

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

GABRIELA DEBAS DOS SANTOS

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS APROPRIAÇÕES DOCENTES**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

GABRIELA DEBAS DOS SANTOS

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS APROPRIAÇÕES DOCENTES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em
Letras Português e Inglês da Universidade Tecnológica
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia de Fátima Rutiquewiski
Gomes

CURITIBA

2015



Ministério da Educação

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão
Departamento Acadêmico de Letras Estrangeiras Modernas
Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:
UMA REFLEXÃO DAS APROPRIAÇÕES DOCENTES

por

GABRIELA DEBAS DOS SANTOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em trinta de novembro de dois mil e quinze como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo assinadas. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes
Professora orientadora

Luciana Pereira da Silva
Membro titular

Rossana Aparecida Finau
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

*Aos meus pais,
sem os quais
esta conquista seria
inalcançável.*

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos em que trilhei minha caminhada pela graduação (com grande sorte) pude contar com o apoio de pessoas especiais. Mais do que especiais, essas pessoas desempenharam papéis de extrema importância para que eu chegasse ao fim desse caminho.

Hoje, ao ter certeza dessa conquista, tenho uma certeza maior ainda: a intensidade com a qual vivemos exige de nós, seres humanos, não apenas vínculos afetivos, mas relações verdadeiras e duradouras. Tendo isso em mente, algumas pessoas aparecem subitamente em meu pensamento.

À minha orientadora Andréia, incansável professora e sincera amiga, meu eterno agradecimento. O gosto pela pesquisa, o gosto pelo ensino da língua materna e, ainda, a esperança na educação desse país tiveram início, em mim, por ela.

Ao meu pai, em eterna lembrança, agradeço ao maior incentivo, ofereço esta satisfação de me ver de longe conquistando o que sempre almejou, e prometo meu eterno e sincero amor. “Sua melodia não para de soar, e a minha memória guarda acordes que eram só seus.” Obrigada significa pouco para demonstrar a imensidão de meu agradecimento.

À minha mãe, única e insubstituível amiga, agradeço a companhia em todos os momentos, dos difíceis aos descomplicados, a amizade mais sincera que eu poderia ter, e continuo oferecendo meu grande amor e cumplicidade, até o fim.

Ainda, impossível esquecer-me de quem me acompanhou do início ao fim: Arthur, meu grande amor. Sou-lhe imensamente grata pela paciência, compreensão, e infinita parceira. Se não fosse por você tudo seria definitivamente mais difícil.

Minha gratidão ultrapassa limites e abarca minha família, que no momento mais difícil me permitiu recomeçar: vó, vô, Cris, tia Ana, tio Valmir, e Luana, sem vocês a vida seria outra – com certeza menos melhor.

Nessa caminhada, os amigos só vêm a somar. Aos meus amigos, verdadeiros e companheiros, agradeço a paciência com minhas imperfeições, e reforço: Alana, Victor, Evelyn e Edson, vocês são os melhores.

Jamais esqueceria meus colegas, os quais no dia a dia da árdua batalha não me deixaram desistir e, entre risos e lágrimas, compartilharam comigo a experiência mágica da aquisição do conhecimento. Maria, Ju e Ti: fomos (e somos) fortes, e chegamos ao fim!

Por fim, mas não menos importante, meu último agradecimento destina-se à esta Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que me acolhe em seus braços há não menos do que oito anos – me proporcionando aprendizagem não somente à carreira profissional, mas também à minha vida pessoal.

De nada adianta ao ser humano buscar suas conquistas se o caminho for solitário. Os personagens da trajetória compõem o cenário, e sem eles torna-se impossível que a peça seja concluída.

RESUMO

SANTOS, Gabriela Debas. **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de análise linguística**: uma análise de apropriações docentes. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Com um cenário escolar cujos problemas existentes consistem, em grande parte, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mostra-se especialmente necessário o cuidado, por parte dos professores, com as metodologias e práticas utilizadas em sala de aula. No que tange ao ensino de língua portuguesa como língua materna, o desafio é o mesmo, já que o docente deve proporcionar ao aluno atividades linguísticas reflexivas e instigantes, originadas de situações reais de uso. A partir disso, este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa acerca dos princípios teórico-metodológicos do ensino de análise linguística - articulada à leitura e à produção textual - e investigar as apropriações sobre o tema apresentadas por professores de língua portuguesa do ensino fundamental II. Para tanto, foram realizadas cinco etapas de pesquisa: 1. Estudo de documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) que norteiam o ensino de língua portuguesa; 2. Estudo bibliográficos sobre a concepção de linguagem envolvida no ensino da língua (BAKHTIN, 1997[1979]; 2006[1973]; 2013[1997]) e sobre os princípios teórico-metodológicos da prática de análise linguística (GERALDI (1997[1991]; 2001[1984]); TRAVAGLIA (2002); FRANCHI (1987; 2006); MENDONÇA (2006); KEMIAK E ARAÚJO (2010); BEZERRA E REINALDO (2013); e ANTUNES (2007; 2014)); 3. Elaboração do questionário para aplicação; 4. Coleta das informações, realizada por meio da aplicação do questionário, provenientes de um grupo composto por 12 professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná; e 5. Análise dos dados a partir da sistematização dos resultados. A reflexão, por sua vez, permitiu observar que há, ainda, um considerável desconhecimento (por parte dos professores) sobre os princípios do ensino de análise linguística. Ao mesmo tempo em que alguns docentes têm conhecimento da existência e dos postulados básicos dessa prática, falta a eles um conhecimento específico e aprofundado, capaz de contribuir de modo definitivo para a sua efetivação em sala. Em vista disso, a transposição dos princípios teórico-metodológicos sobre a análise linguística (necessários em sala de aula) mostra-se ainda impossibilitada à prática docente atual.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem. Ensino de língua portuguesa. Apropriações teórico-metodológicas. Análise linguística.

ABSTRACT

SANTOS, Gabriela Debas. **Linguistic Analysis theoretical and methodological principles: an analysis of teachers' appropriations.** 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

With a school background whereupon problems consist, most of the time, in the development of teaching and learning process, it is especially required the adjustment, by the teachers, of the methodology which is most effective. With regard to Portuguese language teaching, the challenge of adjustment is the same, since teachers must offer students an education that conforms to their reality and realize reflexive linguistic activities. Considering this, this term paper aims to realize a research about linguistic analysis theoretical and methodological principles, and investigate teachers' appropriations of this practice. Therefore, this study took place in five steps, which were: 1. Study of official documents developed by the Estate to guide Portuguese language teaching; 2. Bibliographical study about language conception involved in linguist analysis (BAKHTIN, 1997[1979]; 2006[1973]; 2013[1997]), and about linguistic analysis theoretical and methodological principles (GERALDI (1997[1991]; 2001[1984]); TRAVAGLIA (2002); FRANCHI (1987, 2006); MENDONÇA (2006); KEMIAK E ARAÚJO (2010); BEZERRA E REINALDO (2013); e ANTUNES (2007; 2014)); 3. Development of a questionnaire to be applied; 4. Data collection, which was realized through the questionnaire application in a group of 12 Portuguese elementary teachers, from Paraná public schools; and 5. Analysis of the data from the systematization of the results. The analysis allowed to observe that there is still a good amount of teachers who are unaware of linguistic analysis principles. While some teachers are aware of the existence and the postulates of this practice, they lack the specific and deep knowledge – which would allow them to actualize the practice in the student's context. Considering this, the transposition of linguistic analysis theoretical and methodological principles (which are need in class) is unable to happen in the current teaching practice.

Palavras-chave: Teaching and learning process. Portuguese language teaching. Theoretical and methodological appropriations. Linguistic analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO	11
2.1.1 A análise linguística nos <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa</i>	12
2.1.2 A análise linguística nas <i>Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: língua portuguesa</i>	15
2.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO EIXO DE ENSINO: CARACTERIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS	18
3 METODOLOGIA	25
3.1 ESTUDOS DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO	25
3.2 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	26
3.3 COLETA DE DADOS	28
3.3.1 Informantes	28
3.3.2 Constituição do <i>corpus</i> e sistematização dos dados	29
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	30
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
4.1 ANÁLISE DO GRUPO 1	32
4.2 ANÁLISE DO GRUPO 2	35
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICES	47
ANEXOS	52

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 dinâmico e produtivo. Observa-se uma árdua, porém lenta, tentativa de que o ensino baseado nos pressupostos tradicionais - longe de serem os mais adequados para o contexto escolar - seja deixado de lado. Para esse redimensionamento pedagógico, os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa (LP) e a literatura pertinente vêm enfatizando a necessidade de se pautar o trabalho em sala de aula numa concepção interacionista da língua (Bakhtin, 2006[1973]), ou seja, numa visão que priorize a sua verdadeira função: a interação verbal social.

As contribuições propostas pelo Círculo Bakhtiniano, diretamente relacionadas à abordagem interacionista, 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 linguística 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, da palavra para o texto¹, uma vez que, de acordo com os documentos,

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Nesse cenário, a AL representa o meio pelo qual o ensino da LP pode ocorrer de modo analítico-reflexivo, já que apresenta fundamentos 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 do processo. Sobre a questão, Mendonça (2006, p. 204) afirma que “a AL se propõe como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos [...]”.

Assim, a partir das considerações tecidas e compreendendo o papel do professor na efetivação de um ensino que promova discussões acerca da LP, este trabalho tem como tema

¹ Neste trabalho, ao invés de utilizarmos a palavra *texto* para designar uma sequência de frases sem propósito ou objetivo, entendemos que o *texto* em si carrega significados e objetivos, caracterizando-se como enunciado, e concretizando-se por meio de gêneros textuais.

o aprofundamento das bases teórico-metodológicas da AL com vistas à investigação, via questionário, e à análise das apropriações 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. Há ciência desse fato. Entretanto, a questão que este projeto deseja discutir não é, exatamente, a atual ação pedagógica em si, mas sim uma etapa a qual julgamos que deveria ser anterior a isso, ou seja, as compreensões e os apoderamentos teórico-metodológicos que os docentes já incorporaram sobre a AL. Isso se justifica pelo fato de que, em última instância, só ocorrerá uma mudança de abordagem de ensino de LP quando o professorado, verdadeiramente, apropriar-se das concepções e perspectivas que subjazem à prática de AL.

Para discutir o tema e relatar as investigações sobre as apropriações docentes, este trabalho é composto por cinco partes. A primeira parte refere-se à seção atual, cujo objetivo é introduzir o tema e fornecer um panorama geral sobre o assunto em questão. A segunda parte corresponde à fundamentação teórica, na qual serão expostos os estudos documental e bibliográfico cuja função é trazer as principais concepções, ideias e pesquisas sobre a AL. A terceira, por sua vez, descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa, abrangendo explicações detalhadas sobre os estudos documental e bibliográfico, sobre a elaboração do questionário, sobre a coleta de dados e sobre os procedimentos para a análise dos dados. A quarta parte traz a análise dos dados e a discussão dos resultados. Por fim, a quinta parte refere-se às considerações finais.

A partir desta pesquisa, esperamos que os resultados possam trazer uma maior reflexão sobre o atual panorama dos docentes e suas apropriações no que diz respeito aos conhecimentos os quais possuem sobre a AL – prática a ser efetivada em sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Com o objetivo de estabelecer diretrizes para o ensino, os governos, tanto federal quanto estadual, criaram documentos oficiais a serem seguidos pelas instituições de ensino. Em se tratando do ensino fundamental, especificamente, é possível encontrar dois documentos que funcionam como guias para a organização desse nível.

Primeiramente, o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – PCN* (BRASIL, 1998), elaborado pela Secretaria da Educação Fundamental, é dividido em volumes, dos quais tomamos como objeto de estudo o volume que contém as especificações sobre LP para o ensino fundamental. Esse volume, por sua vez, divide-se em duas grandes partes: a primeira parte trata da apresentação da área de LP, e a segunda parte aborda a LP no terceiro e no quarto ciclos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam caminhos a serem seguidos pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Para os interesses desta pesquisa, esse documento apresenta em sua primeira parte a importância da reflexão sobre a linguagem – que está, nesse caso, aliada à AL. Em complemento a isso, a segunda parte, ao tratar tanto de *conteúdos* quanto de *tratamento didático dos conteúdos*, apresenta a prática de AL em suas explicações.

Na sequência, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - DCE* (PARANÁ, 2008), documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná, vem complementar o documento supracitado e, em seu volume de LP, traz encaminhamentos metodológicos para o ensino e, também, fundamentos teórico-metodológicos. Dentre esses fundamentos, é possível encontrar uma parte destinada à *análise linguística* e às *práticas discursivas*. Por fim, os encaminhamentos metodológicos destinam, também, uma parte específica à AL.

A partir desses documentos – os quais abordam particularmente o ensino da LP, é possível depreender que o ensino de AL está efetivamente presente nos parâmetros e nas diretrizes indicados pelo Estado². Para aprofundarmos sobre o assunto, observaremos a seguir o que cada um dos dois documentos citados traz a respeito do ensino de LP e da AL.

²Neste trabalho, a palavra *Estado* está sendo utilizada para referir-se aos governos estadual e federal.

2.1.1 A análise linguística nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*

Para compreender a parte real da AL no ensino, é preciso observar os preceitos básicos relacionados ao ensino de LP apontados pelos PCN (1998). Segundo esse documento, a concepção de língua a ser adotada no ensino está diretamente relacionada ao aspecto social. Com isso, a referência básica utilizada para nortear o ensino é o Círculo de Bakhtin.

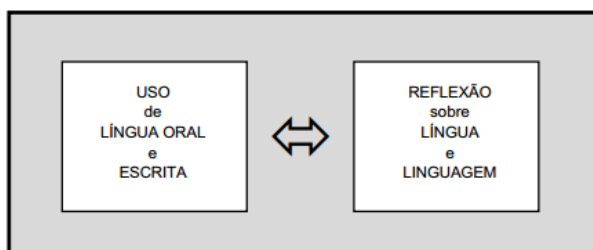
Segundo Bakhtin (2006[1973], p. 122), “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.”, isto é, a língua tem um caráter extremamente social por envolver interlocutores os quais, por sua vez, por meio dos processos interacionais, desencadeiam uma evolução constante. Argumenta-se, assim, que 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”.

A partir dessa ideia, entendendo que a linguagem tem um caráter especialmente social, o documento oficial 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).

De acordo com os PCN (1998), o ensino de LP relaciona três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Considerando que o professor, ao fazer parte dessa tríade, tem um papel essencial no ensino, cabe a ele “[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem efetiva.” (BRASIL, 1998, p. 22). Então, a partir das atribuições estabelecidas ao professor, o esforço de ação e reflexão mostra-se, dentre os objetivos, um dos principais desencadeadores da aprendizagem de LP. Para tanto, é preciso que o professor tenha

conhecimentos fundamentados a fim de que sua prática possa ser bem sucedida e possa atingir os objetivos relacionados.

Na seção destinada a tratar dos conteúdos de LP, o documento evidencia dois eixos básicos nos quais os conteúdos devem articular, quais são: uso de língua oral e escrita, e reflexão sobre a língua e a linguagem – de acordo com o exposto no quadro abaixo.



Quadro 1 – Eixos do ensino de língua portuguesa
 Fonte: BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental.
 Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.
 Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 34.

Uma vez que a *reflexão sobre a linguagem* é colocada como um dos principais eixos a serem seguidos no ensino de LP, verifica-se, nesse caso, que a ampliação da competência discursiva transmitida aos alunos “não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical” (BRASIL, 1998, p. 27). 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)

Ainda, em adição a isso,

É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse **trabalho epilingüístico**, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma **atividade metalingüística**, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p.28, grifo nosso)³

³É importante destacar que a noção de trabalho epilingüístico (associado às atividades linguísticas e metalingüísticas) indicada pelo PCN (1998) baseia-se em Geraldi (1997) – que, por sua vez, cita Franchi (1987) como embasamento para essas concepções.

Assim, com vistas a sistematizar esse ensino – que deve considerar aspectos diretamente relacionados aos alunos – e levando em conta, nesse momento, a prática do professor em sala de aula, os PCN (1998, p.35) apontam uma organização específica para o ensino: “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*⁴ passa a ser organizado pelas práticas de escuta, leitura e produção de textos, e o eixo *reflexão*⁵ sobre língua e linguagem passa a ser organizado pela prática de AL.

Prioritariamente, o eixo da reflexão organiza-se pela prática de AL – prática essa que se associa ao estudo do funcionamento da linguagem em suas diferentes situações. Nesse caso, sabendo que a AL deve percorrer ambos os eixos supracitados, evidencia-se, então, a articulação existente com as práticas de leitura e produção de textos (orais ou escritos)⁶. Relacionado à reflexão, os PCN (1998) indicam que há diferentes aspectos linguísticos que permitem a ampliação da competência discursiva do sujeito, sendo esses “1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.” (BRASIL, 1998, p. 36). São esses aspectos, no eixo da reflexão, que devem ser estudados em sala de aula e apreendidos pelos alunos no processo de aprendizagem. Em complemento a isso, orienta-se que a didatização dos conteúdos aconteça seguindo o movimento metodológico: ação – reflexão – ação; contribuindo para a então ampliação da competência discursiva do aluno (BRASIL, 1998).

A AL, especificamente, vem como uma alternativa para o trabalho de reflexão sobre a língua. Ao colocar-se aquém da escuta, leitura e escrita, traz 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). 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 linguísticas (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, pragmático, textual-discursivo).

Para que o trabalho de AL efetive-se, 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

⁴ O eixo *uso*, neste caso, relaciona tanto língua escrita quando língua oral.

⁵ Para o eixo *reflexão* relacionam-se, conseqüentemente, tanto a língua escrita quando a língua oral.

⁶ A prática de AL articula-se também à reescrita textual, proporcionando, assim, ao aluno, a análise e a reflexão sobre o texto, e as possíveis modificações e adaptações a partir dessa reflexão.

prática. Bakhtin (1997[1979]) salienta que a língua, para cumprir sua função social, organiza-se em gêneros relativamente estáveis que se materializam em textos orais ou escritos. De acordo com o estudioso (1997[1979], p. 280), “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos *gêneros do discurso*.”. Assim, o enunciado, como uma unidade de comunicação, passa a ser concretizado por meio dos gêneros. Desse modo, uma vez que o enunciado concretiza-se por meio do gênero – esse, por sua vez, posiciona-se como o objeto mais adequado para o ensino e para o aprendizado de LP em sala de aula.

2.1.2 A análise linguística nas *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: língua portuguesa*

Ao apontar pressupostos que devem nortear e orientar um ensino contextualizado e interdisciplinar de LP em sala de aula, as DCE (2008) apontam o “*discurso como prática social*” (PARANÁ, 2008, p. 63) como o conteúdo estruturante, que deve servir de base para o ensino em questão. Segundo o documento (2008), o qual também se fundamenta no Círculo de Bakhtin, o ensino de LP está diretamente relacionado à interação social e, a partir disso, ao discurso. Ao citar Bakhtin, as DCE indicam que

O discurso 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)

Com base nisso, a contextualização deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem que virá a ser desenvolvido. Tendo em conta o discurso como fator motivador, “[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” (PARANÁ, 2008, p. 50).

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 DCE (2008, p.60), a AL aparece, nesse contexto, “[...] para referir-se aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos.”

Ao tratar sobre a reflexão a partir da AL e do ensino de LP – o qual tem como unidade básica o texto, o documento indica que

O trabalho de reflexão linguística [...] deve voltar-se para a observação e análise da 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. (PARANÁ, 2008, p. 60)

Considerando isso, o professor, no processo de ensino, deve permitir que o aluno possa refletir sobre a língua em uso a partir de diferentes textos – escritos ou orais. Já em relação ao ensino que considera nomenclatura e normas, o documento aponta que “O ensino da 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.” (PARANÁ, 2008, p. 61). Ou seja, primeiramente é preciso que o aluno entre em contato com o texto, observando e refletindo a respeito da língua; na sequência, o professor poderá usar o ensino de nomenclatura gramatical e regras para sistematizar aquilo que foi, nesse caso, anteriormente observado.

Sendo a língua o principal objeto de estudo no ensino de LP e o texto, o suporte no qual se encontra esse objeto, a AL

[...] constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista os interlocutores. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino. (PARANÁ, 2008, p.61)

Indo ao encontro dos PCN, as DCE (2008) apontam que a AL tem de complementar as práticas de leitura, oralidade e escrita, utilizando, para tanto, o texto – e os diferentes gêneros textuais – como suporte para essa prática.

Em sua fundamentação, para concluir e sintetizar do que se trata a AL, as DCE (2008) apresentam uma tabela, a qual pode ser observada abaixo, produzida por Márcia

Mendonça⁷, indicando uma breve comparação entre conteúdos relacionados ao ensino de gramática *versus* prática de análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégios das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Quadro 2: Ensino de gramática X Prática de análise linguística

Fonte: MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 207.

⁷O quadro produzido por Márcia Mendonça pertence ao seu artigo *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto* (2006, p. 207).

2.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO EIXO DE ENSINO: CARACTERIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS

Geraldi (1997[1991]; 2001[1984]), pesquisador brasileiro, foi o primeiro autor a usar o termo *análise linguística* para conceituar uma nova prática pedagógica – que estaria, assim, associada ao ensino cujo ponto de partida para análise seria o texto. Em seus estudos, tomou como base pesquisas realizadas por Franchi (1987) sobre assunto semelhante. Travaglia (2002), depois de Geraldi, trouxe também contribuições a esse estudo – e, a partir disso, ambos serviram como base teórica para que os documentos oficiais trouxessem ao ensino brasileiro a perspectiva de AL no que tange à reflexão sobre a língua. Na sequência, Mendonça (2006) intensificou as pesquisas sobre o assunto e aprofundou os conhecimentos, trazendo variadas contribuições. Hoje, diversos autores pesquisam e publicam sobre a AL – incrementando os primeiros estudos, e contribuindo positivamente à compreensão efetiva sobre esse ensino.

Ao iniciar os estudos sobre AL, Geraldi (2001[1984]) apontou que

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto 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, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se às “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2001[1984], p. 4)

Como é possível depreender da conceituação, a prática apontada por Geraldi relaciona-se a um ensino que toma como ponto de partida a produção textual do aluno⁸ e tira o foco das terminologias gramaticais. Ainda, segundo o autor, “[...] o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno.” (GERALDI, 2001[1984], p. 74). Assim, aquele ensino pautado em explicações gramaticais que ocorrem de modo tradicional – envolvendo regras e aplicações das regras por meio de exercícios de repetição – mostra-se de menor

⁸Inicialmente, a AL foi pensada para trabalhar a partir da produção textual do próprio aluno; os PCN (1998), entretanto, destacam que a AL deve permear todos os demais eixos de ensino.

contribuição para a aprendizagem, levando em conta que ao contrário de auxiliar a aluno, confunde-o, muitas vezes.

A partir disso, passou-se a pensar numa reflexão sobre o texto (como unidade de ensino) de forma mais cuidadosa, desencadeando uma série de novas discussões a respeito do tema e gerando variadas contribuições para o ensino de AL. Geraldi (1997 [1991]), em suas pesquisas, relembra o estudo de Franchi (1987), indicando que há três atividades que devem estar envolvidas no ensino, sendo essas linguísticas, metalinguísticas, e epilinguísticas. É importante observar que sendo a atividade linguística presente em nossas vidas a partir do uso cotidiano da linguagem, as duas outras atividades (metalinguística e epilinguística) estarão diretamente relacionadas à AL. As três atividades devem estar envolvidas no ensino, sobretudo a epilinguística, por promover análises e reflexões, caracterizando a prática de AL.

Travaglia (2002), pesquisador em LP e linguística, em seu livro *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, apresenta uma proposta para o ensino de gramática diferenciada da tradicional. Ao descrevê-la, lista algumas opções a serem consideradas no ensino:

1) que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa; 2) que em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e o ensino prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna; 3) que a linguagem é uma forma de interação; 4) que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa; 5) que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão; [...] (TRAVAGLIA, 2002, p.107-108)

Em consonância com a perspectiva de linguagem abordada por Bakhtin – relacionando a interação social ao discurso – o pesquisador recomenda que o ensino de gramática seja, nesse caso, pautado no uso da língua e em uma perspectiva reflexiva, já que as situações de interação (específicas) estão constantemente presentes na língua. Para tanto, trazendo o texto à discussão, Travaglia (2002) sugere que

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (TRAVAGLIA, 2002, p. 109)

Com isso, o pesquisador relembra que os aspectos formais da língua também precisam ser tratados no ensino de LP, contudo, nesse caso, o tratamento deve acontecer de forma diferente – já que será considerada a língua em uso (efetivo), em suas diversas situações de interação. Franchi⁹ (2006), em outro trabalho sobre o mesmo assunto, após relacionar alguns problemas envolvidos no ensino gramatical, acrescenta que

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam a interpretação. (FRANCHI, 2006, p. 99)

Com estudos os quais vêm elucidar esse tema, Mendonça (2006), diferentemente de Travaglia, já utiliza o termo *análise linguística* ao tratar do ensino reflexivo da língua. Esclarecendo sobre o termo, referindo-se então a uma nova perspectiva de ensino que envolve a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, a autora aponta que

[...] 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, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifo do autor)

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. A pesquisadora destaca, ainda, que a AL envolve o desenvolvimento das habilidades essenciais no ensino da língua, sendo essas a leitura e a produção de textos. (MENDONÇA, 2006).

Ao colocar em discussão, novamente, a interação social a qual está diretamente relacionada ao processo em questão, Mendonça (2006, p. 206) indica que “[...] numa perspectiva sociointeracionista da língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos.”. Além disso, ainda sobre a prática e também sobre a concepção equivocada de que a gramática deve ser eliminada em sua totalidade no ensino, a autora esclarece que a AL “não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam [...]. A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.”

⁹Franchi, ao tratar de epilinguismo, foi a fonte para o mesmo conceito, apresentado por Geraldi (1984).

propõem exercícios que condizem com a prática em questão. Há, além desses, os livros que exploram a reflexão da língua por meio de textos, contudo, acabam por abordar aspectos que são parte da tradição gramatical, fugindo, com isso, da proposta de análise pautada no uso efetivo da língua¹¹.

A partir disso, percebendo que há uma necessidade emergente de que os docentes saibam praticar a AL em sala de aula, as pesquisadoras Kemiatic e Araújo (2010) apontam, a partir da literatura da área, seis princípios fundamentais que norteiam a AL¹²: 1. Concepção de língua como interação; 2. A indução como procedimento metodológico através de atividades epilinguísticas; 3. A sistematização; 4. O caminho da AL – USO → REFLEXÃO → USO / Sistematização / Reflexão / Norma; 5. “do macro para o micro”; e 6. A heterogeneidade necessária¹³.

O primeiro princípio, como intitulado, diz respeito à ideia de interação. A oração e a palavra são elementos fragmentados, não ocorrem isoladamente. Já o enunciado, por sua vez, constitui, segundo as autoras “a unidade real de comunicação” (KEMIATIC; ARAÚJO, 2010, p. 47). Dessa forma, a ideia anteriormente citada de o texto ser a unidade básica do ensino pela AL diz respeito, nesse caso, não ao texto por si só, como uma unidade linguística, mas ao texto como um enunciado – uma unidade de comunicação que possui, em si, intenções relacionadas. Assim, um enunciado deve, impreterivelmente, estar associado a um contexto e a uma situação – caso contrário, passa a ser apenas um artefato linguístico¹⁴. Ao tomarmos, a partir disso, o enunciado como a base do ensino de LP, assume-se que a ideia de interação social está diretamente envolvida nos pressupostos da prática que se executa.

O segundo princípio, ao tratar da indução, ressalta a noção de que por meio da observação dos elementos da língua, possibilitada pelo uso e vivência, o aluno pode ser induzido à compreensão das regras. Assim, “a metodologia subjacente ao ensino de AL é, portanto, *indutiva*, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais.” (KEMIATIC; ARAÚJO, 2010, p. 50).

¹¹ Esse trecho também desperta para o objetivo deste estudo, uma vez que, em momentos anteriores, as pesquisadoras realizaram um trabalho de análise de livros didáticos. Os resultados obtidos a partir desse trabalho evidenciaram que, mesmo com a assunção declarada, por parte dos autores dos livros, de que a proposta adéqua-se à perspectiva sociointeracionista da língua e às indicações dos documentos oficiais, há a presença, ainda constante, da gramática tradicional.

¹² Kemiatic e Araújo compilam, em seu texto, a partir de uma investigação sobre a AL, todas as etapas e pressupostos da AL, estabelecendo seis princípios fundamentais para a prática.

¹³Essa compilação contribuiu grandemente para a sistematização dos princípios e, portanto, para a elaboração do questionário aplicado na coleta dos dados desta pesquisa.

¹⁴ Especialmente aqui, a palavra *texto* não carrega o entendimento de que este suporte constitui-se por um enunciado.

Referente ao terceiro princípio, como já mencionado anteriormente, prevê-se a sistematização, ou seja, os conteúdos e os conhecimentos devem ser sistematizados em conjunto pelo professor e pelos alunos para que haja uma organização do ensino e, principalmente, para que o aprendizado aconteça de forma progressiva e gradual.

O quarto princípio, o qual trata do caminho da AL já comentado nesse texto, USO → REFLEXÃO → USO, estabelece que a distinção apontada pelos PCN (1998) não se mostra adequada ao afirmar que apenas a atividade de AL se articula ao eixo reflexão. A partir disso, acredita-se que “tanto a produção/ leitura de textos quanto a AL devem articular-se ao uso e à reflexão de forma indissociável, constituindo esta última (a reflexão) um pré-requisito para aquele (para o uso).” (KEMIAC; ARAÚJO, 2010, p. 52).

O quinto princípio, “do macro para o micro”, ressalta que o ensino deve acontecer no sentido que caminha das macrounidades da língua para os recursos microlinguísticos. É preciso observar, contudo, que ambas as dimensões devem ser estudadas, embora às macrounidades, nesse caso, seja dada atenção principal ao passo que se objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. (KEMIAC; ARAÚJO, 2010).

Por fim, o sexto e último princípio diz respeito à variação linguística – trazendo o entendimento de que o aluno, ao conhecer a língua e suas especificidades, deve ser capaz de verificar as diferenças e regularidades das variedades da LP, identificando as questões sociais relacionadas a essas variações. Com isso, a partir desses princípios, as autoras puderam apresentar de forma resumida e objetiva os principais princípios relacionados à AL, facilitando a compreensão do professor sobre o que é efetivamente esse tipo de prática.

Diferentemente dos autores supracitados, mas ainda interessada em uma proposta de ensino com os princípios básicos relacionados à AL, Antunes (2014) não utiliza a nomenclatura *análise linguística* em suas orientações. Ao apontar a necessidade de haver um ensino contextualizado, a pesquisadora trata sobre a *gramática contextualizada* – a qual, a seu ver, seria a ideal e adequada para um processo de ensino e aprendizagem efetivo e eficaz. Segundo 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.”. E, ao colocar o texto em discussão, ressalta que “É preciso não perder de vista *o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s)* [...]” (ANTUNES, 2014, p.47), lembrando que é justamente nesse ponto – ao levar em conta *o todo do texto* – que se destaca a

importância do texto como unidade de ensino. Pautada na ideia da linguagem como interação social, a autora aponta que

[...] *toda a nossa atividade com linguagem é irremediavelmente contextualizada*. Do contrário, não é linguagem. Os sentidos e as interações que fazemos circular entre nós só ganha inteiro sentido se temos em conta os muitos fatores que ultrapassam o material linguístico propriamente. (ANTUNES, 2014, p. 109, grifo do autor)

Antunes (2014) ressalta, ainda, a ideia de que não se pode isolar a gramática da língua, uma vez que ao fazermos isso estaremos desprezando o ensino de gramática do uso efetivo da língua. Com bases nessas ideias e considerando a gramática contextualizada proposta pela autora, considera-se então a análise envolvida no processo como uma *análise contextualizada*. Sobre isso, em outro trabalho (2007) a pesquisadora apresenta *uma sugestão de programa muito além da gramática* (anexo 1), na qual indica um suposto roteiro a ser seguido pelo professor de LP no processo a ser desenvolvido em sala de aula. Esse programa, por sua vez, permite que o professor visualize as formas de abordagens possíveis a partir das terminologias já conhecidas da gramática tradicional.

A proposta de Antunes (2014; 2007), mesmo que não apresente a expressão *análise linguística* em sua descrição ou titulação, assemelha-se às propostas de Franchi (1987; 2006), Geraldi (1997[1991]; 2001[1984]), Travaglia (2002), Mendonça (2006), Kemiak e Araújo (2010), e Bezerra e Reinaldo (2013), uma vez que sugere um ensino contextualizado e com foco na função dos elementos para o sentido do texto. Além de pequenas diferenças relacionadas às propostas, todos os autores indicam os princípios básicos da AL como essenciais e fundamentais no ensino em discussão. Destacam-se, então, os seguintes aspectos: o entendimento de que a língua, correlata à linguagem, está diretamente envolvida à interação social (que tudo tem a ver com o discurso, como nos mostrou Bakhtin); o uso do texto como unidade básica de ensino (considerando suas infinitas possibilidades de uso e consequentes benefícios com esse uso); uma sistematização de conteúdos a ser organizada do macro para o micro; a priorização de um método de ensino que seja indutivo, permitindo que os próprios alunos reconheçam e identifiquem as regularidades da língua; a fixação de um movimento de ensino e aprendizagem da língua que envolva, continuamente, uso e reflexão; e o uso das diferentes variações da língua, estimulando a compreensão sobre a heterogeneidade.

A partir desses aspectos, os quais sumarizam os fundamentos teórico-metodológicos da AL, e os quais estão e devem estar necessariamente envolvidos ao ensino de AL, é possível, então, compreendermos essa perspectiva de ensino de LP.

3 METODOLOGIA

Na realização deste estudo, estabeleceram-se cinco grandes etapas necessárias à sua execução. As duas primeiras compreenderam momentos teóricos; já a terceira constituiu-se da elaboração do questionário para posterior aplicação; a quarta correspondeu à coleta de dados para a formação do *corpus* a ser analisado; e a quinta, por fim, à análise dos dados obtidos na etapa anterior. O quadro abaixo sistematiza tais etapas, as quais serão discutidas em detalhes na sequência.

	ETAPA	TEMPO DE DURAÇÃO
1 ^a	Estudo documental	1 mês (agosto)
2 ^a	Estudo bibliográfico	1 mês (agosto)
3 ^a	Elaboração do questionário	15 dias (setembro)
4 ^a	Coleta de dados	15 dias (setembro)
5 ^a	Análise dos dados	15 dias (outubro)

Quadro 4: Etapas da realização da pesquisa

3.1 ESTUDOS DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO

Este projeto teve início com uma pesquisa de cunho documental, ou seja, foram examinados os principais documentos oficiais que regem o ensino de LP, com observação especial à AL, no Brasil e no Estado do Paraná. A partir dos documentos *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* e *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa* foi possível compilar e analisar as indicações metodológicas das diretrizes apontadas para o ensino de LP, observando, especialmente, as indicações que respeitam o ensino de AL em sala de aula. Essa primeira etapa teve como principal objetivo analisar o posicionamento oficial acerca da AL como um dos eixos do ensino de LP. Ambos os documentos proporcionaram argumentos concretos e suficientes para justificar seus posicionamentos.

Em seguida, partiu-se para a etapa que compreende a investigação bibliográfica e exploratória. Nesse momento, uma gama de autores contribuiu para que fossem

compreendidos e explicados os principais fundamentos teórico-metodológicos do ensino de AL, assim como a concepção de linguagem relacionada a esse ensino – que se faz de necessária compreensão uma vez que é a base para a prática reflexiva. Para esse fim, contribuíram os seguintes autores: Antunes (2007; 2014); Bakhtin (1997[1979], 2006[1973], 2013[1997]); Bezerra e Reinaldo (2013); Franchi (1987; 2006); Geraldi (1997[1991]; 2001 [1984]); Kemic e Araújo (2010); Mendonça (2006); e Travaglia (2008). No geral, os autores foram selecionados de acordo com a relevância que possuem sobre os conteúdos estudados e também pela atualidade de suas pesquisas. Bakhtin contribuiu prioritariamente para a compreensão sobre a concepção de linguagem, o que refletiu nos próximos passos do estudo para o entendimento sobre o ensino de AL. Geraldi (1984), como primeiro teórico a usar o termo *análise linguística*, constituiu a base para a assimilação dessa prática. Os outros autores, por sua vez, permitiram que os princípios da AL fossem esclarecidos, oferecendo explicações bem fundamentadas e eficazes sobre o tema. Assim, a partir de artigos e livros desses teóricos, foi possível reunir os conhecimentos necessários a esta pesquisa – os quais colaboraram diretamente na elaboração do questionário (para a coleta de dados) e na efetiva compreensão da AL.

3.2 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O objetivo principal da atividade de aplicação de questionários foi obter respostas que revelassem os conceitos adquiridos pelos professores em relação aos fundamentos teórico-metodológicos da AL, sem considerar, no entanto, a observação da prática do professor em sala. Tal aspecto foi escolhido pelo fato de que, para desenvolver atividades de AL em sala de aula, o docente compreender e dominar os princípios subjacentes ao trabalho de reflexão linguística. Desse modo, prioritariamente, almejava-se entender a compreensão (ou não) por parte dos professores sobre o ensino de AL. Considerando isso, apresentam-se, na sequência, as especificações sobre a elaboração do questionário – que serviu como instrumento essencial para esta pesquisa.

Para a elaboração do questionário (apêndice 1) utilizaram-se como base – no que respeita às indicações dos documentos oficiais e aos fundamentos teórico-metodológicos da AL – os estudos realizados na primeira etapa desta pesquisa. Todas as questões (e alternativas de cada questão) apresentadas no questionário estavam diretamente de acordo com o que é

apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, indicando, assim, a existência de um embasamento concreto na composição do instrumento.

Para tanto, tomando como fonte o objetivo central, elaborou-se um questionário constituído por dois grandes grupos de questões: um tratando da formação e da carreira do professor e outro tratando dos conhecimentos de *ensino de língua portuguesa*. No primeiro grupo, as perguntas e seus conteúdos organizaram-se da seguinte forma: questão 1 sobre graduação; questão 2 sobre pós-graduação; questão 3 sobre estudos atuais; questão 4 sobre o tempo de docência em LP. Já o segundo grupo de questões organizou-se do modo a seguir: questão 1 sobre concepção de linguagem; questão 2 sobre objetivos do ensino de LP; questão 3 sobre o eixo AL (relacionado ao PCN e às DCE); questão 4 sobre a relação entre AL e gramática tradicional (GT); questão 5 sobre a linha de raciocínio da AL; questão 6 sobre a tríade *leitura, produção textual e AL*; e, por fim, questão 7 sobre elaboração de atividades de AL. O quadro abaixo permite uma melhor visualização da estrutura básica do questionário:

	QUESTAO	CONHECIMENTOS ESPECIFICOS
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

Quadro 5: Estrutura do questionário

A estrutura das questões (reunidas em grupos) supracitada possibilitaria (e possibilitou) que a análise do panorama sobre as apropriações dos 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.

Por fim, além do questionário, elaborou-se, ainda, a título de resguardo pessoal dos informantes da pesquisa, um termo de consentimento (apêndice 2) a ser anexado em cada um

dos questionários, e a ser assinado, obrigatoriamente, por cada um dos informantes no momento da pesquisa. O termo, por sua vez, constitui-se de uma breve apresentação do trabalho, incluindo autora e orientadora, seus dados e as especificações da pesquisa. Com isso, foi possível garantir a este trabalho a legalidade necessária, bem como assegurar aos informantes a não divulgação de seus dados pessoais.

3.3 COLETA DE DADOS

3.3.1 Informantes

Para a coleta de dados estabeleceu-se um grupo de informantes que viesse a trazer ao *corpus* as informações previstas para que a análise pudesse ser realizada. Na elaboração do Projeto de Pesquisa, imaginou-se que seria possível alcançar professores do ensino fundamental II, os quais ministram aulas para turmas de oitavo e nono anos. Contudo, ao longo desta pesquisa, após a constatação das dificuldades de disponibilização de professores informantes, decidiu-se que o recorte abrangeria um grupo maior de professores. Nesse caso, estabeleceu-se que os informantes poderiam ser professores de qualquer um dos anos do ensino fundamental II, do sexto ao nono ano.

Quanto ao número de informantes, previa-se que o questionário deveria ser respondido por um número mínimo de dez professores. Alcançou-se, contudo, a quantidade de doze professores. Todos os informantes são profissionais atuantes em escolas pertencentes à rede estadual de ensino do Paraná, incluindo escolas de Curitiba e escolas da Região Metropolitana. Na escolha dos informantes não houve especificações quanto à idade ou quanto ao tempo de trabalho. As escolas, nesse caso, não foram escolhidas por critérios específicos, uma vez que a pesquisa relacionou os informantes apenas por suas atuações profissionais, e não pelas escolas nas quais ministram aulas. Não houve, também, escolha específica de professores; a participação dos informantes decorreu da disponibilidade ou não desses sujeitos para participação na pesquisa.

3.3.2 Constituição do *corpus* e sistematização dos dados

A coleta de dados para a constituição do *corpus*, a ser analisado na última etapa, foi realizada por meio da aplicação do questionário em um grupo de doze professores da rede estadual de ensino do Paraná, como supracitado.

Para a aplicação dos questionários, previu-se no Projeto de Pesquisa que seria utilizada a ferramenta *Google Formulários* a fim de facilitar o processo. Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, após a realização de um teste, decidiu-se que a aplicação do questionário por meio eletrônico possibilitaria um desvio das respostas por parte dos informantes. Uma vez que a internet apresenta-se com um meio de comunicação, com diversidade de informações, cujas fontes de pesquisas são inúmeras, a utilização da rede para aplicação do questionário mostrou ser, para esta pesquisa, uma ferramenta um tanto quanto influenciável aos informantes. Considerando isso, e com o objetivo principal de obter respostas fiéis àquilo que os professores realmente sabem sobre o conteúdo pesquisado, optou-se por aplicar os questionários físicos, com a ida da pesquisadora às escolas das quais os professores se dispuseram a participar 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 à quinze minutos. Na maioria dos casos, os informantes utilizaram o período destinado à *hora atividade* para poderem participar da pesquisa – dessa forma, não houve a necessidade de apressarem-se em responder, evitando que o questionário fosse respondido de modo incompleto, ou sem ser marcado pela realidade representada pelo professor.

Ainda sobre a aplicação dos questionários, não vem ao caso apontarmos as escolas das quais os professores dispuseram-se a colaborar, uma vez que, como já mencionado, o foco deste trabalho está nos professores e não nas escolas, especificamente. Sobre isso, vale destacar que houve uma grande variedade de escolas visitadas – o que proporcionou professores informantes de diferentes contextos escolares e sociais.

Aplicados os questionários, a sistematização dos dados realizou-se por meio do software *Microsoft Office Excel*. Todas as perguntas foram relacionadas no eixo x (em diferentes colunas), e as respostas dos informantes, por sua vez, relacionadas no eixo y (em diferentes linhas). Com a tabulação foi possível visualizar as respostas de forma mais prática, e também facilitar a observação dos dados para a elaboração de gráficos e tabelas – os quais

foram usados na análise dos dados. Destaca-se, aqui, que para a sistematização das respostas dadas pelos informantes não foram utilizados seus nomes, mas sim os nomes a seguir: INFORMANTE 1, INFORMANTE 2, INFORMANTE 3, e assim por diante – sem que esse número do informante contivesse qualquer tipo (ou pista) de informação por ele prestada.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Com a obtenção dos dados, constituiu-se o *corpus* da pesquisa o qual foi submetido à análise para obtenção dos resultados. É importante destacar nesta pesquisa que, mesmo não havendo um grande volume de questionários respondidos, optou-se por apreciar os conteúdos de forma mesclada – vezes pelo viés qualitativo, vezes pelo viés quantitativo. Essa opção permitiu que fossem observados aspectos singulares identificados em determinados questionários, assim como possibilitou a observação de recorrências de respostas em algumas questões, o que indica, na maioria dos casos, aspectos passíveis de análise.

A partir da sistematização das respostas contidas nos questionários, foi possível observar um panorama geral acerca das principais apropriações efetivadas 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 serão descritos na sequência.

Primeiramente, foram observados os dados dos informantes apresentados no grupo 1, os quais dizem respeito à sua formação e carreira. Depois, analisou-se o grupo 2, que se relaciona aos conhecimentos sobre o ensino de LP. Para essa análise não foram utilizadas todas as questões pertencentes ao grupo 2, uma vez que foram selecionadas apenas aquelas perguntas as quais apresentaram-se com conteúdos de respostas especialmente relevantes para a obtenção dos resultados, sendo verificados os seguintes aspectos: concepção de linguagem, eixo AL, relação entre AL e GT e elaboração de atividades de AL. Para a análise efetiva, foi contabilizada, em cada um dos aspectos (os quais relacionam-se, cada um, à questões específicas), a quantidade de professores os quais responderam à questão de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos relacionados à AL, a fim de que possa ser indicada uma correspondência (ou não) do que foi respondido em determinada questão, com o que foi respondido nas outras. Abaixo, o quadro que sistematiza a organização da análise.

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

Quadro 6: Dados para análise

Essa análise pretende identificar as apropriações teórico-metodológicas dos professores no que respeita à AL e, por fim, tentar compreender em que ponto situa-se a dificuldade dos professores ao colocarem em prática o ensino de AL.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir de um *corpus* constituído por informações provindas da aplicação do questionário aos docentes de LP do ensino fundamental II, da rede estadual de ensino do Paraná, a análise dividiu-se em duas etapas, como citado na seção anterior. Neste capítulo, exporemos as duas fases em dois subitens as quais serão apresentados na sequência, visando uma melhor organização dos dados. Para a melhor visualização do que será tratado, são utilizados gráficos com a tabulação dos dados descritos, apresentando também algumas especificações extras as quais não são citadas.

Por fim, na discussão dos resultados, será imprescindível que haja uma concatenação desses dados para que a análise seja feita da melhor forma.

4.1 ANÁLISE DO GRUPO 1

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

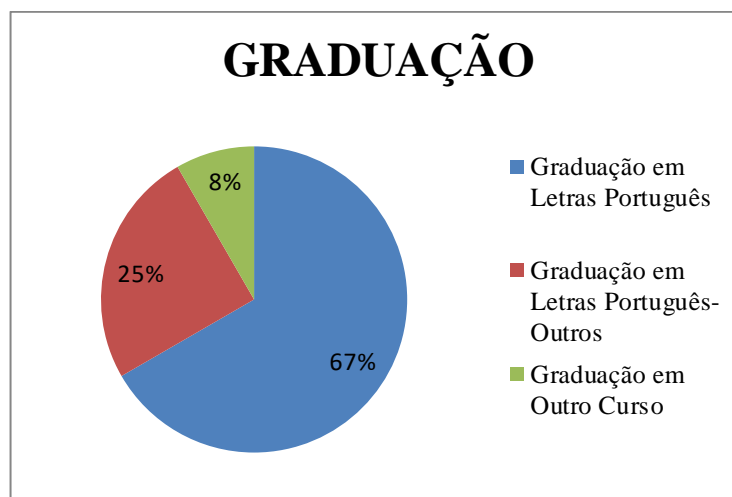


Gráfico 1 – Dados sobre a graduação dos informantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

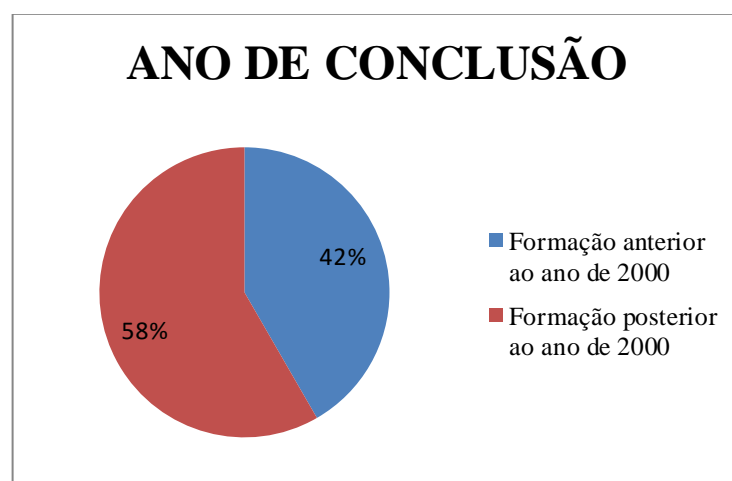


Gráfico 2 – Dados sobre o ano de conclusão dos informantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos estudos atuais, foi questionado ao grupo: “Você estuda atualmente?”. Para essa pergunta, obteve-se que 50% dos professores estudam atualmente – sendo que esses estudos concentram-se entre os seguintes tipos de formação: grupo de estudos promovidos pela rede estadual de ensino do Paraná, cursos de formação do professor pesquisador, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹⁵; Programa de Desenvolvimento Educacional¹⁶; e curso de especialização.

¹⁵ 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 idéia, a formação continuada é uma das ações do Pacto.

¹⁶ 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

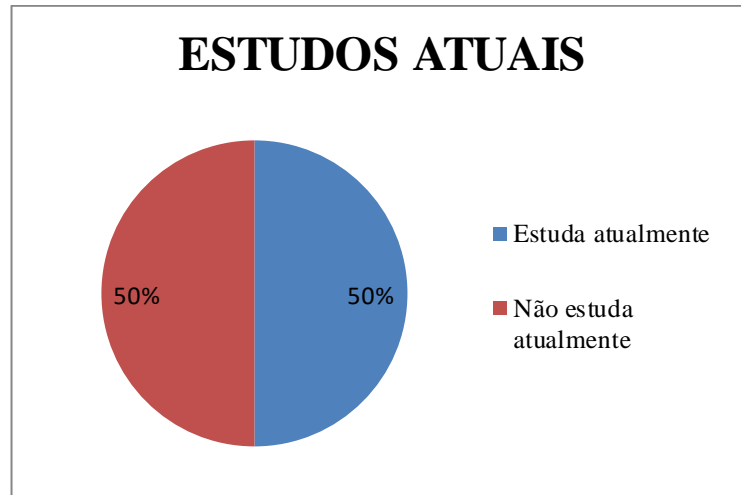


Gráfico 3 – Dados sobre os estudos atuais dos informantes
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na sequência, a última questão analisada nesse grupo foi a que questiona o tempo de docência em LP (fundamental II) na rede estadual de ensino do Paraná. Nesse caso, apurou-se que 50% dos professores têm o tempo entre 09 e 13 anos; 42% têm o tempo entre 14 anos ou mais, e 8% têm o tempo entre 04 a 08 anos. Assim, nota-se que grande parte do grupo já possui um período vasto de experiência em sala de aula.

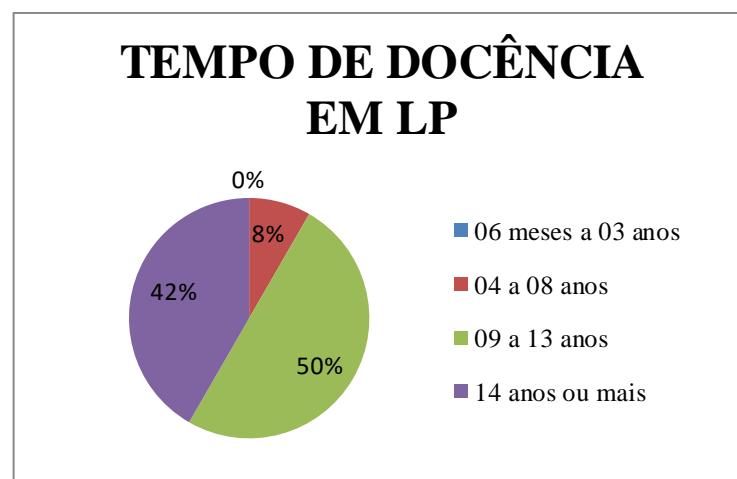


Gráfico 4 – Dados sobre o tempo de docência em LP
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.2 ANÁLISE DO GRUPO 2

Como mencionado previamente, 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 (isso é, alternativa a), a fim de verificar o conhecimento (ou não) desses documentos e seus respectivos conteúdos. Foi apurado que 42% dos informantes escolheram a alternativa a. O outro 56% optaram pela alternativa b, enquanto que ninguém optou pela alternativa c. Abaixo é possível observar a sistematização dos dados com maior precisão.

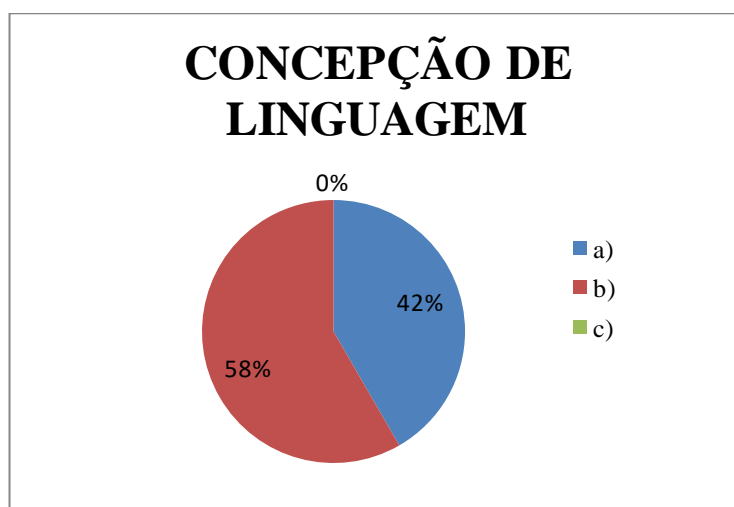


Gráfico 5 – Dados sobre a concepção de linguagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na sequência, observou-se a questão sobre o eixo AL. Essa pergunta, por sua vez, diferentemente da maioria das outras apresentadas no questionário, deveria ser respondida discursivamente – alternativa escolhida na elaboração do questionário, com vistas a permitir ao respondente uma maior liberdade ao expor o que sabe. Correspondendo à pergunta 3 do grupo 2, essa questão discursiva questionou: *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 apresenta o retorno para essa questão. No quadro abaixo, podem ser observadas as respostas indicadas pelos informantes:

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 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	<i>Não respondeu.</i>

Quadro 7 – Respostas dos informantes para a questão 3 do grupo 2

A partir das respostas (apresentadas no quadro acima), é possível observar que grande parte do grupo de respondentes não soube discorrer sobre o eixo AL, ou soube discorrer brevemente. Em todas as respostas, contudo, houve uma tentativa de explicação.

Considerando a classificação *desconhece*, *conhece pouco*, e *conhece razoavelmente*, destaca-se nas respostas obtidas 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 outro 25% (informantes 3, 10 e 11) conhecem razoavelmente (uma vez que não apresentam, ainda, respostas que indiquem do que se trata efetivamente o eixo AL).

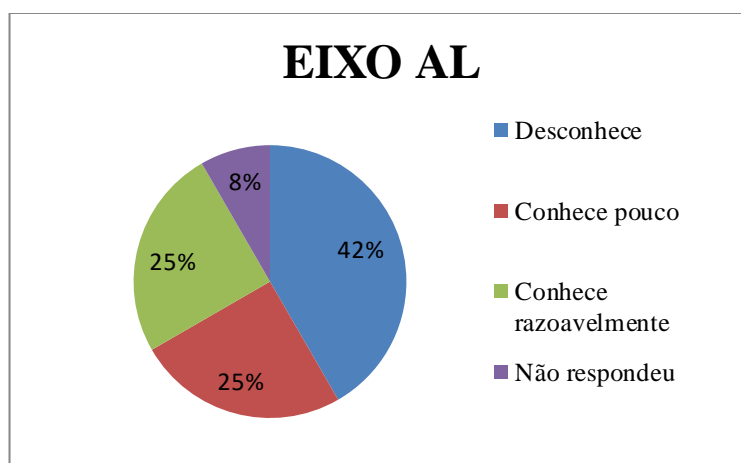


Gráfico 6 – Dados sobre o conhecimento do eixo AL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como terceiro aspecto a ser analisado, 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:* Dentre as alternativas possíveis de serem escolhidas havia: alternativa a) Deve-se partir da explanação 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 que 8% escolheram a alternativa a), e ninguém optou pela alternativa c).

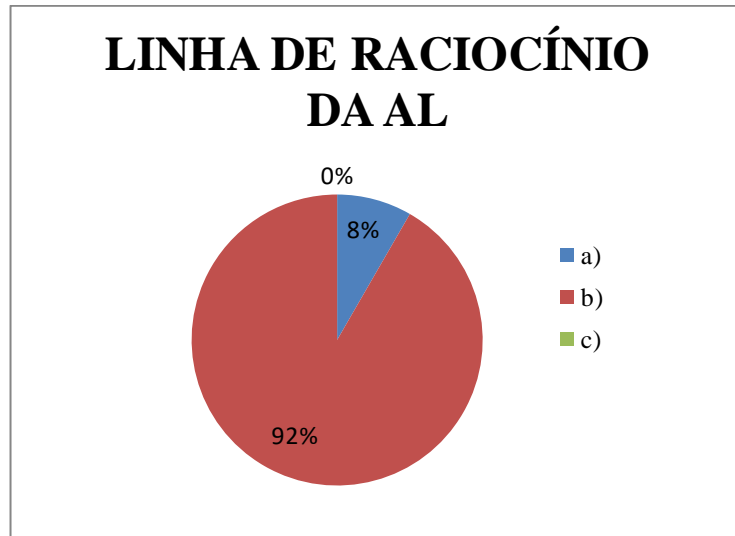


Gráfico 7 – Dados sobre a linha de raciocínio da AL.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

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 PCN e DCE. 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 (ver apêndice 1). A alternativa a) expunha exercícios cuja perspectiva apresentava-se de acordo com a AL, induzindo o aluno à aprendizagem; a alternativa b), com um teor um tanto quanto tradicional, relacionado à GT, apresentava exercícios mais objetivos, seguindo a proposta “preencha de acordo com as regras”. As respostas e justificativas apresentadas pelos respondentes estão expostas no quadro abaixo.

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

Quadro 8 – Respostas dos informantes para a questão 7 do grupo 2

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.

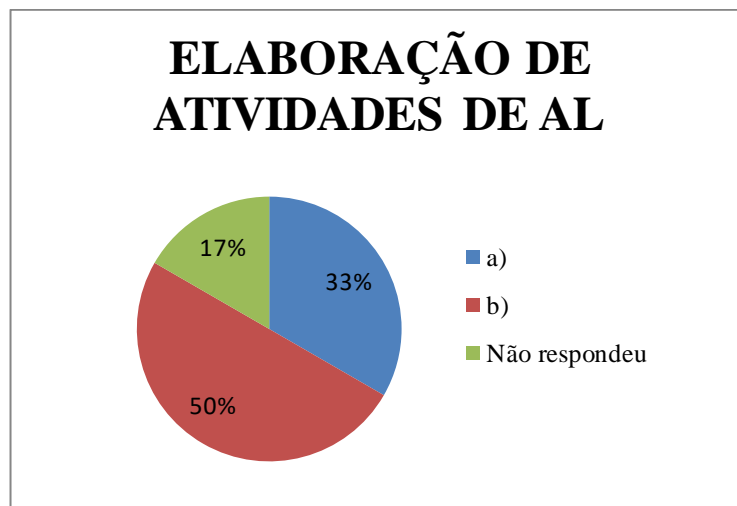


Gráfico 8 – Dados sobre a elaboração de atividades de AL
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise desse último aspecto servirá como finalização e arremate para a análise dos outros aspectos vistos anteriormente, uma vez que expõe a relação direta entre teoria e metodologia. Na próxima seção serão discutidos os resultados já apresentados, assim como será feito um entrecruzamento entre todos eles, permitindo que se obtenha uma análise final para esse *corpus*.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que se tem em mãos os dados obtidos na coleta de dados, assim como sua sistematização que implica em resultados visíveis, é possível, então, analisá-los com vistas a uma conclusão sobre o estudo. Considerando as escolhas feitas em relação aos aspectos para análise¹⁷, expostos na seção anterior, é possível realizar, a partir de agora, uma discussão que relaciona o entrecruzamento de todos os resultados.

Primeiramente, é estritamente necessário lembrarmos que os dados em relação à formação e carreiras dos respondentes evidencia uma relação direta com as informações obtidas dos dados específicos. Sabendo que 92% dos professores participantes possuem graduação em Letras Português-Inglês ou em Letras Português, observamos que a exigência,

¹⁷Por questões de escolhas relacionadas aos resultados obtidos e suas possíveis análises, nem todas as perguntas presentes no questionário foram analisadas. Para esta pesquisa, foi preciso haver uma delimitação quanto aos dados obtidos. Outros dados não citados poderiam gerar, ainda, diferentes pesquisas sobre o assunto ou sobre assuntos semelhantes e paralelos.

por parte do ensino e da comunidade acadêmica, de que esses sujeitos conheçam aspectos relacionados à AL mostra-se totalmente compreensível. Contudo, o fato de que 42% dos professores (ou seja, grande parte deles) graduaram-se em um ano anterior ao ano de 2000 vem opor-se à ideia de que os fundamentos da AL sejam obviamente conhecidos por eles – já que a perspectiva em questão tem seus estudos iniciais no fim da década de 90.

Ao encontro da ideia acima, tem-se que 50% dos informantes têm seu tempo de docência entre 09 a 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 na escola atual, posto que não somente os estudos iniciais iniciaram-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 tem na adaptação da comunidade escolar (incluindo gestores, docentes e alunos) 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 outro 48% vêem 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 uso da linguagem. Uma vez que as porcentagens não se diferem substancialmente, observa-se a já existência, para esse caso, de um processo de mudança no que diz respeito à compreensão de linguagem a partir da proposta dos documentos oficiais; entretanto, se for considerada a maior porcentagem, é possível identificar que a concepção e a perspectiva formalista sobressaem-se, ainda, à concepção 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 conhecimentos sobre a AL detidos pelos professores são ainda pequenos e 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 (+) os que não responderam à questão (os quais sugerem, também, o não conhecimento do eixo) totalizam 50%. Isso é, a metade dos informantes não conhece o eixo AL e seus princípios teórico-metodológicos – fato esse que inviabiliza a prática efetiva desse ensino 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 evidenciam dificuldades no que respeita à explanação sobre a AL, eles indicam que sabem, efetivamente, como funciona a linha de raciocínio desse ensino. É válido destacar que uma vez que o questionário apresenta-se, quase em sua totalidade, com perguntas do tipo objetivas – as quais relacionam 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 prática de AL, o qual 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*. Esse aspecto, por sua vez, veio a confirmar as expectativas consideradas a respeito desta pesquisa, assim como a adicionar junto aos resultados apresentados na análise da maioria dos eixos destacados acima. Para essa compreensão e reflexão posterior é válido lembrarmos 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 o eixo AL.

Ao questionar aos respondentes qual grupo de atividades adequar-se-ia melhor ao ensino de AL, esta pesquisa tinha como objetivo confirmar os resultados obtidos das outras questões – 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, assim como na organização e planejamento da aula, e elaboração de sequências didáticas e exercícios. Obtiveram-se, nesse caso, respostas as quais confirmaram e adicionaram-se às respostas tidas na maioria das outras questões. Ao selecionar 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 sobre o ensino de 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 sequências didáticas e exercícios 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 de ensino. Essa constatação, por sua vez, reflete não somente na prática do dia-a-dia do ensino de LP, assim como nos resultados obtidos pelos alunos no aprendizado da língua materna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale destacarmos e re(lembrarmos), neste momento, que a importância do conhecimento profundo em relação à AL e seus fundamentos se dá, no cenário em vivemos, na necessidade emergente da rede estadual de ensino e, especificamente, do ensino e aprendizagem de LP, de que se entenda a concepção de linguagem como diretamente relacionada à interação verbal social (como nos permitiu entender Bakhtin). Essa compreensão, a qual deve acontecer prioritariamente por parte dos docentes, permite, única e diretamente, que no processo de ensino e aprendizagem sejam potencializadas as capacidades do aluno de interagir em sociedade, nos diversos contextos os quais vier a participar, por meio dos diversos 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 se adéqua à concepção de linguagem aqui tratada, entende-se sua compreensão essencialmente necessária ao contexto escolar, no que se refere às práticas efetivadas em sala de aula pelos docentes. 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 dubio no que respeita 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 os quais conhecem, de forma efetiva, os princípios teórico-metodológicos da AL; já do outro lado há uma quantidade também mediana de docentes os quais, contudo, ainda não se adaptaram ou, pelo pouco que se adaptaram, desconhecem os princípios aqui tratados.

Entendendo que a efetivação de uma determinada prática ou tipo de ensino constitui-se basicamente na transposição dos conhecimentos teórico-metodológicos para a sala de aula e para a prática do professor, é totalmente compreensível que o desconhecimento sobre a AL impossibilita sua prática em sala de aula. Ainda, em adição a isso, é importante lembrarmos 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 – 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 relacionados nessas práticas são prejudicados em

seu 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 (a qual, como já visto, depende diretamente dos conhecimentos por ele detidos) 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 este caso, duas possibilidades claras e 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 elaborados pelo Estado, e 2. No conhecimento vivo e relevante sobre os princípios teórico-metodológicos da AL. É evidente que, com o aperfeiçoamento nesse processo de formação, os professores deterão mais conhecimentos cuja prática em sala de aula, por sua vez, terá como papel sistematizar esses conhecimentos e colocá-los em prática

Como segunda possibilidade, destacamos a intensificação da formação continuada dos docentes. Após constatarmos a grande quantidade de professores formados há mais de 9 anos, fica claro, para esse cenário, que a atualização desses profissionais deve acontecer continuamente. Essa progressão, por sua vez, permite aos docentes um avanço no que respeita à aquisição de novos conhecimentos (os quais não são, necessariamente, obrigados a deterem, uma vez que certos conhecimentos mostram-se novos nos estudos acadêmicos) e ao reforço daquelas informações que já possuem há um grande período de tempo. Esse tipo de formação, reforçamos, mostra-se especialmente adequada e necessária aos profissionais atuantes (mesmo aqueles com pouco tempo de formação). As contribuições desse investimento trazem benefícios, nesse contexto, não somente aos professores mas também, à comunidade com a qual se envolve e 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 execução da prática em sala de aula. Os professores, como componentes do cenário escolar, são – além dos 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, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

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

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

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

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

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

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Organização: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

GERALDI, João W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

KEMIAC, Ludmila; ARAÚJO, Denise L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (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.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

ATIVIDADE DE PESQUISA QUESTIONÁRIO

I. FORMAÇÃO E CARREIRA

Graduação

1. Licenciatura cursada:

Letras Português Letras Português-Inglês Letras Português-Espanhol Outro _____

Instituição em que cursou: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação

2. Você fez algum curso de Pós-graduação? Qual?

Especialização Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Mestrado Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Doutorado Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3. Você estuda atualmente?

Sim O que? _____
 Não

4. Tempo de docência em Língua Portuguesa (Fundamental II) na Rede Estadual de ensino:

06 meses a 03 anos 04 a 08 anos 09 a 13 anos 14 anos ou mais

II. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Assinale a alternativa que indica qual a concepção de LÍNGUA/LINGUAGEM que deve embasar o ensino de Língua Portuguesa segundo os documentos oficiais (PCNs, DCEs):

A linguagem é um fenômeno social e histórico. Nessa concepção, o enunciado é a unidade concreta da interação verbal.

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.

A linguagem serve para o pensamento dos indivíduos. Nessa concepção, entende-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem.

2. Em sua opinião, porque os professores devem ensinar a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?

O aluno do Ensino Fundamental II precisa qualificar-se desde esse momento para passar no vestibular e, posteriormente, conseguir um bom emprego.

O aluno do Ensino Fundamental II precisa conhecer a Língua Portuguesa em seus detalhes, a fim de reconhecer a beleza e eficácia da língua para expressar suas ideias da melhor forma possível.

O aluno do Ensino Fundamental II precisa saber utilizar a Língua Portuguesa para que possa articulá-la nas diversas formas de comunicação.

3. 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?

4. Considerando as noções de ensino de análise linguística e ensino de gramática tradicional da norma padrão, assinale a alternativa que melhor expressa a (não) relação entre eles:

- O ensino de análise linguística deve excluir o ensino da gramática tradicional.
- O ensino de análise linguística deve englobar, entre outros aspectos, o ensino de gramática tradicional.
- O ensino de análise linguística e o ensino de gramática tradicional constituem-se exatamente na mesma proposta.

5. A linha de raciocínio que embasa o ensino de análise linguística é:

- Deve-se partir da explanação prévia do conhecimento linguístico pelo professor para, em seguida, os alunos realizarem atividades propostas.
- Deve-se partir da análise e da reflexão conjuntas dos dados/fenômenos linguísticos, para, em seguida, alunos e/ou professor inferirem regras/normas gerais.
- 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.

6. A leitura, a produção de textos e a análise linguística compõem a tríade para o ensino de Língua Portuguesa. Tendo isso em conta, é possível afirmar que:

- A análise linguística deve ocorrer, principalmente, antes das atividades de leitura e de produção de textos, oferecendo aos alunos, de modo prévio, uma preparação para o desenvolvimento de tais práticas.
- A análise linguística deve ocorrer, principalmente, articulada às práticas de leitura e de produção de textos, desenvolvendo no aluno habilidades/estratégias para a construção de sentidos.
- A análise linguística deve ocorrer, principalmente, em atividades separadas das práticas de leitura e produção de textos, capacitando, de forma independente, o aluno com saberes variados sobre a língua.

7. Assinale a alternativa com o grupo de exercícios que mais se aproxima da prática de ANÁLISE LINGUÍSTICA preconizada pelos PCN's e DCE's. Justifique sua escolha.

ALTERNATIVA A

Os conectivos, como o nome já diz, criam conexões, contribuem na relação de ideias e auxiliam o leitor no processo de leitura e compreensão do texto. Observe os conectivos em destaque na seguinte sentença retirada da Notícia lida em sala e responda as questões:

[...] porque o governo apenas acenou com a negociação, mas de concreto não fez nada, e continua voltando a opinião pública contra os petroleiros.

I) A conjunção **mas**, na sentença acima, relaciona duas ideias. Quais? II) Qual das opções abaixo melhor indica a relação que a conjunção **mas** estabelece entre essas duas ideias? Justifique.

Opção 1: A relação entre as duas ideias é de alternância. O governo acessou com a negociação ou não fez nada de concreto.

Opção 2: A relação entre as duas ideias é de contraste. Mesmo que o governo tenha acenado com a negociação, não fez nada de concreto.

III) Qual das duas ideias relacionadas pela conjunção tem mais importância para o autor e que estratégia ele usou para destacar essa ideia?

IV) As conjunções **porque** e **e** indicam outras relações sobre as ideias apresentadas. Quais são essas relações? Que sentidos dão à sentença?

V) Tente sistematizar as principais diferenças entre os conectivos **mas**, **porque** e **e**.

VI) Reescreva a sentença substituindo os conectivos identificados por outras expressões que possuam o mesmo sentido.

() **ALTERNATIVA B**

Conjunções (conectivos) são palavras invariáveis que conectam orações, estabelecendo entre elas uma relação de subordinação ou de simples coordenação. O quadro a seguir traz as principais conjunções coordenativas:

Aditivas: e, nem, não só, mas também

Adversativa: mas, porém, todavia, entretanto, no entanto

Alternativa: ou, ou ... ora, ora

Explicativas: porque, que, pois

Conclusivas: por isso, portanto, logo, por conseguinte

Observe agora a seguinte sentença retirada do texto lido e responda as questões:

[...] **porque** o governo apenas acessou com a negociação, **mas** de concreto não fez nada, e continua voltando a opinião pública contra os petroleiros.

I) As duas últimas primeiras orações da sentença estão unidas pela conjunção **mas**, que, nesse caso, indica a ideia de:

() condição () oposição () comparação () adversidade

II) A conjunção **porque** presente na sentença indica que ideia? Como ela pode ser classificada?

III) Assinale a alternativa que indique uma expressão que possa substituir a conjunção **porque**:

() no entanto () visto que () para que () ainda

IV) Reescreva o fragmento, tentando manter a mesma ideia, mas com diferentes conjunções.

JUSTIFICATIVA

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Análise Linguística: Uma análise das Apropriações Docentes

Nome da Orientadora: Andréia de Fatima Rutiquewiski Gomes

Nome da Pesquisadora aluna: Gabriela Debas dos Santos

1. O sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as apropriações docentes referentes aos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de análise linguística, como parte da pesquisa de conclusão do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Participarão deste estudo professores da rede estadual de ensino, que lecionam aulas para oitavo e nono anos do ensino fundamental II.
2. Ao participar deste estudo o sr. (sra.) permitirá que as pesquisadoras tenham acesso as respostas obtidas por meio dos questionários para a elaboração de trabalhos acadêmicos. O sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por email ou telefone do telefone da pesquisadora do projeto.
3. O participante responderá a um questionário físico, composto por três páginas.
4. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou físicas, as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e sua identidade será preservada (considerando que seu nome não constará nos trabalhos elaborados)
5. Ao participar desta pesquisa, o sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto, assim como não terá nenhuma despesa. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a prática de análise linguística no ensino de língua portuguesa, de modo que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a área da Linguística, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____, Tendo em vista os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Aluna

Assinatura da Pesquisadora Orientadora

Contato da Pesquisadora Aluna: gabrieladebas@gmail.com / (41) 9931-2154

ANEXOS

ANEXO 1 – SUGESTÃO DE UM PROGRAMA DE GRAMÁTICA

MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA

também que todo programa é uma espécie de roteiro; uma projeção. Mais ainda quando a gente sabe que se trata de um esboço, de uma orientação; orientação aberta, provisória; isto é, capaz de ser completada, de ser refeita.

Além disso, sei que um programa que extrapole o gramatical — ou que veja o gramatical na perspectiva do discurso — tem que ser muito amplo e tem que supor uma visão integralizadora de quem o vai dirigir, para que não se repita o erro de ver as coisas da língua separadamente, cada uma como um fragmento à parte.

Quero assumir, pois, o risco de indicar alguns pontos que devem ser acrescentados aos programas que as gramáticas já trazem. Meu intento de trazer neste livro um discurso que, além dos equívocos, também aponta “saídas”, me faz aceitar correr esse risco.

134

Vamos ao risco!

12.1. SUGESTÃO DE UM PROGRAMA DE GRAMÁTICA

12.1.1. *Focalizando o texto* (como parte da atividade discursiva):

- ▶ A função do substantivo no processo da referenciação
- ▶ A função do verbo como elemento nuclear da predicação
- ▶ A função do adjetivo, do advérbio e de outras categorias como elementos adjacentes aos núcleos nominais e predicativos
- ▶ A função do advérbio: modificador e circunstanciador
- ▶ O uso dos artigos, dos pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos na continuidade referencial do texto
- ▶ As formas (pronominais e adverbiais) que funcionam como dêiticos textuais e situacionais
- ▶ A função das conjunções, das preposições, dos advérbios e de suas respectivas locuções na articulação e na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto

- ▶ A elipse na sequência do texto e a manutenção do tópico em foco
- ▶ As formas de representar lexicalmente o sujeito da oração (sujeito expreso/elíptico; determinado/indeterminado; ativo/passivo) e sua relação com as intenções pretendidas para o discurso
- ▶ A cadeia de sinônimos, de hiperônimos e de expressões definidoras na continuidade de um texto
- ▶ A associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para a coesão e a coerência pretendidas
- ▶ O uso de paráfrases e sua relação com a natureza do texto
- ▶ A função coesiva e estilística do paralelismo sintático e semântico entre segmentos textuais
- ▶ Os efeitos previstos para o uso dos diferentes tempos e modos verbais, na sua relação com os tipos de texto e as intenções pretendidas para a interação
- ▶ Os efeitos esperados pela repetição de palavras ou de outros segmentos do texto
- ▶ Os efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou o uso das expressões modalizadoras)
- ▶ Os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das muitas vozes que falam no texto (e que fazem dele uma peça *polifônica*)
- ▶ Os efeitos do uso das figuras de linguagem e de certas expressões com valor homonímico, metafórico e metonímico (efeitos de encantamento, de humor, de ironia, de ambiguidade etc.)
- ▶ Os efeitos do uso dos sinais de pontuação e de outros recursos gráficos, como: aspas, travessões, parênteses, itálico, negrito etc.
- ▶ A divisão do texto em parágrafos conforme a distribuição dos tópicos desenvolvidos
- ▶ As formas de intitular ou de legendar um texto ou o tópico de um texto, conforme as pretensões interacionais escolhidas
- ▶ As especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal
- ▶ Os procedimentos e as marcas linguísticas típicas da conversação

- ▶ As especificidades (lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto escrito
- ▶ As particularidades linguísticas do texto literário
- ▶ As particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal
- ▶ As marcas gramaticais e lexicais dos tipos de texto e da composição dos diferentes gêneros
- ▶ As expressões léxico-gramaticais que indicam alusão a outros textos ou apropriação literal de parte deles (citação)
- ▶ As especificidades dos textos do espaço cibernético, como o *e-mail*, o *site*, o *bate-papo*, o *intertexto* etc.

12.1.2. *Focalizando a frase*

- ▶ A ordem das palavras na frase e os efeitos decorrentes da alteração dessa ordem
- ▶ Os efeitos provocados pelo acréscimo ou pelo corte de alguma palavra
- ▶ Os tipos de frase e sua correlação com os atos de fala — ou com as finalidades previstas para a atuação
- ▶ Os diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador
- ▶ Os recursos prosódicos e sintáticos que permitem a focalização de uma informação ou de um item
- ▶ Os esquemas predicativos dos verbos: argumentos exigidos e argumentos opcionais
- ▶ As relações e restrições sintáticas e semânticas do verbo com os termos que ocorrem à sua direita e à sua esquerda
- ▶ Os procedimentos de concordância entre o verbo e a expressão sujeito da frase
- ▶ Os procedimentos de concordância entre o substantivo e seus termos adjuntos
- ▶ As determinações quanto à regência dos verbos e dos nomes bem como as mudanças de significado advindas das alterações ocorridas

- ▶ Os efeitos discursivos de transgressões a essas normas sintático-semânticas de composição das frases.

12.1.3. Focalizando a palavra

- ▶ A formação do léxico de uma língua ou os vários processos de composição do seu vocabulário
- ▶ Os neologismos e os mecanismos de ressignificação de palavras já existentes
- ▶ Os estrangeirismos, sua adaptação aos padrões gramaticais da língua importadora e seus valores culturais
- ▶ As variações dialetais (geográficas e sociais)
- ▶ Os usos do vocabulário: comum, formal, técnico, especializado, erudito, entre outros
- ▶ A criação da gíria
- ▶ A criação de sentidos figurados ou metonímicos
- ▶ A vinculação das palavras às circunstâncias históricas e culturais do percurso da língua
- ▶ As relações de significado entre as palavras: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, paronímia, contiguidade
- ▶ As flexões dos substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios
- ▶ As regularidades e irregularidades da conjugação dos verbos
- ▶ As particularidades de pronúncia de certas palavras
- ▶ As normas da ortografia oficial.

137



Como podemos observar, muitos são os pontos que poderiam ser objeto da exploração e da análise da língua que se faz em sala de aula — muitos mais do que pode prever um estudo centrado na morfologia e na sintaxe de superfície de palavras e frases.

Um *programa amplo* — *amplíssimo* talvez, dirão alguns. Mas, justamente por se tratar de uma proposta de exploração e análise, eminentemente descritiva e centrada no funcionamento discursivo da língua — que, ainda por cima, envolve tanto atividades de leitura