemplo, escrever português com z), além da necessidade de se obedecerem a outras regras ou normas, como as preconizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). É essa confusão que é preciso eliminar. O ensino não deve ser pautado exclusivamente pelo estudo metalinguístico da língua, mas desprezar o ensino da variante culta é impedir que o aluno tenha acesso ao que se irá esperar dele no futuro. Portanto, há que se considerar o ensino da língua portuguesa em sua dimensão mais ampla, um ensino que seja capaz de conferir ao educando competências para uso da língua em diversas situações, seja para se expressar por escrito, seja para se expressar oralmente, seja para ler textos de gêneros variados.

## **5. Considerações finais**

Conforme já referido, o presente artigo teve como objetivo inicial investigar se a prática de ensino dos professores de língua portuguesa, rede pública, está

atrelada às concepções contemporâneas de língua e de seu ensino, particularmente à análise linguística. Quer-se, com esta investigação, buscar caminhos mais sólidos, capazes de lançar luz sobre o ensino da língua portuguesa, de forma que os docentes possam refletir sobre sua prática em sala de aula, analisando qual o real objetivo de se ensinar essa disciplina, se como meio de acesso a uma norma padrão ou se voltado ao uso da linguagem como forma de interação, de acordo com o que apregoam os documentos que orientam o ensino na atualidade.

Percebe-se, pois, pelas respostas dadas pelos docentes, que há ainda certa dúvida entre o que ensinar de fato e o discurso apreendido. Em outros termos, se o professor deve se ater a um ensino mais especificamente gramatical ou às situações de comunicação. O fato é que os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) buscam mostrar que cabe ao professor desenvolver no aluno o domínio da capacidade de leitura e da escrita, conforme a situação de uso da língua; trata-se do princípio da adequação às circunstâncias de uso, da utilização da língua conforme o contexto. Talvez, dessa dúvida, possa advir ainda um desenvolvimento não tão elevado da capacidade de leitura e interpretação por parte dos alunos almejada pelos PCNs. É evidente que, para se fazer uma afirmação categórica desse tipo, é preciso refletir mais, estabelecendo-se, por exemplo, uma relação entre as competências cobradas nas avaliações oficiais e as médias obtidas pelos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nosso objetivo inicial foi o de investigar a prática pedagógica dos docentes de diversas regiões brasileiras, com o intuito de mapear o discurso dos professores a respeito da relação entre o ensino da gramática tradicional e a chamada análise linguística.

Conforme as respostas indicaram, embora a maioria dos professores demonstrem ter o conhecimento sobre as concepções contemporâneas de ensino de língua portuguesa, muitos seguem práticas anteriores por dificuldades encontradas ao longo do processo. Resolver essas dificuldades parece ser o desafio da academia em conjunto com os docentes regentes. Desse modo, será possível desenvolver no alunado o domínio da capacidade de leitura e da escrita, conforme a situação de uso da língua.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegamos na escola e agora? In: \_\_\_\_\_. *Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna*. Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. p. 53-59.

\_\_\_\_\_. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 267-276.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dados do Pisa*. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2013/country\\_note\\_brazil\\_pisa\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf)> Acesso em 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo : EDUC, 1999.

CAMACHO, Roberto G. A variação linguística. In: SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 8ª, 1ª e 2ª anos*. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v. 1. p. 53-9; p. 29-41.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).

In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 41-70.

FARACO, C. A. *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004. p. 37-60.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 7ªed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. pp. 63-92.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1998. A língua falada e o ensino de português. In: N. B. Bastos (Org.) *Língua portuguesa, história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC; PUC-SP, 1998. p. 101-119.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: \_\_\_\_\_; BUNZEN, C. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-225.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, Herbertt. Aspectos sintáticos do texto: uma proposta para o trabalho com texto em sala de aula. In: *Ao pé da letra*, v.10, n.2, p.67-86, 2008. Disponível em: <[http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Herbertt\\_Neves.pdf](http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Herbertt_Neves.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2014.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. In: *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEEP, 2008.

PERFEITO, Alba. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnósticos para proposta de intervenção*. Disponível em <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf)>. Acesso em 18 out. 2014.

SILVA-PORELI, Greize Alves da; YIDA, Vanessa; AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças: considerações do alunado em relação ao ensino de Língua Portuguesa. In: *Entretextos*, v. 10, n. 1, p. 123-139, jan-jun 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

### Anexo

Caro(a) aluno(a),

O projeto de pesquisa “**Concepções da população acerca da disciplina de língua portuguesa – crenças versus conhecimento teórico-científico**” visa a estudar as crenças que a população em geral tem em relação a alguns aspectos relacionados à disciplina de língua portuguesa, como: o que é aprender português, o que é a língua portuguesa, como se estrutura, entre outros aspectos. Outro objetivo deste projeto é verificar como os professores da educação básica (ensino fundamental II) concebem o ensino da língua portuguesa, bem como suas crenças a respeito do ensino dessa disciplina. Para isso, elaboramos o questionário abaixo para você, aluno(a), aplicar ao professor-regente da escola em que você está realizando o seu estágio.

Contamos com a sua colaboração!

### QUESTIONÁRIO

1) **Curso Superior em Letras: ( ) Sim ( ) Não**

2) **Ano de Conclusão da Graduação em Letras: \_\_\_\_\_**

3) **Formação Continuada:**

( ) Sim: Qual: Ano de Conclusão:

( ) Não

4) **Tempo de docência como professor(a) de língua portuguesa: \_\_\_\_\_  
anos**

- 5) Na sua opinião, a disciplina de língua portuguesa deve primar pelo ensino dos conteúdos gramaticais?**
- Sim
- Não
- Por quê?
- 6) No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, qual é a finalidade da escola?**
- Difundir a norma culta.
- Conservar o purismo da língua portuguesa.
- Abordar as distintas variedades linguísticas, levando o aluno a pensar sobre a língua.
- 7) Na escolha dos textos a serem abordados em sala de aula, você privilegia:**
- Os clássicos da literatura.
- Os diversos gêneros textuais que circulam socialmente (artigos de jornais e revistas, por exemplo).
- Textos do livro didático.
- Outros: quais?
- 8) No que diz respeito aos problemas de oralidade apresentados pelos alunos, você:**
- Considera que são decorrentes da falta de capacidade dos alunos em empregar as normas de forma correta.
- São decorrentes da situação socioeconômico-cultural dos alunos, que trazem para a escola a fala que utilizam em sua comunidade.
- 9) Somos cientes que há uma prática pedagógica tradicional e a implantação das novas correntes linguísticas. Nesse contexto, entre o “velho e o novo” atua o professor. Diante disso, responda como você incorpora em sua prática as inovações propostas pelos documentos atuais da educação (PCN, Diretrizes etc.)?**

**10) Existem dificuldades para a aplicação das inovações propostas por esses documentos?**

**11) O objetivo desta questão é que você indique de que forma a disciplina de língua portuguesa pode contribuir para o futuro profissional do seu aluno. Para tanto, em cada uma das opções, use a numeração a seguir, de acordo com a relevância que você considera importante. Você pode, inclusive, usar mais de uma vez o mesmo número.**

**Utilize a seguinte numeração: (1) muitíssimo importante; (2) muito importante; (3) importante; (4) mais ou menos importante; e (5) a escola não trabalha isso adequadamente. Então, a aula de língua portuguesa:**

- ( ) Ajuda o educando a desenvolver as competências orais e escritas adequadas, do ponto de vista gramatical, contribuindo, assim, para a conquista de um bom emprego.
- ( ) Permite ao educando interagir nas diversificadas situações interativas.
- ( ) Aproxima o saber escolar (científico) do perfil socioeconômico do aluno. (o saber popular que o aluno traz).
- ( ) Mantém o uso do português padrão.
- ( ) Mantém o ensino distante da realidade sociocultural da maioria dos discentes.