

SIMPÓSIO 10

ENTRE A LINGUÍSTICA E A DIDÁTICA:
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O
CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

COORDENADORES

Adriana Baptista
(Instituto Politécnico do Porto/CLUL/inED)

Celda Choupina
(Instituto Politécnico do Porto/CLUP/inED)

A IMPLICAÇÃO DA METALINGUAGEM LINGUÍSTICA NA DIFUSÃO DE CONTEÚDOS GRAMATICAIS E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ALUNOS E AGENTES EDUCATIVOS

Celda CHOUPINA¹
Adriana BAPTISTA²
José António COSTA³

RESUMO

Os documentos oficiais, reguladores do ensino do Português, e a Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário, em Portugal, enformam as práticas educativas e a abordagem dos conteúdos em manuais escolares e em auxiliares didáticos. No âmbito do género gramatical, a metalinguagem linguística utilizada naqueles documentos e replicada nas práticas educativas tem perpetuado, erradamente, o entendimento do género gramatical como uma categoria correlacionada com sexo e integrada no âmbito da morfologia flexional, passível de formação de contrastes nos nomes a partir do mesmo radical. Neste artigo, faremos uma descrição do fenómeno linguístico, realçando a não correlação entre marca de classe nominal e valor de género. Considerando o género uma categoria funcional obrigatória para a concordância do nome com as restantes palavras na frase, cujo valor será opcionalmente definido na Sintaxe Lexical ou na Sintaxe Funcional (Choupina *et al.*, 2015), adotaremos os princípios da Morfologia Distribuída (Halle & Marantz, 1993). Mostraremos ainda a implicação da metalinguagem linguística utilizada para descrever o género na difusão do conteúdo gramatical e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Português Europeu; género linguístico; categoria gramatical; metalinguagem e ensino; conhecimento linguístico

0. Introdução

Este trabalho inscreve-se no âmbito do projeto “Representações de e sobre género linguístico e suas implicações em contexto educativo”, desenvolvido desde

1 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, celda@ese.ipp.pt

2 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200 465, Porto, Portugal, adrianabaptista@ese.ipp.pt

3 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, jarcosta@ese.ipp.pt

março de 2012, no *Centro de Investigação e Inovação em Educação* (InED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e passou, até ao momento, por três fases. A equipa de investigadores iniciou a sua pesquisa junto de docentes e alunos do Ensino Superior, de cursos de Licenciatura em Educação Básica da referida Escola (1.^a fase do projeto, entre março de 2012 e março de 2013), redirecionou a pesquisa para o Ensino Básico, docentes e alunos (com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, correspondendo aos 2.^o, 4.^o, e 6.^o anos escolares), tendo analisado paralelamente os documentos reguladores do ensino e as gramáticas e os manuais de ensino dos vários anos dos 1.^o e 2.^o Ciclos do Ensino Básico, desde 1960 até 2014 (2.^a fase do projeto, entre abril de 2013 e setembro de 2014), e, finalmente, alargou a investigação ao nível da Educação de Infância, inquirindo e entrevistando crianças de 5 anos e os respetivos educadores (3.^a fase do projeto, desde outubro de 2014 até ao momento). Em vários encontros, congressos e workshops e revistas científicas têm sido apresentados os resultados destas investigações, dos quais se destacam os seguintes: Baptista *et al.* (2013a), apresentado ao *III SIELP*, em Santarém, e Choupina *et al.* (2013), apresentado ao *XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, em Nancy, em que se divulgaram os primeiros resultados da investigação realizada com o público do Ensino Superior; Baptista *et al.* (2013b), apresentado ao *IV SIIMELP*, em Goiás, em que se partilham alguns dos resultados obtidos a partir da análise de materiais pedagógicos (manuais escolares e gramáticas); Choupina *et al.* (2015), apresentado ao *XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, em que se dão a conhecer alguns dos resultados recolhidos junto de alunos dos 1.^o e 2.^o Ciclos do Ensino Básico, e Costa *et al.* (2015), artigo publicado num número temático da revista *Exedra*, de Coimbra, no qual se realiza uma reflexão em torno dos dados obtidos com a análise dos documentos reguladores do ensino do Português no 1.^o Ciclo do Ensino Básico.

Nesta comunicação, faremos uma abordagem do conteúdo género linguístico nos nomes em Português Europeu, com o objetivo de perceber as implicações da metalinguagem linguística utilizada em documentos reguladores do ensino na difusão do conteúdo gramatical e na construção do conhecimento nos alunos e nos agentes educativos.

A metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino do português, no domínio gramatical, ao nível dos ensinos básico e secundário, em Portugal, surge replicada em manuais escolares, gramáticas e outros materiais pedagógicos responsáveis pela difusão de conteúdos gramaticais. Assim, acaba por

condicionar a abordagem desses conteúdos, moldando não só as concepções, os conhecimentos e as práticas dos docentes como as representações e os conhecimentos dos alunos sobre o género linguístico.

Esta metalinguagem situa este fenómeno linguístico na morfologia flexional, portanto com propriedades de regularidade e sistematicidade, e institui e perpetua a associação entre categorias linguísticas e categorias não linguísticas e a existência de vários processos para a construção de contrastes de género nos nomes.

Procuraremos, assim, no primeiro ponto do artigo, fazer uma descrição do fenómeno linguístico enquanto marca de concordância sintática e questionar os processos que tradicionalmente são tidos como mecanismos de atribuição de género aos nomes (cf. Choupina *et al.*, 2015; 2014). No segundo ponto, refletiremos sobre a metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino em Portugal, desde 1967, e que continua a figurar nos materiais pedagógicos e nas práticas educativas (no seguimento de Baptista *et al.*, 2013b, e Costa *et al.*, 2015).

1. O género em Português Europeu

Em Português Europeu (PE), o género linguístico é uma categoria obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases, sendo que todos os nomes exibem um valor de género (masc./fem.), quer sejam palavras simples (*galo; casa; planeta; elefante*), quer sejam palavras complexas (*galinha; casamento; planetário; elefante-fêmea*).

No seguimento de trabalhos anteriores (cf. Baptista *et al.*, 2013a e b, Choupina *et al.*, 2013, 2015 e Costa *et al.*, 2015), agrupamos os nomes em dois tipos quanto ao género: nomes de género inerente e nomes de género sintático. Os nomes de género inerente (ou intrínseco) são, normalmente, bases simples, de género único, que não permitem a alteração do seu valor, como *mulher, casa, caderno, elefante*, e *galo*, a não ser que a estas se juntem afixos derivacionais (*-da, -mento, -al, -eta, -inha*, p. ex.). Os nomes de género sintático podem ser de dois tipos: (i) bases simples, cujo radical não é especificado quanto ao valor de género imediatamente após a categorização, admitindo na Sintaxe um dos dois valores, como *menino, galo* e *cliente*, com alteração ou não de

classe formal da base, e (ii) bases complexas, ou seja, nomes construídos na Sintaxe cujo género é único e não admite variação, como *casal* e *criançada*.

Aceitando, na linha das propostas no âmbito da Morfologia Distribuída (MD), que os radicais são acategoriais e existem, num repositório, a par de morfemas funcionais e de morfemas gramaticais (Halle & Marantz, 1994), assim como a existência de cinco classes formais, três identificadas por vogais (o, a, e) e duas vazias (Alcântara, 2003, 2010⁴), parece-nos necessário distinguir a marca de classe temática do valor de género dos nomes e não correlacioná-los.

Desta forma, o PE é mais uma língua românica possuidora de raízes nominais distribuídas por classes, com realização ou não de marca vocálica, em que os elementos das classes e o valor de género não apresentam relação direta (cf. Alexiadou, 2004:30-43, para o contraste entre línguas românicas, como o espanhol e o italiano, e o Hebreu), tal como se pode verificar pelos exemplos de (1) e (2).

- (1) a casa_{fem} amarela_{fem} / o casaco_{masc} amarelo_{masc}
- (2) a pá_{fem} grande_{fem} / o panda_{masc} grande_{masc}
- (3) o elefante-fêmea_{masc} é muito lento_{masc}

Nestes exemplos, é notado que a concordância de género é obrigatória entre os elementos dentro do sintagma (1 e 2) e da frase (3), enquanto a concordância de classe não existe, isto é, o artigo, o nome e o adjetivo são sempre do mesmo género, mas o nome e o adjetivo podem ser de classes diferentes (cf. exemplos em (2 e 3)). Em cada um destes sintagmas nominais, o artigo, o nome e o adjetivo apresentam o mesmo valor de género, porque se dá uma cópia de traços do nome para a raiz adjetival (em MD a cópia pode ser realizada ao nível dos traços funcionais), e para a posição de especificador de sintagma nominal (SN), visível foneticamente no artigo definido. É nesta perspetiva que se considera que o traço de género do nome determina as formas que com ele se relacionam (Corbett, 2013a).

A especificação da classe é inerente às propriedades do nome em PE (tal como em outras Línguas Românicas), sendo que todos os nomes carregam a especificação da classe. Quanto ao género, este ou é inerente ou sintático, como já antes se explicitou; ainda que não haja marca morfológica de género, este é um traço funcional que se

4 Em Alcântara (2003) são apresentadas, para o Português do Brasil, cinco classes formais e em Alcântara (2010) estas são reduzidas para quatro, tendo a autora integrado a classe dos nomes atemáticos e dos nomes de índice vazio numa mesma classe.

reflete na concordância sintática e na seleção de determinantes. Os nomes que designam seres inanimados distribuem-se pelas diferentes classes temáticas, sendo arbitrária a relação destas com o valor de género. O mesmo princípio se encontra no conjunto dos nomes que designam seres animados: existência de formas nominais com diferentes valores de género nas cinco classes formais quer em bases simples, quer em bases complexas. Neste grupo de nomes, não há total coincidência (acidental ou parcialmente motivada) do valor de género do nome com a categoria biológica de sexo do referente, ainda que em grande parte dos nomes o valor de género esteja motivado semanticamente pela categoria de sexo. Poucos são os nomes que permitem o chamado “contraste de género” e naqueles que parecem admiti-lo, este não é realizado por flexão, mas por processos morfossintáticos variados (Corbett, 1991; Villalva, 2000; Choupina, 2011; 2015; 2014; Baptista *et al.*, 2013a).

Em síntese, em PE, todos os nomes têm género gramatical (manifestado num sistema binário de valores – masculino e feminino), sendo uma categoria do domínio da morfologia derivacional e da sintaxe. O valor de género atribuído às bases nominais não se correlaciona nem com a classe formal das palavras (índice temático), nem depende da categoria de sexo dos referentes. Perante isto, poucos são os nomes que admitem contraste de género. O género em Português Europeu é uma categoria arbitrária e funcional, que permite a concordância nos sintagmas e nas frases – domínio (morfo)sintático – por cópia de traços dentro do SN e da Frase.

2. Metalinguagem linguística nos documentos oficiais e materiais didáticos e implicações

Sendo o género uma categoria de aquisição relativamente precoce, de tal modo que, cerca dos três anos, as crianças são já capazes de desencadear mecanismos de concordância no interior do Sintagma Nominal, torna-se fundamental que o ensino formal seja capaz de partir dos conhecimentos que os alunos possuem para uma exploração rigorosa e sistemática deste conteúdo gramatical. No entanto, os documentos que regulam as práticas de ensino nem sempre acompanham a investigação produzida ao nível da descrição linguística, que acima sintetizamos, e da Psicolinguística e perpetuam, assim, algumas confusões ao nível da abordagem do género que acabam por

encontrar eco não só no discurso pedagógico em aula, mas também nos materiais produzidos para o ensino da língua (gramáticas, manuais e auxiliares). Tal situação repercute-se nas concepções que os próprios professores constroem sobre este assunto e nas representações que, conseqüentemente, também os alunos formulam. Assim, procurámos reconstituir este percurso: *documentos oficiais - materiais pedagógicos - conhecimentos construídos por professores e alunos*, no sentido de perceber de que forma cada etapa do processo condiciona negativamente as seguintes e introduz perturbações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Num primeiro momento, avaliámos, à luz dos pressupostos teóricos enunciados na secção anterior como relevantes para a caracterização do género, o modo como os documentos oficiais que regulam o ensino em Portugal têm pautado a abordagem do conteúdo *género gramatical*, quer enunciando apenas os tópicos relevantes, quer apresentando breves definições das temáticas consideradas. Percorremos, assim, a *Nomenclatura Gramatical* de 1967, a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS) (2004) e o seu sucessor *Dicionário Terminológico* (DT) (2008), instrumentos que, em diferentes épocas, têm fixado a metalinguagem linguística a utilizar no ensino da gramática; bem como as *Metas Curriculares* (2012) e o *Programa de Português do Ensino Básico* (2015), este ano reformulado em função do que surge consignado nas *Metas*, funcionando ambos como referência obrigatória no 1.º ciclo do Ensino Básico (primeiros quatro anos de escolaridade), nível de que aqui nos ocupamos, quer analisando algumas práticas de ensino e avaliação (avaliação externa), quer os manuais e as gramáticas editados.

Estaremos, pois, a considerar documentos de épocas diferentes, produzidos com fundamentos teóricos e propósitos científico-pedagógicos diversos, revelando, por vezes, concepções de género nem sempre coincidentes.

A *Nomenclatura Gramatical* (1967) integra o género na *Morfologia*, como categoria gramatical, ao lado do número, grau, voz, pessoa, tempo, modo e aspeto. Esta categoria surge como presente em cada uma das palavras variáveis, explicitando-se os valores de masculino e feminino para todas elas e acrescentando-se o neutro no caso dos pronomes (divididos em absolutos e adjuntos). Na relação do género com as várias classes de palavras, destaca-se a existência de formas variáveis, classificadas em uniformes e bifomes, quer sejam nomes, quer adjetivos. Privilegia-se, neste documento, a possibilidade de o género interferir com a estrutura interna da palavra, daí ser incluído na Morfologia. Ora, como vimos, e tratando-se de uma propriedade

essencial em português para desencadear a concordância na frase, faria sentido surgir, igualmente, ligado à Sintaxe ou à Morfossintaxe. A *Nomenclatura* refere a concordância nominal no âmbito da Sintaxe, mas não explicita as categorias que condicionam a sua linearização.

Uma conceção diferente, que contempla a ligação entre os dois planos, está presente nos documentos produzidos a partir de 2004, primeiro a TLEBS (2004), depois o DT (2008). O *Dicionário* define género como uma “categoria morfossintáctica que está presente em todos os nomes, em alguns adjectivos (os adjectivos biformes) e em alguns pronomes” (DT, 2008: B.2.2.1). A *Terminologia* integra-o como categoria relevante nas palavras variáveis (B3.1.1), no âmbito da secção B3, referente às Classes de Palavras, numa época em que a investigação linguística⁵ já evidenciava a importância de considerar critérios não exclusivamente morfológicos na caracterização das partes do discurso.

2.1. O género linguístico nos documentos reguladores

A consciência da relevância de aspetos morfossintáticos para definir e caracterizar a categoria género gramatical não impede, contudo, que os documentos reguladores da terminologia linguística contenham algumas afirmações suscetíveis de provocar equívocos na redação dos textos reguladores do ensino e dos manuais, gramáticas e auxiliares, bem como nas práticas e na construção das provas de avaliação. Os aspetos que agora discutiremos situam-se nos planos semântico, morfológico e morfossintático.

A nível semântico, promove-se uma associação entre género e sexo ao afirmar-se que “nos nomes que referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo (gato-gata)” (DT, B.2.2.1.). Esta correspondência está longe de qualquer sistematicidade, na medida em que são diversos os processos disponíveis para o contraste de sexo dos referentes. Aliás,

⁵ Já em 1999, Mário Vilela, por exemplo, defende que as categorias gramaticais deverão ser classificadas de acordo com critérios “de natureza semântica, morfológica e sintáctica” (Vilela, 1999: 56), sendo “o melhor critério (...) o que combina os aspectos sintáticos com os formais e semânticos” (Vilela, 1999:59). Para uma síntese da necessidade de autonomização das classes de palavras face aos demais planos linguísticos, ver Choupina & Costa (2011).

a menção aos nomes epicenos, sobrecomuns e comuns de dois, que figura tanto na TLEBS como no DT, resulta dessa confusão entre uma categoria gramatical e uma categoria biológica. Na verdade, só no último daqueles subtipos de nomes um contraste linguístico (entre os artigos *o* e *a*) acompanha uma distinção de sexo (ex: *o jornalista/a jornalista*), como resultado da obrigatoriedade de especificação sintática do género. Nos epicenos e nos sobrecomuns, nomes de género inerente, é impossível opor valores de género e os segundos nem sequer permitem contrastar o sexo das entidades: é possível, por composição, formar *o corvo-macho/o corvo-fêmea*, distinguindo o sexo, não o género, mas seriam agramaticais oposições como *o indivíduo/*a individua* ou *o indivíduo /*a indivíduo* ou ainda **o indivíduo-macho/*o indivíduo-fêmea*.

Do ponto de vista morfológico, a associação entre o género e o índice temático (sugerida no contraste *gato-gata* acima apresentado) ou entre o género e a flexão constituem, igualmente, um entrave a uma clarificação dos conceitos. No DT, pode ler-se que, “em português, os índices temáticos são -a, -o, -e, que podem acumular a função de marcadores do género nominal” (DT, 2008: B.2.2.1.), afirmação que direciona a atribuição dos valores de género para aspetos morfológicos. Sabe-se, contudo, que existem nomes e adjetivos sem índice temático (*mel*) ou com índice diferente de <-o>, <-a> ou <-e> (*café, mão*) e que, mesmo quando o IT está presente, a correspondência com os valores de género não é direta, porquanto existem nomes masculinos e femininos distribuídos pelas cinco classes temáticas referidas. Apenas nos adjetivos biformes parece existir uma certa regularidade, insuficiente, contudo, para que se possam valorizar os índices temáticos como marcadores de género ou sequer que possa considerar-se estarmos perante um processo de flexão (cf. Choupina *et al.*, 2015).

A flexão, pelo seu carácter obrigatório e sistemático que acima apresentámos, somente ocorre na categoria número, como, aliás, a TLEBS (2004: B2.4.1) faz notar quando enuncia os processos de formação de palavras e aí, no âmbito da flexão nominal, não figuram o género, nem o grau, mas apenas a variação singular/plural. O DT acaba por redirecionar negativamente esta perspetiva, ao considerar o género como “categoria relevante para a flexão de nomes, determinantes, pronomes e adjetivos” (DT, 2008: B.2.2.1). Por um lado, confunde-se, num mesmo enunciado, categorias gramaticais que linearizam o género e o grau de modo diverso. Por outro, assume-se a flexão como um processo disponível para a variação em género, o que entra em contradição com o facto de os nomes de género sintático receberem traços desta categoria através de processos diversos, nos quais se incluem o recurso ao IT, mas

também a morfemas derivacionais (*instrumento*_{masc}; *mulherão*_{masc}; *construção*_{fem}) e à combinação com outras categorias (determinantes, quantificadores ou adjetivos). Logo, a ausência de obrigatoriedade inviabiliza a possibilidade de se falar em flexão nominal.

Esta diversidade conduz, ainda, a um terceiro tipo de equívocos, de natureza morfossintática, também suscitados pela abordagem do género feita nos documentos reguladores. Como pudemos comprovar com os exemplos apresentados no parágrafo anterior, especificar o género não é sinónimo de estabelecer contrastes e, por isso, não só é verdade que a variação não se mostra obrigatória, como também é possível identificar processos variados de especificação, que não de oposição, de valores de género, quer operando sobre bases simples, quer sobre bases complexas. Pares heterónimos como *cavalo/égua*, evidenciados no DT como “casos irregulares” (DT, 2008: B.2.2.1), não se relacionam de todo com a oposição de valores de género, mas apenas com contrastação do sexo dos referentes, o mesmo podendo afirmar-se dos pares gerados a partir do recurso a morfemas derivacionais (*galo/galinha*).

A concordância, mecanismo morfossintático que justifica a valorização do género como categoria relevante em português, seria um aspeto a privilegiar no tratamento da temática nos documentos reguladores. Apesar de tanto a TLEBS como o DT se referirem a este mecanismo e enunciarem os contextos em que ocorre, não são, todavia, suficientemente claros na explicitação da relação entre género e concordância. A *Terminologia* enquadra este tópico na secção B4 (Sintaxe), no âmbito do grupo nominal (B4.2.1), referindo a concordância nome-determinante/quantificador e nome-adjetivo, sem nunca identificar quais as categorias em que essa concordância ocorre. O *Dicionário* apresenta-a como um “processo gramatical em que duas ou mais palavras partilham traços flexionais de pessoa, género ou número” (B.4.5.), mas não particulariza o modo como cada item é especificado na frase. Nesta perspetiva, esquece-se a importância da concordância em género no âmbito mais alargado da frase.

Constatamos, assim, nesta breve avaliação dos documentos orientadores, que a forma como apresentam a categoria género se torna determinante na perpetuação de certas conceções nos documentos reguladores do ensino, as Metas Curriculares de Português (2012)⁶ e os Programas de Português do Ensino Básico (2015), que agora analisaremos. Trata-se dos dois textos oficiais em vigor atualmente no ensino em

⁶ Apesar de a versão de 2015 dos Programas de Português do Ensino Básico retomar as Metas Curriculares, optámos, no caso deste último documento, por seguir e citar a versão de 2012, que inclui um texto introdutório relevante para compreender o seu aparecimento.

Portugal. O primeiro foi elaborado no sentido de fornecer “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu *et al.*, 2012: 4). O segundo constitui, de acordo com os objetivos e descritores fixados nas *Metas*, uma revisão profunda dos *Programas* anteriores, que tinham entrado em vigor em 2009.

Os comentários que adiante produziremos incidem, essencialmente, sobre as *Metas Curriculares*, compostas, dentro de cada domínio, por objetivos e descritores que explicitam o que se espera que os alunos venham a saber no final de cada ano de escolaridade. Os *Programas* constituem, apenas, o registo dos conteúdos subjacentes a cada meta, sendo embora sintomático que, na sua organização interna, coloquem o género na dependência da *Morfologia e Lexicologia*, o que, de certo modo, constitui um recuo às conceções presentes na Nomenclatura Gramatical de 1967. Esta opção é, contudo, coerente com o facto de este documento apenas contemplar a dimensão morfológica do género e parece estar em consonância com a sobrevalorização desta dimensão na TLEBS e no DT (embora aqui a vertente morfossintática seja enunciada), o que acaba ou acabará por condicionar negativamente as práticas educativas.

Os principais problemas que encontramos prendem-se com a associação de género a sexo, a correlação do índice temático (IT) com os valores de género e, conseqüentemente, com a vinculação do IT a um processo de flexão que permitiria a oposição dos valores de género. Em contexto pedagógico, esta assunção conduz a uma *pseudorregra* segundo a qual os nomes com IT <-o> seriam masculinos e os de IT <-a> femininos, e a comutação destes IT permitiria o contraste de género.

A confusão entre género e sexo acompanha o desenvolvimento linguístico da criança, sobretudo a partir do momento em que, cerca dos três anos, começa a efetuar alguns juízos de valor gramaticais sobre os enunciados (Figueira, 2004), produzindo sobreregularizações (*pai careco*), autocorreções (*Eu sou carro. Quer dizer, eu sou carra*) e heterocorreções. A reflexão metalinguística subjacente aos exemplos apresentados permite concluir que a criança associa género e sexo, o que se reflete nos “itens que a qualificam ou que fazem referência a algo que afeta a ela” (Figueira, 2004: 67). Seria, assim, fundamental que o ensino formal contribuísse para debelar esse equívoco, o que se torna mais difícil se os próprios documentos oficiais o replicam, como se verifica num dos descritores presentes nas *Metas Curriculares* e previstos para o 3.º ano de escolaridade: “Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente”

(G3/obj.27/desc.8). Como vimos, formas que apresentam um radical diferente não podem constituir pares de género, porque simplesmente são palavras diferentes, e apenas permitem contrastar o sexo dos referentes. Este raciocínio acaba por projetar-se, igualmente, na identificação de outras regras enunciadas para aquilo que nas *Metas* se designa por formação do feminino de nomes e adjetivos, como se os processos convocados fossem relevantes para contrastar género e sexo e esquecendo-se as situações em que o acréscimo de determinados sufixos (como *-mento* ou *-ção*) permite, efetivamente, especificar o valor de género de um item lexical recentemente formado, nada tendo que ver com valores de sexo.

Se, do ponto de vista semântico, esta ligação entre uma categoria linguística e uma categoria biológica percorre os documentos reguladores, a nível formal essa confusão encontra reflexo na formulação da já referida *pseudorregra* que associa IT e género, através do processo da flexão. Como vimos, o DT admite que o índice temático pode assumir a função de marcador do género nos nomes. Em consonância com esta perspetiva, as *Metas* advogam, logo no 1.º ano, que os alunos devem ser capazes de “formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-o* ou *-a*)” (G1/obj.21/desc. 1). Os *Programas* juntam, nos conteúdos elencados para o mesmo ano, uma outra categoria morfossintática – o número: “Nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e número (regular)”.

Reúnem-se, assim, no mesmo enunciado classes de palavras diferentes (nomes e adjetivos) e que linearizam o género de modo particular: todos os nomes têm género, seja inerente, seja sintático, e tal é relevante para desencadear a concordância no SN e na frase; os adjetivos não têm género e *recebem-no* do nome (através de um mecanismo formal de cópia de traços), com o qual concordam, concordância essa visível foneticamente apenas se forem biformes. Também a associação entre género e número é problemática, porque, como atrás expusemos, apenas nesta última categoria existe verdadeiramente flexão. Aliás, é curioso verificar que os *Programas* separam o grau destas duas categorias, no 4.º ano, referindo, e bem, a *variação* em grau nos nomes (e não flexão); contudo, a mesma afirmação deveria ser feita para o género.

Os nomes não flexionam em género, sendo vários os processos que permitem especificar, quando necessário, os valores de género e não constituindo o índice temático nem *especificador* de género, nem indicador *infallível*, na medida em que há nomes masculinos e femininos de IT <-a>, <-e> e <-o>. Não existe, portanto, regularidade na associação entre género e IT, nem sequer no recurso à flexão como

processo produtivo na linearização dos valores de género, porque tal apenas sucede num número reduzido de situações (aluno, barco, menina). São, efetivamente, vários os processos disponíveis para especificar o género, surgindo nas *Metas*, quer no 3.º ano – “Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em *-ão*” (*G3/obj.27/desc.10*) –, quer no 4.º ano – “Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante” (*G4/obj.28/desc.2*). Trata-se de uma enumeração assistemática, porque não contempla várias outras situações, e parece sempre subordinada às questões do contraste de sexo, como se depreende do descritor que, como vimos, menciona a heteronímia de radicais. Não sendo particularmente evidenciada na TLEBS e no DT, a concordância também não assume nas *Metas* e nos *Programas* a centralidade que se justificaria a propósito do género. Apenas de forma indireta, referida como *utilização de marcas*, figura no 2.º ano, no domínio da Leitura e Escrita: “Elaborar e escrever uma frase simples (...), utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos” (*LE2/obj.14/desc.4*).

A forma como os documentos reguladores preconizam a abordagem do conteúdo género gramatical não acompanha, como procurámos demonstrar, o que a investigação linguística tem evidenciado sobre as particularidades semânticas e morfossintáticas desta categoria. Tal acaba por ter repercussões negativas nas práticas educativas, quer nos materiais pedagógicos produzidos, quer nas conceções que os alunos constroem sobre a relação entre género e sexo e sobre as propriedades morfossintáticas do género gramatical.

2.2. O género linguístico nos materiais pedagógicos

Uma leitura minimamente atenta dos materiais pedagógicos – gramáticas, manuais e auxiliares – permite constatar a existência de formulações e instruções que replicam certas imprecisões presentes nos documentos reguladores. Além disso, verificam-se outros procedimentos pedagógico-didáticos que não decorrem diretamente do discurso oficial, mas resultam, antes, de uma contaminação da realidade linguística pela realidade bio-sociológica, no sentido em que se favorece, nas representações mentais dos alunos, a associação entre género como categoria social, género como categoria gramatical e sexo como categoria biológica.

Esta associação é promovida na construção do conhecimento intuitivo pelas crianças ainda antes da entrada no ensino formal, razão pela qual seria importante que o 1.º ciclo do Ensino Básico desenvolvesse uma abordagem clara e rigorosa da questão. No entanto, verifica-se que, nos materiais pedagógicos, prevalecem certas estratégias (meta)linguísticas e outras de natureza gráfica e diagramática⁷ que fazem perdurar o equívoco. Vamos aqui debruçar-nos apenas sobre as primeiras, que envolvem o recurso explícito a metalinguagem inadequada e a promoção de uma reflexão que alia, implícita ou explicitamente, o género a sexo e sugere a existência de uma *pseudorregra* de ligação entre índice temático e género, como acima identificámos nos documentos reguladores do ensino.

Em alguns materiais⁸ utiliza-se metalinguagem adequada (variação, e não flexão, em género; palavras variáveis), distingue-se género gramatical de sexo (ou de género natural, designação mais problemática) e propõem-se exercícios de concordância no interior do SN, solicitando, por exemplo, ao aluno que escreva o artigo correto ao lado de cada nome de acordo com os valores de género em questão, procedimentos correspondentes ao que a investigação teórica tem afirmado sobre este tema.

Nem sempre estes procedimentos são, contudo, garantia de um domínio completo do assunto, como demonstram certas incongruências no interior de um mesmo manual ou caderno de atividades, em que se refere, por exemplo, a existência de variação em género e se considera que palavras diferentes podem exprimir diversos valores de género da mesma palavra. Se a alteração morfológica de um item lexical pressupõe a preservação do seu radical, mesmo sofrendo certos *reajustamentos* fonético-fonológicos (por exemplo, as formas verbais *dormir*, *dormes* e *durmo* possuem o mesmo radical), não será lógico admitir que formas completamente afastadas (*cavalo*, *égua*; *boi*, *vaca*) possam corresponder a uma variação de uma mesma palavra. Tal não

7 Já em outro momento (Baptista *et al.*, 2013a) nos ocupámos da identificação de algumas estratégias gráficas e diagramáticas que percorrem os materiais pedagógicos e promovem uma associação errada entre género linguístico, género como categoria sociopsicológica e sexo, mobilizando inclusive certas ideias estereotipadas. Entre essas estratégias contam-se a associação dos valores de género a cores (azul para os meninos e rosa para as meninas) e aos símbolos do sexo masculino e do sexo feminino, bem como a construção de quadros para registo dos valores de género cujo topo apresenta as palavras ou as imagens representativas de meninos e meninas.

8 Numa avaliação de 63 manuais escolares e cadernos de atividades em vigor no ensino entre 1990 e 2012 e destinados a alunos de 6 a 12 anos (1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico português), pudemos constatar (Baptista *et al.*, 2013b) o modo como se promove a confusão entre género e sexo ou como se procede a uma caracterização imprecisa do género gramatical do ponto de vista morfosintático. Organizámos os materiais analisados em fichas informativas (com e sem exemplos), exercícios (sem enquadramento explicativo) e fichas informativas com exercícios. Os exemplos que apresentamos neste artigo resultam dessa pesquisa.

impede, por outro lado, que expressem diferentes valores de sexo, dimensão biológica que não tem de ser obrigatoriamente plasmada num contraste de género, tal como sucede com outras palavras que designam seres sexuados (*criança, indivíduo*).

A associação equívoca entre género e sexo é, assim, um dos maiores problemas encontrados nos materiais pedagógicos, perpetuando certas práticas anteriores que influenciam negativamente o conhecimento implícito construído pelas crianças em idade pré-escolar e *prolongando* as imprecisões registadas nos textos oficiais. Nas 27 fichas informativas analisadas, encontrámos 20 ocorrências (74%) promovendo explícita ou implicitamente a associação de género a sexo.

Essa confusão radica, nos materiais pedagógicos, em vários procedimentos. Um deles relaciona-se com o recurso sistemático a nomes que designam seres sexuados, sobretudo animais, para ilustrar a atribuição do género ou solicitar a identificação dos valores. Esta estratégia apresenta-se sob duas formas: pode sugerir a assunção de que apenas este tipo de nomes tem género gramatical ou envolver a afirmação explícita de que, por exemplo, o nome *rapaz* é do género masculino por designar um ser do sexo masculino (o que é facilmente questionável em palavras masculinas como *indivíduo*, que pode reportar-se a ambos os sexos, ou *mulherão*, que designa uma entidade do sexo feminino).

Um outro procedimento frequente é o de considerar a heteronímia de radicais como um *caso especial, uma forma irregular* ou uma *exceção* relativa à variação das palavras em género. Tanto em fichas informativas como em exercícios, os autores dos materiais assumem, claramente, um processo de contraste de sexo como um processo de contraste de género linguístico, o que se torna problemático, tanto mais que estamos perante palavras sem qualquer relação ao nível do radical. São apresentados exemplos vários deste processo e solicita-se aos alunos que recordem vários outros presentes no discurso do dia-a-dia.

Também a composição associada à oposição de valores de sexo é frequentemente confundida com contraste de género, afirmando-se em vários manuais e gramáticas que para obtermos, por exemplo, o feminino de *panda* basta juntar a palavra *fêmea*. Este procedimento (7 ocorrências em 24 fichas informativas com exemplos), para além de erróneo, constitui o ensino explícito de um aspeto que entra em conflito com o conhecimento intuitivo que, muitas vezes, as próprias crianças possuem. Por outras palavras, é possível um aluno produzir espontaneamente a sequência *um panda-macho* ou *um panda-fêmea*, selecionando corretamente o artigo a utilizar, mas ser

levado, em tarefas de explicitação do valor de género, a identificar *panda-fêmea* como uma palavra feminina pela presença da forma *fêmea*, o que constitui um exemplo claro de como o conhecimento sobre o sexo do referente contamina negativamente o conhecimento linguístico sobre o género. Este problema, presente em muitos dos materiais que analisámos, permite, por outro lado, assumir que, pedagogicamente, será mais adequado iniciar o tratamento do conteúdo género gramatical pela concordância, evidência sintática inequívoca desta categoria, antes de solicitar aos alunos a identificação dos valores de género. Será ainda oportuno que, logo no início desta abordagem, figurem nomes que designam seres não animados, de modo a ficar claro que o género é uma propriedade característica de todos os nomes e que, em português europeu como em outras línguas, a relação com o sexo dos referentes está longe de ser forçosa. Tal constatação sobre a dimensão arbitrária desta categoria, na sua génese, obriga a uma exposição frequente dos alunos a diferentes exemplos, de modo a serem capazes de se apropriar do género de cada palavra e de desencadear, na frase, os mecanismos de concordância adequados, questão que ganha ainda mais pertinência quando estamos a considerar o ensino do português como língua não materna, situação em que os momentos de imersão linguística serão menos habituais.

A associação entre género e sexo acaba por ter consequências na abordagem das propriedades morfossintáticas do género, o que se traduz, por exemplo, na formulação da *pseudorregra* segundo a qual, como vimos acima, os índices temáticos (IT) permitem veicular e contrastar valores de género. Em 27 fichas informativas analisadas, encontramos 21 ocorrências (77,7%) de promoção explícita (12 casos) ou implícita (9 casos) desta *pseudorregra*, em que se associam os nomes masculinos ao IT <-o> e os nomes femininos ao IT <-a>. Daqui derivam vários processos considerados relevantes para o contraste de género e que percorrem todos os materiais consultados. O mais frequente (22 registos em 24 fichas informativas com exemplos) é a alternância de IT, que sustenta a suposta regra geral acima enunciada e é conotada com a existência de flexão em género nos nomes. Sempre que nas fichas surge apenas um exemplo, é este processo que assume protagonismo, contribuindo para reforçar a ideia errónea de que o ensino e a aprendizagem deste conteúdo se justificariam apenas para efeitos de contraste de género e de sexo.

A proliferação, em vários materiais pedagógicos, dos chamados *casos especiais* acaba por ser contraditória com a referência à flexão, na medida em que inviabiliza o carácter obrigatório e sistemático que caracteriza este processo morfológico. Sob este

chapéu (*casos especiais, formas irregulares* ou *exceções*), e sem nunca surgir metalinguagem associada aos exemplos enunciados, recaem vários outros processos, com destaque para aqueles que são apresentados como contraste de género, mas apenas se referem a uma diferenciação do sexo dos referentes, como o contraste lexical (*pai/mãe*), com 14 ocorrências, ou a composição (*corvo-macho/corvo-fêmea*), com 7. No âmbito da efetiva linearização do valor de género mas assumidos nos materiais consultados como contraste, figuram, nem sempre de modo organizado, exemplos relativos a processos de natureza fonológica e de natureza morfológica. Nos primeiros, ocorre modificação do IT (omitido no masculino em *professor*, e alterado em formas como *réu, europeia, leoa* ou *avô*). Nos segundos, são os sufixos derivacionais que permitem especificar o género do nome (*galinha, perdigão, princesa*).

Além das fichas informativas, também os exercícios propostos constituem o reflexo de práticas que associam indevidamente género e sexo e cometem imprecisões na abordagem morfossintática deste conteúdo. A maioria dos exercícios (62%) consiste na classificação dos nomes quanto ao valor de género, mas surgem também com alguma frequência (30,3%) tarefas de produção de contrastes, que privilegiam a ligação entre género e sexo, em subtarefas variadas como a solicitação do masculino ou do feminino associado a sexo, a identificação de um dos elementos do par e a reescrita de frases, traduzindo-se esta última numa instrução pouco precisa como *Escreve a frase no feminino*, como se todas as palavras de uma frase estivessem igualmente sujeitas à variação em género, ou se a própria frase, enquanto objeto linguístico superior à palavra, tivesse género.

2.3. Conhecimento e desconhecimento sobre género

As imprecisões encontradas nos documentos reguladores e nos materiais pedagógicos acabam por ter um reflexo evidente nos conhecimentos construídos, quer pelos professores que partem destes documentos e materiais para prepararem e lecionarem as suas aulas, sem, por vezes, consultarem outras fontes, quer pelos alunos, cujo conhecimento implícito é influenciado negativamente por estes fatores.

Para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos, o professor tem de ser ele próprio proficiente no uso da Língua Portuguesa, fator que

funciona como “pré-requisito para o exercício da profissão” (Duarte, 2001: 29). Além disso, precisa de desenvolver, com vista a um ensino adequado da gramática, um conhecimento linguístico e metalinguístico aprofundado, ancorado em disciplinas como a Linguística, pois, como afirma Marcuschi (2002: 1), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente lingüística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)”. Não se trata aqui do conhecimento próprio do especialista nesta área, mas de um conhecimento pedagógico dos conteúdos, que, segundo Shulman (1987: 8), “represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction”. Trata-se de um conhecimento de natureza compósita e pragmática, na medida em que “incluira, modificando-o, o conhecimento de conteúdo” (Roldão, 2007: 100), o que pressupõe, no docente, uma capacidade de incorporação de conhecimento.

É neste processo de transformação e acomodação que, muitas vezes, os professores se apropriam de informações sobre o género de um modo impreciso e isso acaba por interferir negativamente no conhecimento que os próprios alunos constroem. Procurámos, assim, perceber de que modo o ensino explícito do conteúdo género gramatical modifica o conhecimento intuitivo dos alunos⁹ e pudemos constatar que, em certas situações, a gramática interiorizada é ultrapassada em tarefas de identificação, momento em que o ensino explícito parece anulá-la, mas não na produção espontânea. Alguns alunos consideram, por exemplo, *cobra-macho* uma forma masculina, na tarefa de identificação, mas produzem frases como *A cobra-macho é lindíssima*, reconhecendo o género feminino da palavra *cobra* e assim desencadeando a concordância na frase.

A associação entre género e sexo e a influência do índice temático na atribuição dos valores de género são duas práticas já referenciadas nas subsecções anteriores e que percorrem as respostas que os alunos, sobretudo do 2.º ano, mas também do 4.º ano, apresentam no inquérito. A valorização do IT, que a criança desenvolve intuitivamente desde muito cedo, está patente, por exemplo, nas dificuldades que certos alunos revelam para identificar o género de palavras como *panda* ou *tribo*, itens que nos exercícios

9 Para cumprir este objetivo, efetuámos um estudo (Choupina *et al.*, 2015) cuja amostra é composta por 381 sujeitos com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. Os informantes são alunos do Ensino Básico (EB): 27,8% (n=106) frequentam o 2.º ano de EB; 32% (n=122) o 4.º ano; 40,2% (n=153) o 6.º ano. Os alunos responderam a um inquérito em que se procurava verificar quais as suas concepções sobre género gramatical, a sua capacidade de identificar valores de género e de produzir enunciados em que aplicassem as concepções e os conhecimentos construídos.

aparecem acompanhados de outros com o mesmo IT e, na realidade, contrariam a *pseudorregra* que erradamente liga género e classe formal. Apenas 44,3% dos alunos do 2.º ano conseguiram identificar *tribo* como palavra feminina e, no entanto, 73,6% da mesma faixa etária reconheceram *panda* como forma masculina. As hesitações ocorrem igualmente perante formas atemáticas ou de tema vazio no singular, como *avestruz*, *papel* e *perdiz*, de tal modo que, perante esta sequência, somente 64,2% dos alunos do 2.º ano foram capazes de apontar a forma masculina.

A prevalência da categoria biológica sexo sobre o conhecimento linguístico na atribuição dos valores de género torna-se muito clara em tarefas em que se pergunta aos alunos se admitem determinadas sequências como pares de género. Perante *gorila-macho/gorila-fêmea*, apenas 29,2% no 2.º ano e 41,8% no 4.º defendem tratar-se somente de um contraste ao nível do sexo, mas não do género, o que demonstra que o ensino explícito deste conteúdo não modifica certas concepções que as crianças constroem desde cedo e que acabam por ser reforçadas no ensino formal, como acima verificámos. Pelo contrário, no âmbito da produção, em exercícios de correferência e de concordância¹⁰, o (re)conhecimento da importância sintática do género na frase acaba por prevalecer sobre a influência de fatores semânticos, verificando-se, logo no 2.º ano, um nível de acerto de 76,4% na correferência e de 88,7 na concordância.

Ao reconstituirmos o percurso *documentos oficiais-materiais pedagógicos-conhecimentos de professores e alunos*, verificamos, assim, que as mesmas imprecisões caracterizam a abordagem do conteúdo género gramatical, sem que a influência da investigação em várias áreas da Linguística se faça sentir de modo produtivo.

3. Algumas conclusões

Desencadeado pela necessidade de perceber por que razão o *deficit* nos conhecimentos explícitos sobre o conteúdo género linguístico não parece compatível com a identificação de uma idade precoce para a sua aquisição nem com os índices de correção nas produções de adultos e crianças, este estudo evidenciou a ausência de

10 Para testar a capacidade de os alunos estabelecerem correferências, pedimos-lhes que decidissem qual a expressão que se revelaria gramatical na frase “A borboleta-macho, logo pela manhã, é a *primeira/o primeiro* a sair dos casulos”. A tarefa de concordância implicava uma tomada de decisão na frase “O João é *um/uma* criança que costuma ir ao quadro todos os dias”.

metalinguagem científica sistemática e de correção linguística na abordagem do tema nos documentos reguladores, atualmente em vigor em Portugal, para o ensino do género linguístico no Ensino Básico, assim como nos materiais e práticas pedagógicas de apoio à aprendizagem, publicados e usados ao longo de várias décadas.

A inclusão praticamente sistemática do conteúdo género linguístico no domínio da Morfologia, a sua definição como categoria flexionável ou tão-só a sua associação com categorias flexionáveis e a estratégia de exemplificações com associações explícitas ou implícitas a correspondências dos índices temáticos –a e –o a variação de género, com recurso a seres sexuados, pretensamente facilitadoras do processo de aprendizagem, consolidando a confusão generalizada entre categorias linguísticas de género e a dimensão biológica de sexo, promovem o ensino e a aprendizagem da metalinguagem relativa ao conteúdo género linguístico de forma diacronicamente instável e mesmo semântica e pragmaticamente anacrónica. Este anacronismo é evidente nas diversas propostas de tarefas e na resposta dos alunos a tarefas de identificação do género linguístico que apresentam um significativo índice de contradição com os conhecimentos interiorizados a que os falantes acedem para a produção de concordâncias em uso.

A óbvia constatação de que as investigações em Linguística, aptas para a explicitação da complexidade do processo de atribuição de género linguístico e para a eliminação da confusão desencadeada pela partilha das designações com a categoria biológica de sexo (masculino e feminino), não tiveram ainda repercussão na metalinguagem dos documentos reguladores nem nas estratégias de Ensino, leva-nos a afirmar a urgente necessidade de promoção de maior rigor na uniformização metalinguística e de reciclagem de conhecimentos junto dos agentes educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, Cíntia (2003). *As classes formais do Português e sua constituição: um estudo à luz da teoria da Morfologia Distribuída*. Tese de doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Alcântara, Cíntia (2010). As classes formais do português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 45, n.º 1, 5-15.

Alexiadou, Artemis (2004). Inflection Class, Gender and DP Internal Structure. In G. Müller (ed.). *Explorations in nominal inflection*, 21-49. Berlin: Walter de Gruyter.

Baptista, Adriana *et al.* (2013a). Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In Madalena Teixeira *et al.* (orgs.) *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. IPSantarém: Escola Superior de Educação.

Baptista, Adriana *et al.* (2013b). Representação e aquisição do género linguístico em PE: Alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. In *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, (Simpósio 5 - Estudos Linguísticos e Literários de Língua Portuguesa na Educação Básica). 216-224. URL: http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_05.pdf

Botelho, José Mário (2004). *O género imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho.

Buescu, Helena C. *et al.* (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Buescu, Helena C. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Câmara Junior, José Matoso (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

Choupina, Celda (2011). Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. In *Revista electrónica elingUP*, nº 1, v. 3. 64-77. URL: http://cl.up.pt/elingup/vol3n1/article/article_5.pdf.

Choupina, Celda & Costa, José António (2011). Classes de palavras: autonomia linguística e ensino. Contributos para a caracterização linguística e a abordagem pedagógica do Nome. In Teixeira *et al.* (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação.

Choupina, Celda *et al.* (2015). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. In *Textos seleccionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. A. Moreno, F. Silva & J. Veloso (Org.). Porto: APL, 153-174. ISBN: 978-989-97440-4-2.

Choupina, Celda *et al.* (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. Comunicação apresentada ao *IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia.

Choupina, Celda *et al.* (2013). Representação e aquisição do género linguístico em PE: um estudo exploratório. In Éva Buchi/ Jean-Paul Chauveau/ Jean-Marie Pierrrel (éds.). *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013)*, 3 volumes. Strasbourg : Société de Linguistique Romane /ÉliPhi.

Corbett, Greville G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corbett, Greville G. (2013a). Number of Genders. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck

Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponível on line em: <http://wals.info/chapter/30>. Consultado em 2015-07-22.)

Costa, José António *et al.* (2015). Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB. In *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, número temático, junho 2015. Coimbra: ESEC. ISSN 1646-9526.

Duarte, Inês (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: SIM-SIM, I. (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, p. 27-34.

Figueira, Rosa Attié (2004). A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do género. *Letras de Hoje*, v. 39, n.º 3, 61-74.

Halle, Morris & Marantz, Alec (1993). *Distributed morphology and the pieces of inflection* (in:) K. Hale & S.J. Keyser (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 111–176.

Marcuschi, Luiz Antonio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, Ângela Paiva *et al.* (org.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.

Vilela, Mário (1999). Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina.

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n.º 34.

Shulman, Lees (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. In *Harvard Educational Review*, vol. 57, n.º 1.

Villalva, Alina (2000). *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.

CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO PARA O ENSINO DO LÉXICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Bruna Sommer FARIAS¹
Elisa Marchioro STUMPF²

RESUMO

Este trabalho visa a discutir as contribuições da teoria da enunciação proposta pelo linguista Émile Benveniste para o ensino de reflexão linguística nas aulas de português como língua adicional (PLA). Propomos articular tal campo da linguística e a linguística aplicada, procurando entender como uma determinada teoria pode iluminar a reflexão sobre a linguagem realizada pelo professor na sala de aula, em especial com relação ao léxico. Inicialmente, discutimos princípios e práticas comuns no ensino de léxico em línguas adicionais para, em seguida, explicar como a teoria da enunciação pode servir de apoio a práticas de análise que destaquem a importância do contexto para a aprendizagem dos sentidos de uma palavra. Trazemos alguns pontos da reflexão de Benveniste, como a relação entre forma e sentido, a relação entre os níveis semiótico e semântico e a apropriação da língua pelo locutor, que julgamos pertinentes para contribuir com a prática de reflexão linguística em aula de PLA por tal viés. Por fim, analisamos uma tarefa elaborada com vistas à reflexão sobre o léxico a partir de textos autênticos, procurando mostrar como incorporar os princípios na análise realizada em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; texto; ensino; enunciação; português como língua adicional.

Introdução

Com o advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas adicionais, os currículos começaram a se organizar de forma a buscar dar igual espaço às quatro

1 UA, Programa Interdisciplinar em Aquisição e Ensino de Segunda Língua; Dpto. de Espanhol e Português. 1423 E. University Blvd. Sala 545. Caixa Postal 210067. CEP: 85721. Tucson, Arizona, Estados Unidos. brunasommer@email.arizona.edu

2 UFRGS, Instituto de Letras. Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale. Caixa Postal 15002. CEP: 91501-970, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. elisa.stumpf@gmail.com

habilidades envolvidas no processo de comunicação: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Essa mesma abordagem influenciou a organização de materiais didáticos em tópicos relacionados a funções que um aprendiz de língua adicional deveria ser capaz de desempenhar em interações em uma dada língua. Comparando-se com os métodos anteriores, como o Método Direto de tradução com foco na gramática, pode-se argumentar que o ensino de vocabulário também foi influenciado por essa forma de organização, visto que o agrupamento de palavras relacionadas entre si e subordinadas a funções determinadas poderia ajudar o aprendiz a aprender novos termos na língua adicional. Apesar disso, críticas ao método comunicativo chamam a atenção para o fato de que, apesar de focalizar situações reais, muitas vezes isso se dá de maneira descontextualizada, acarretando uma nova lista: de frases com exemplos de diálogos, mas que nem sempre preparam o aluno de maneira eficiente para participar de situações reais de uso da língua. Nesse sentido, a contextualização das frases fica totalmente a cargo do professor, que nem sempre apresenta preparo suficiente para suprir as lacunas do método (Richard-Amato, 2010).

Entretanto, o ensino específico de vocabulário parece ter se perdido em meio ao ensino das habilidades. Corroboram Laufer e Nation (2012:163) ao afirmarem que: “exceto por curtos períodos de atividade, o ensino de vocabulário tem sido em grande parte negligenciado e está subordinado a outras unidades de análise no planejamento, tais como gramática, tópicos ou tarefas”³. Além disso, pesquisas na área têm se dedicado a tentar desvendar quais palavras devem ser ensinadas, baseadas em aspectos como a frequência e a utilidade de diversos itens lexicais em diferentes níveis de domínio de uma língua.

Quando voltamos nosso olhar para materiais didáticos de português como língua adicional, podemos verificar que o ensino de vocabulário geralmente se reduz a listas de palavras agrupadas tematicamente (às vezes, com a tradução para uma determinada língua) e listas de sinônimos e antônimos. Destacamos três problemas dessa abordagem: a) o contexto de uso é pouco explorado, o que leva a uma concepção estática do sentido, b) o que é sugerido ao aluno como sinônimo de uma determinada palavra acaba funcionando apenas para um uso específico da mesma e c) nem sempre há uma reflexão crítica sobre a não correspondência exata entre o léxico de duas línguas.

3 No original: “*except for some brief times of activity, vocabulary teaching has been largely neglected and has been subordinated to other units of analysis in curriculum design, such as grammar, topics, or tasks*”. Tradução de nossa responsabilidade.

Para ilustrar a limitação de tal abordagem e contribuir para nosso argumento, relatamos uma situação de sala de aula de português como língua adicional de nível intermediário. Ao começar a aula, uma aluna indagou a respeito do verbo “levar”. Após uma explicação voltada a contextos de exposição com relação a sinônimos, como “carregar” e “trazer”, a aluna demonstrou ainda não ter entendido, visto que sua questão dizia respeito ao uso de “levar” no contexto “que fim levou Maria?”. Ao trazermos esse exemplo, buscamos discutir não apenas o modo como os livros didáticos apresentam vocabulário como sendo insuficiente por não abordar uma vasta gama de situações de uso, mas também por introduzir uma concepção teórica que entende o sentido das palavras como sendo realizado dentro do enunciado. Dessa maneira, entendemos que um sinônimo só pode ser fornecido considerando-se o uso contextual da palavra. No caso da situação de sala de aula relatada, a aluna questionou apenas sobre o verbo levar sem mencionar o contexto onde ela havia testemunhado o seu uso, o que dificultou e, inclusive, afetou a eficácia da explicação por parte da professora.

Disso, surge uma questão: o que sabemos quando afirmamos que sabemos uma palavra? Nation (1990, apud Scott, 2005:70) apresenta oito diferentes aspectos que estão em jogo no conhecimento de uma palavra: “conhecimento da sua forma falada e escrita, seu comportamento em frases, palavras geralmente encontradas ao seu redor, sua frequência na língua oral e escrita, seu sentido conceitual, como e quando é geralmente utilizada e sua associação com outras palavras”⁴. A partir disso, podemos questionar tanto nosso papel enquanto falantes e professores como o processo de apropriação de novas unidades lexicais pelos nossos alunos.

Nesse sentido, percebem-se as dificuldades que envolvem o ensino e a aprendizagem de léxico. Como uma proposta de informar nossa prática pedagógica relacionada ao léxico, certamente de maneira associada a outros conhecimentos, entendemos que o professor deva conduzir sua prática de reflexão linguística em sala de aula com base em uma teoria linguística, de forma a dar conta da complexidade de sua tarefa. Tal embasamento contribui para instigar o olhar do aluno sobre a complexidade do significado das palavras, questionando a obviedade com que muitos falantes veem não apenas o uso do léxico, mas a sua relação com outros pontos gramaticais.

4 No original: “knowledge of a word's spoken form, its written form, the way it behaves in sentences, words commonly found near the word, its frequency in oral and written language, its conceptual meaning, how and when it is commonly used, and its association with other words”. Tradução de nossa responsabilidade.

De acordo com Émile Benveniste, “para o falante há, entre a língua e a realidade, adequação completa: o signo encobre e comanda a realidade; ele é essa realidade” (1966:57). Nesse sentido, o léxico conta com uma posição privilegiada dentre os fatos de língua, pois o sentido das palavras parece como algo evidente e anterior à atualização da língua em discurso, quando ele é, na realidade, construído apenas na situação particular de uso. Acreditamos ser papel do professor mostrar como o sentido é construído a partir de situações reais de uso, bem como questionar e adaptar o modo com que os livros didáticos apresentam propostas de ensino do léxico. Como ferramenta de apoio para o professor, acreditamos que a teoria da enunciação formulada por Benveniste apresenta uma possibilidade para embasar a perspectiva teórica relacionada ao léxico e informar a prática pedagógica.

Para desenvolvermos essa discussão, pretendemos seguir o seguinte caminho: a primeira seção introduz conceitos do linguista Émile Benveniste que acreditamos serem essenciais para embasar a perspectiva de língua que permeia nossa abordagem didática do léxico; a segunda seção apresenta a tarefa que focaliza o estudo do léxico ao mesmo tempo em que associa os conceitos que subjazem o seu planejamento. Por fim, tecemos nossas considerações finais relacionadas ao ensino de PAL.

1 O estudo do sentido das palavras: uma abordagem a partir da teoria de Émile Benveniste

Embora a abordagem benvenistiana da língua seja formulada em meio de conceitos complexos, os quais suscitam reflexões em diversas áreas do conhecimento, pode-se dizer que Benveniste entende a língua a partir do ato de apropriação individual realizado por um locutor, o que ele chama de enunciação. Para o autor, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (Benveniste, 1974:83-84). De acordo com Benveniste, a língua é mobilizada por causa da necessidade por parte do locutor de expressar uma relação com o mundo: “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (Benveniste, 1974:84).

Vemos que a relação entre aquele que fala e seu interlocutor, ou seja, a correlação *eu-tu*, está inscrita na própria língua e é condição para a enunciação.

A possibilidade de comunicar através da conversão da língua em discurso, entretanto, não é o caráter fundamental da língua para o linguista, pois “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (idem, p. 222). Essa é uma concepção radical de Benveniste: linguagem e homem são inseparáveis e necessários um ao outro. A comunicação é uma consequência pragmática da faculdade de linguagem e do uso da língua, a qual permite ao homem simbolizar suas experiências por meio de um sistema de signos comum a uma dada comunidade linguística.

Isto posto, afirmamos que a eleição dessa teoria auxilia a lidar com algumas das características levantadas por Nation (1990) e deixadas de lado em muitos livros didáticos, a saber: a) a palavra e seu funcionamento dentro da frase; b) seus sentidos e c) como e quando ela é empregada (situação de uso). Esses pressupostos estão ligados a um nível antropológico a que se encontra a enunciação pela perspectiva do linguista. Segundo ele, “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (Benveniste, 1966:285). Se a linguagem ensina a sua própria definição, não apenas o sistema de formas se organiza de maneira a produzir sentido e estabelecer uma referência sobre o conceito “homem”, mas o funda na linguagem, já que “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (idem). A língua, para Benveniste, nasce com o homem e, em sua estrutura, prevê a cultura. O vocabulário, foco de nossa discussão neste trabalho, apresenta um lugar privilegiado para explorar os vestígios da cultura na língua.

A seguir, percorremos mais detalhadamente aspectos da teoria benvenistiana que nos ajudam a refletir sobre como se formam os sentidos das palavras. Para contemplar os aspectos que propomos acima a respeito do estudo do léxico, faremos um recorte das reflexões tecidas nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral* de acordo com o propósito deste trabalho, porém estamos cientes do risco de deixarmos de lado importantes fases da construção do raciocínio de Benveniste.

1.1 A palavra e a frase

Em uma crítica à linguística da época, Benveniste (1966:135) indaga: “o que não

se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam”. De fato, para o linguista, o caráter significante da língua é primordial, e a questão da significação, ou seja, de como a língua produz sentidos, perpassa toda sua obra, ainda que nem sempre de forma explícita.

A abordagem da significação começa a ser formulada em *Os níveis da análise linguística* (1964), texto que pode ser lido, de acordo com Flores (2013:128-129), como origem de uma abordagem operatória da enunciação que “privilegia as operações inter-relacionais das palavras no enunciado para expressar um sentido em uma dada situação enunciativa”. Nesse texto, Benveniste problematiza o conceito de nível nos procedimentos de análise que procuram delimitar os elementos da língua. Isso se dá por meio de duas operações: segmentação e substituição. A primeira consiste em reduzir um dado linguístico até seus elementos não decomponíveis. A segunda, por sua vez, envolve identificar tais elementos através de substituições possíveis. Exemplificando seu raciocínio com uma complexa análise de fonemas e seus constituintes, Benveniste chega à conclusão de que “o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (1966:130, grifos do autor). Isso significa que ambas as operações só podem ser realizadas tendo em vista a sua integração em um nível superior. É através desse mecanismo que se pode reconhecer uma unidade como distintiva em um determinado nível.

Na análise dos signos, que coincidem, nesse caso, com as palavras, a operação apresenta dificuldades: “a palavra [...] decompõe-se em unidades fonemáticas que são de nível inferior; por outro entra, a título de unidade significante e com outras unidades significantes, uma unidade de nível superior” (idem, p. 131). Essa relação entre os níveis permite dar conta da relação forma/sentido, que devem definir-se um pelo outro e articular-se juntos. Benveniste define a forma de uma unidade linguística como “sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior” (constituente) e sentido de uma unidade linguística como a “capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (idem, p. 135-136).

Na passagem das palavras para a unidade de nível superior, as frases, há algo a mais a se considerar: as frases realizam-se em palavras, mas as palavras não são seus segmentos. A frase comporta constituintes e podemos segmentá-la, mas não se pode integrá-la em nenhuma unidade mais alta. Com a frase, entra-se em um novo domínio. Segundo Benveniste (1966:139), “a frase [...] é a própria vida da linguagem em ação.

Concluimos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso”.

A particularidade da frase consiste no fato de ela trazer sentido e referência, distinção que Benveniste faz ao tratar da questão do sentido quando ainda trata da discussão forma/sentido. Ao abordar a questão do sentido, Benveniste distingue dois aspectos. Primeiramente, pode-se afirmar que o sentido de uma unidade é o próprio fato de que ela tem um sentido, o que é inerente ao sistema linguístico e diz respeito à “propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos” (idem, p. 137). Por outro lado, pode-se, também, indagar sobre qual é o sentido de determinada unidade linguística, o que leva Benveniste a considerar que

a linguagem refere-se ao mundo dos objetos [...] sob a forma de frases, que se relacionam com situações concretas e específicas, e sob a forma de unidades inferiores que se relacionam com “objetos” gerais ou particulares [...]. Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*. (idem, p. 137, grifos do autor).

Percebemos que, nesse texto, Benveniste já esboça a dificuldade de se tratar do sentido quando entramos nesse outro universo, o da língua em uso, atualizada em discurso. Para aprofundar a análise a partir desse ponto, ele elabora outros conceitos, como os que discutiremos na seção a seguir.

1.2 Semiótico e semântico

O problema do sentido volta a ser abordado no texto intitulado “A forma e o sentido na linguagem” (1966), no qual Benveniste estabelece suas bases para abordar a significação, ou seja, o modo que a linguagem possui de significar, função que está na natureza da linguagem. Para tanto, o linguista chama a atenção para a afirmação saussuriana que a língua é um sistema de signos. O signo constitui, portanto, a unidade de análise de língua na ordem semiótica. Para uma determinada comunidade de falantes, existem signos que são reconhecidos como tais e são empregados por aqueles que utilizam a língua. Nessa dimensão, significar equivale a ter sentido, o que é determinado pela comunidade de falantes: “o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe” (Benveniste, 1974:227). Dessa forma, os signos se estabelecem em uma rede

que, ao opor um signo ao outro, delimita-os no interior da língua.

Entretanto, o signo não é um conceito suficiente para explicar o funcionamento da língua da forma como o vê Benveniste. Aos falantes também é perceptível o fato de que não nos comunicamos por meio de signos, mas sim, através de frases. Teria, então, a frase um lugar no semiótico? O linguista é categórico ao afirmar que não:

contrariamente à ideia de que a frase possa constituir um signo no sentido saussureano, ou que se possa por simples adição ou extensão do signo passar à proposição e depois aos diversos tipos de construções sintáticas, pensamos que o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas. (idem, p. 229)

Para dar conta dessa diferença, Benveniste propõe então a outra dimensão da língua, a qual ele nomeia “semântica”. Entramos assim no universo da língua em uso, do homem comunicando-se com outro homem. De fato, para o linguista, é apenas a dimensão semântica que abre a possibilidade de integração da sociedade e é a partir dela que vemos a língua “organizando toda a vida dos homens” (idem, p. 229).

Como apontado anteriormente, o domínio semântico se expressa pela frase. Esta tem a função de ligar a língua à realidade, visto que, para descobrir o sentido da frase, é necessário levar em conta a situação de discurso que a causou e a atitude do locutor. É importante fazer a distinção entre sentido e referência: “se o ‘sentido’ da frase é a idéia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso” (idem, p. 231). Disso resulta que a frase é sempre um acontecimento diferente e imprevisível; é também efêmera, pois ela existe somente no instante que é enunciada e se esvanece logo após.

Entretanto, diferentemente do que a reflexão acima poderia fazer supor, a unidade do semântico tomada pelo autor não é a frase, mas sim a palavra. A concepção de palavra benvenistiana é radicalmente distinta da de signo: as palavras são a materialização dos signos, elas dizem respeito à língua mobilizada por um locutor e, por se realizarem na frase, perdem seu significado genérico e assumem um significado único e particular, visto que se referem a uma dada situação de discurso que provoca a frase.

Tal reflexão é o primeiro movimento para conceber esse passo além de Saussure que Benveniste julga necessário. Para dar conta da enunciação, definida como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1974:82), a linguística não pode encerrar-se no domínio do semiótico; é preciso ir além e adentrar

o semântico, um novo universo no qual se encontra o homem colocando a língua em uso para levar a cabo sua vida como ser social.

O autor aprofunda suas análises em um artigo publicado três anos depois, intitulado “Semiologia da Língua” (1969). Após uma longa explicação sobre o conceito de signo e de seus sistemas, Benveniste chega ao cerne da questão e enuncia a propriedade fundamental da língua: sua dupla significância. A língua dispõe de dois modos por meio dos quais ela pode significar, o semiótico e o semântico. Para Benveniste, “a significância da língua, ao contrário, é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda cultura” (idem, p. 60). Tais propriedades fazem com que a língua seja interpretante de todos os sistemas.

Como vimos anteriormente, o semiótico diz respeito à língua enquanto sistema de signos. Um estudo semiótico “consistirá em identificar as unidades, em descrever suas marcas distintas e em descobrir os critérios *cada vez mais sutis* da distintividade” (idem, p. 65, grifos do autor). Ou seja, para este modo de significação, o arcabouço estabelecido por Saussure é suficiente. Entretanto, Benveniste propõe um segundo modo de significação da língua, o semântico, que diz respeito à língua colocada em uso por um locutor. Aqui, não basta reconhecer e isolar as formas significantes, mas sim, compreendê-las a partir da relação estabelecida entre a enunciação e a situação de discurso.

1.3 Língua, sociedade e cultura

Segundo Flores (2013), é no texto “Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade” (1968) “que se encontra a reflexão mais elaborada da distinção pessoa/não pessoa aplicada, inclusive, a outro domínio que não o linguístico” (Flores, 2013:109). Vale destacar que optamos discutir esse artigo aqui pelo fato de justamente proporcionar uma discussão que vai além do domínio linguístico, possibilitando-nos pensar sobre a cultura e a sociedade. Vamos ao percurso singular estabelecido por Benveniste.

Já no início do artigo, o linguista assevera: “a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma das duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra” (Benveniste, 1974: 93). Pontuando que uma e outra nasceram da mesma necessidade, qual seja, atingir o outro homem, poderia se pensar que seria possível

estudar ambas em conjunto, já que em conjunto nasceram, porém, o autor elenca as similaridades e diferenças entre elas e que devem ser levadas em conta ao analisá-las. A interdependência da língua e da sociedade está em um nível constitutivo e, por isso, fundamental. A língua tem uma natureza profunda e paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que é imanente ao indivíduo, visto que aquele que fala é homem por estar fundado na faculdade de linguagem, é também transcendente à sociedade, uma vez que aquele que fala implica necessariamente a figura do outro, que está imerso em uma sociedade.

Considerando o ponto de vista do artigo, a língua é o meio de análise da sociedade. O ponto alto da definição operada por Benveniste é tomar tal relação como sendo semiológica, pois “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (idem, p. 97). Essa dependência se confirma ao pensarmos que “é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas. Nesse sentido, a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta” (idem, p. 98). Assim, quem fornece a base “constante e necessária” para se operar a diferenciação entre indivíduo e sociedade é a própria língua, por conta de seu caráter semiológico e seu funcionamento significativo.

Desse modo, Benveniste já refere princípios semiológicos que ancoram a teorização sobre a língua como interpretante da sociedade e de outros sistemas semiológicos, antevendo o que será também referido no artigo “Semiologia da Língua” (1969). Um deles considera que, se os sistemas são de naturezas diferentes, como é o caso da língua e da sociedade, há a impossibilidade de eles poderem coexistir em condição de homologia, ou seja, “eles não podem ser mutuamente interpretantes um do outro, nem ser conversíveis um no outro” (1974:98). Isso significa que as mudanças da sociedade não são diretamente refletidas na língua; o sistema da língua muda segundo uma dinâmica mais lenta e gradual, dado o peso da coletividade, dado o seu caráter de “instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros de uma sociedade”. A língua, desse modo, “pode acolher e nomear todas as novidades que a vida social e as condições técnicas produzem, mas nenhuma destas mudanças reage diretamente sobre sua própria estrutura” (Benveniste, 1974:98). Porém, essas mudanças são percebidas apenas em sociedades que “conservam os testemunhos dos estados linguísticos mais antigos” ou em “sociedades dotadas de escrita”, pois os falantes não se dão conta dessa mudança.

Esse fenômeno pode ser ilustrado com as próprias palavras “língua” e “sociedade”, pois ambas admitem muitas referências possíveis. Isso parece ser o

fundamento da polissemia, que é definida por Benveniste como o resultado “desta capacidade que a língua possui de *subsumir* em um termo constante uma grande variedade de tipos e em seguida admitir a variação da referência na estabilidade da significação” (idem, p. 100, grifos do autor).

Um exemplo mais detalhado desse mecanismo aparece na entrevista dada à Pierre Daix, intitulada “Estruturalismo e linguística”, publicada em 1968, em que Benveniste compara a língua à cultura pelo fato de ambas distinguirem o que tem ou não valor. “No fundo, todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico. Damos um sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura” (idem, p. 25). O linguista complementa dizendo, “tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas e valores. Da articulação entre os valores” (idem, p. 22). Entretanto, o alcance dessas considerações é iluminado de forma mais clara por Benveniste quando afirma que os valores da cultura se imprimem na língua e que, embora seja difícil recuperá-los, é por essa via que a língua pode revelar a cultura. Além disso, é justamente esse “acúmulo” de valores que constitui o que ele denomina de “leque semântico”. Para ilustrar isso, Benveniste usa o exemplo da palavra *homem*, mostrando como ele pode se referir a um aspecto da cultura francesa clássica, como na expressão “homem honesto”; bem como remontar à época feudal na expressão “eu sou seu homem”. A língua, por não se modificar tão rapidamente quanto a sociedade, vai imprimindo valores e deixando traços, que compõem, por sua vez, as possibilidades de sentido de uma determinada palavra⁵.

1.4 Encaminhamento

Do exposto nos três tópicos em que se divide esta seção, podemos destacar os seguintes princípios para se abordar o léxico no ensino de línguas adicionais a partir de uma perspectiva enunciativa:

- 1) o signo, enquanto unidade dentro de um sistema, tem seu sentido dado a partir do reconhecimento de sua forma por uma comunidade de falantes. Ter

⁵ Encontramos, todavia, uma advertência em Déssons (2006:52) a respeito da relação entre a sociedade e o vocabulário, pois não se trata de um simples registro: “le lexique n’a que de valeur que s’il est rapporté à l’historicité des discours que se l’approprient, qui médiatisent la relation sémiologique de la langue à la réalité sociale désignée”.

sentido, no nível semiótico, equivale a ser opositivo e diferencial em relação aos demais signos desse sistema;

2) a partir da integração do signo na frase, entramos em um outro domínio, o do semântico (relação integrativa). Aqui, encontramos a língua em uso, mobilizada por um locutor para se comunicar com outros. Por meio de mecanismos específicos, a língua assegura ao locutor sua passagem para sujeito e a enunciação estabelece um centro de referência interna. Ou seja, para interpretar um enunciado, é necessário remetê-lo à situação específica de enunciação, considerando-se os interlocutores, o tempo e o espaço.

3) além da subjetividade inerente ao ato de enunciação, deparamo-nos com a referência ao mundo dos objetos, realizada de forma cada vez única e singular. Essa relação com o referente se dá por meio da referência realizada via discurso.

4) as palavras, unidade da dimensão semântica, devem ser compreendidas em relação à situação de discurso. Por isso, seu significado é cada vez único e deve ser interpretado como tal.

5) a capacidade de comportar dois níveis, semiótico e semântico, coloca a língua em uma posição privilegiada dentre os demais sistemas de signos; disso decorre que ela apenas pode interpretar os demais.

6) essa relação de interpretância é a chave para entender o funcionamento da relação entre língua e sociedade. A língua, através das suas unidades significantes, fornece o meio através do qual o homem pode interpretar a sociedade.

7) através do uso da língua, os falantes imprimem valores culturais ao seu discurso e a língua guarda vestígios desses empregos realizados ao longo do tempo.

2 Analisando uma tarefa didática: o lugar do léxico na enunciação e no ensino de língua

Para pensar como esses conceitos podem informar uma abordagem de ensino de português como língua adicional, nesta seção iremos descrever uma tarefa didática⁶

6 É possível acessar a tarefa didática no link público <https://docs.google.com/document/d/1flpODMmEhUY9UjFuleDv2eTQzjMw89wOzjwr9PtI4M/edit?usp=sharing>

elaborada para alunos de nível intermediário de Português como Língua Adicional aplicada em contexto de ensino de português para estrangeiros no Brasil. Devido à especificidade do público a quem os textos do linguista Émile Benveniste se dirigem - linguistas, filósofos, psicólogos, entre outros leitores - pode parecer que as noções que ele desenvolve não se relacionam ao ensino de língua. De fato, as pesquisas de Benveniste não mencionam o ensino, portanto, a leitura que propomos aqui se trata do produto da interação de nossos papéis enquanto pesquisadoras de linguística com foco em abordagens discursivas e professoras de língua adicional. Assim, elaboramos a tarefa a seguir levando em conta a imbricação desse conhecimento e estabelecendo um diálogo de nossa reflexão com a formação de professores.

Os objetivos da tarefa são: a) expandir vocabulário em língua portuguesa através da leitura de textos autênticos; b) explorar as situações de uso e os aspectos culturais relacionados ao léxico estudado; c) discutir sobre diferentes possibilidades de sentidos atribuídos; d) refletir sobre o processo de apropriação de determinadas estruturas linguísticas por parte do aluno.

Para tanto, buscamos prover atividades que promovam a reflexão linguística em processos de *scaffolding* (Vygotsky, 1978). Para preparar os alunos para a leitura de uma crônica de Luis Fernando Verissimo (entitulada *Pá Pá Pá*, o texto consiste em um diálogo entre um brasileiro e uma americana sobre expressões em português), a pré-tarefa apresenta aos alunos algumas palavras que aparecerão posteriormente no texto para que teçam hipóteses sobre o seu uso. A atividade prevê que, ao criarem um diálogo com as palavras, os alunos tenham a oportunidade de reconhecer os signos que se encontram no nível semiótico e transpô-los para o nível semântico conforme julguem apropriado. Além disso, o exercício é uma oportunidade para discutir sobre a arbitrariedade dos signos e, desse modo, não apenas os alunos são convidados a reconhecê-los, mas também a colocá-los em uso e estabelecer referências entre eles. É importante frisar que o conceito de arbitrariedade do signo subjaz a explicação do professor, e não é o fim das discussões. Em meio a esse processo, mesmo que os alunos não saibam o significado da palavra em uso no texto, já que lhes foram apresentadas separadamente do contexto, eles podem fazer inferências e discutir como se dá o sentido das palavras com relação ao diálogo construído por eles. Tais princípios teóricos estão elencados em 1, 2 e 3 na seção anterior. Ou seja, focaliza-se a integração do signo na frase e entramos no domínio chamado semântico. Ao nascer, a enunciação estabelece um centro de referência interna e, para interpretar a palavra na frase, faz-se necessário

remetê-la à situação específica de enunciação, considerando-se os interlocutores, o tempo e o espaço. Os alunos, assim, podem criar situações específicas de enunciações para as palavras e verificar como o sentido muda de acordo com as escolhas que fazem sobre o sentido no discurso.

Em seguida, para que os alunos possam refletir sobre sua condição de falantes e aprendizes, propomos uma discussão sobre expressões que eles já tiveram dificuldade de entender nas situações vividas por eles em língua portuguesa e sobre como se deu o esclarecimento da palavra ou expressão no processo de aprendizado. Assim, introduzimos uma conversa sobre estratégias para entender os sentidos não só nos textos, mas também em interações cotidianas. Em seguida, tocando mais especificamente a relação entre língua e cultura, conforme discutidas nos pontos 6 e 7 da seção anterior, propomos uma discussão sobre que expressões eles acreditam que seriam mais complicadas para um estrangeiro entender, e se o contexto de uso da palavra ou expressão estaria ligado a um evento cultural específico. Assim, por meio da língua e suas unidades significantes temos o meio através do qual o homem pode interpretar a sociedade. Os alunos, por sua vez, buscam interpretar os sentidos da experiência na linguagem em sua língua adicional e materna.

Após essa etapa, segue-se a leitura do texto e o trabalho em dupla para responder questões de interpretação de texto, como quais são os participantes do diálogo e qual é o tom e a imagem construída por cada um deles. Para tanto, um quadro traz possibilidades de adjetivos para que os alunos associem com a descrição que fazem da narrativa e dos personagens, de maneira a contextualizar seu uso de acordo com sua descrição. Exploram-se também os argumentos utilizados pelos personagens com relação língua falada por cada um deles: inglês e português.

Ao reler o texto, os alunos são solicitados a preencher uma tabela com as expressões que já haviam conhecido na pré-tarefa, porém agora são convidados a relacionar o significado no texto com as situações possíveis de uso que lá são descritas. Ao refletir sobre esse processo de confirmar hipóteses ao ler o texto e construir outras a partir da interpretação, focaliza-se também na diferença na compreensão da palavra ao lê-la separadamente e ao fazer as conexões de seu sentido dentro das frases no texto. Com esse movimento, buscamos refletir sobre o ponto 2, que diz respeito ao caráter de distribuição e integração dos signos nas frases e sobre o seu caráter relacional para dar vida ao sentido.

Continuamos: "Essas expressões podem ser empregadas com diferentes propósitos dependendo da situação. Escolha uma expressão e empregue-a em diferentes situações com diferentes propósitos". A partir dessa questão, refletimos sobre a atitude do locutor, as dimensões do semiótico e do semântico e a própria enunciação que adquire sentido apenas no aqui-agora do locutor. Tendo como base a situação de uso, pedimos aos alunos que pensem em outras palavras que poderiam ser usadas nesses contextos, bem como verifiquem qual seria a diferença de efeito de sentido ao usar uma ou outra palavra.

A última atividade relacionada a esse texto busca expandir a reflexão também para pensar sobre como as especificidades das modalidades oral e escrita contribuem para a formação do sentido e seus efeitos. Ao observar como a entonação, a voz e o ritmo são interpretados em um vídeo que reproduz o diálogo da crônica, o exercício que segue objetiva discutir se as pessoas no vídeo empregam as mesmas palavras da mesma maneira encontrada no texto.

Para expandir a análise para outros textos de Luis Fernando Verissimo, selecionamos outras crônicas que tratam do sentido das palavras no cotidiano. Seguindo o mesmo processo, estruturamos um exercício de pré-tarefa com as palavras que serão importantes nos textos a serem discutidos em seguida. Para tanto, pesquisamos em diversos sites frases com usos das palavras *fornida*, *lascívia*, *tim tim*, *triz* e *trilhão* e sugerimos que os alunos, a partir das frases, relacionem o seu emprego. A partir da discussão sobre os sentidos, os alunos criam um diálogo empregando três das palavras discutidas no exercício anterior. Por fim, fornecemos trechos das crônicas de Luis Fernando Verissimo onde as palavras são usadas para refletir sobre diversos aspectos enunciativos.

A crônica *Palavreado* versa sobre mulheres e utiliza diversas palavras para descrevê-las. Com relação a essa crônica, sugerimos que os alunos pesquisem no dicionário, na internet ou conversem com outros falantes sobre as diferenças de emprego em possíveis situações de uso das palavras *gorda*, *cheia*, *roliça*, *carnuda*, *quente*, *fornida*. Além disso, propomos que os alunos infiram o significado de *lascívia* a partir da situação descrita pelo autor. Tais questões buscam informar principalmente o ponto 7 discutido na seção anterior: através do uso da língua, os falantes imprimem valores culturais ao seu discurso e a língua guarda vestígios desses empregos realizados ao longo do tempo. Cada palavra estabelece referências distintas dentro do texto, e os alunos precisam estar cientes do alcance de cada efeito de sentido provocado por elas.

O trecho da crônica *Pudor* traz sinônimos e discute situações de uso da palavra *trilhão*. Após a interpretação de como o autor descreve a variação dos sentidos das palavras na crônica, instigamos os alunos a pensarem sobre quais outros sinônimos além de *numeroso* e *incalculável* podem estar relacionados à palavra *trilhão*. Por fim, retornamos à discussão à qual subjaz o conceito de arbitrariedade do signo. Na crônica *Tintim*, o autor explora diversas onomatopeias. A partir disso, questionamos os alunos: "O que é uma onomatopeia? Que outras palavras onomatopaicas você conhece? Que sons elas imitam?". Para encaminhar a discussão, seguimos com: "Você sabe como reproduzir esses sons em português? Eles mudam ou permanecem iguais? Como você diria "tintim por tintim" na sua língua materna?".

Ao fim, buscamos concluir a discussão com as seguintes questões: "Durante sua aprendizagem de português, houve palavras que você empregou de maneira diferente e cujo sentido não foi reconhecido pelo interlocutor? Quais?". Acreditamos que esse movimento língua adicional - língua materna é importante para que os alunos possam desenvolver uma consciência crítica sobre o seu lugar de falante. Não apenas enquanto falantes de outra língua, mas muitas vezes em nossa própria língua ocorrem empregos que não são reconhecidos pelos falantes, dependendo da variante. Para explorar o contexto, detalhamos a conversa: "em que situação você ouviu/leu essa palavra empregada pela primeira vez? O que levou você a deduzir o sentido que você atribuiu a ela? Como você descobriu o(s) sentido(s) atribuídos pelos falantes?".

Por meio dessa tarefa, buscamos mostrar como o momento de reflexão linguística pode ser conduzido pelo professor de forma conjunta com o aluno, oferecendo possibilidades para que aluno se aproprie de novas formas linguísticas, reflita sobre os contextos de uso e, por fim, sobre seu processo de apropriação da língua adicional.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos discutir as contribuições da teoria da enunciação proposta pelo linguista Émile Benveniste para o ensino de reflexão linguística nas aulas de português como língua adicional (PLA). Nos guiamos também pela afirmação de Flores & Nunes (2012), que apontam que a abordagem gramatical em sala de aula pela

ótica enunciativa é menos explorada pela literatura da área. Assim, buscamos expor algumas noções-chave da reflexão de Benveniste, como a relação entre língua e cultura, que julgamos pertinentes para contribuir com a prática de reflexão linguística em aula de PLA. Nesse ponto, defendemos a ideia de que a prática do professor em sala de aula deve estar embasada em teorias linguísticas para que a reflexão seja conduzida de forma intencional (como todo ato pedagógico) a fim de instigar o aluno a olhar para a língua de maneira crítica. Tal aspecto está diretamente relacionado ao modo como entendemos o sentido de uma forma linguística, ou seja, definido "pela totalidade dos seus empregos, pela sua distribuição e pelos tipos de ligações resultantes" (Benveniste, 1995:320). Tal definição afeta diretamente o modo como se trabalha com os recursos linguísticos em sala de aula, não apenas o léxico.

À guisa de fechamento, chamamos a atenção para a relação dialógica das experiências do aluno e do professor na língua adicional. Se nos ancoramos em Benveniste, os elementos da categoria de pessoa são fundamentais: a oposição *eu-tu* é uma "estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente interhumana" (Benveniste, 1974:101). Nessas palavras, o autor invoca a universalidade da oposição, ligando a categoria de pessoa presente na língua ao meio humano. Assim, é a partir da oposição *eu-tu/ele* que é efetuada a operação de referência e há a fundamentação da possibilidade do discurso "sobre o mundo, sobre o que não é alocação". Nesse meio interhumano se encontram o aluno e o professor, com suas experiências próprias na linguagem. Isso afeta o trabalho do professor, colocando-o em uma posição de "reconhecer o domínio semiótico da língua e sistematizá-lo para o aluno, porém em concomitância com a explicitação dos sentidos que precisam ser compreendidos para que as formas existam dentro do sistema e em uso, ou seja, no domínio do discurso, o semântico" (Farias, 2014:158).

Acreditamos que a abordagem de vocabulário por meio das estratégias discutidas na análise focalizam uma prática que se ancora no nível antropológico da enunciação, ou seja, que se apoia na experiência tanto do aluno quanto do professor enquanto falantes para instigar um olhar analítico sobre a língua. Nos ancoramos em Farias (2014) para afirmar que não apenas o aluno é convidado a pensar sobre sua própria língua como falante e como analista, mas também o professor se encontra na posição de refletir sobre os momentos em que, neste caso, faz uso de determinados termos para explicar ao aluno o sentido. Tal abordagem se justifica ao entendermos que o sentido da palavra emerge da relação de sentidos com as outras palavras presentes na

frase. Porém, estamos cientes de que a tarefa discutida e o modo de abordagem estão intimamente ligados ao contexto para o qual foram criados, isto é, um programa de português para estrangeiros estudando no Brasil. Isso exige que cada professor faça adaptações de estratégias e conteúdo da tarefa quando necessário.

Por fim, buscamos elucidar com este trabalho que a teoria da enunciação e a visão de língua e de linguagem proposta por Benveniste podem contribuir para se repensar a aprendizagem e a relação entre aluno e professor, entendidos como sujeitos que se constituem mutuamente na língua e na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benveniste, Émile. 2005 [1966]. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2006 [1974]. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Farias, B. S. 2014. *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado - Porto Alegre, Instituto de Letras, UFRGS.

Flores, V. do N. 2013. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola.

Flores, V. do N.; Nunes, P. A. 2012. Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática? *Mátraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p.61-73, jan/jun.

Laufer, B.; Nation, I. S. P. In: Gass, S.; Macky, A. 2012. *Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Scott, J. A. 2005. Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings from Text. In: Hiebert, E. H.; Kamil, M. L. (Eds.) *Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vygotsky, L. S. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Dessons, Gérard. 2006. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris: Limoges.

Richard-Amato, P. A. 2010. *Making it happen: From interactive to participatory language teaching: Evolving theory and practice*. Boston, MA: Pearson Education.

USO E REFLEXÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA INOVAÇÃO POSSÍVEL NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Camilla Maria Martins DUTRA¹
Laura Dourado LOULA²

RESUMO:

Em virtude de uma tradição ainda sobrepujante de desarticulação entre uso e reflexão da língua, torna-se pertinente a reflexão sobre como deve proceder um professor, empenhado em se afastar dessa abordagem tradicional de gramática, na elaboração de atividades didáticas que se aproximem de um enfoque centrado no uso da língua. De antemão, compreendemos a produção da inovação como uma reconfiguração dos modos rotineiros de agir e, no caso específico do ensino de gramática, acreditamos que tal inovação se refere à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática. Para tanto, dispusemo-nos a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do ‘texto como pretexto’ por um tratamento funcional de aspectos linguísticos. Diante do exposto, a objetivo desse trabalho reside em apresentar uma proposta de atividade de leitura e análise linguística baseada nos postulados da Semântica Lexical. Embasados nos conceitos de sinonímia de Lyons (1979), Lopes e Pietroforte (2004) e em Antunes (2005), elaboramos uma proposta de aula de leitura e análise linguística a partir de uma crônica e da exploração da categoria gramatical ‘adjetivo’. Verificamos, pois, que é possível conciliar a percepção e a análise da sinonímia com as de uma categoria gramatical, respeitando as especificidades do gênero textual, sem necessariamente reproduzir um estudo das listas improdutivas de sinônimos, ou persistir num estudo nada funcional dos adjetivos.

PALAVRAS-CHAVE: inovação; sinonímia; crônica; adjetivo; análise linguística.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos para a prática de Análise Linguística ou o eixo da reflexão sobre a língua, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Língua

1 UEPB, Centro de Ciências Humanas e Exatas (Campus VI – Monteiro), Departamento de Letras, Rua Abelardo Pereira dos Santos, 131, Centro, CEP 58500-000, Monteiro, Paraíba, Brasil, camillinhaa@hotmail.com

2 UFPB, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Conjunto Humanístico – Bloco IV, Cidade Universitária, CEP 58059-900, João Pessoa, Paraíba, Brasil, douradoloula@gmail.com

Portuguesa, no final da década de noventa do século passado, exigem uma compreensão mais acurada dos professores e implicam uma rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas, atitudes essas muito raras em nosso ambiente educacional, segundo Rojo (2000:32).

Para uma melhor compreensão dessa constatação, diríamos que, especificamente nos PCN (1999), a análise linguística é definida como as atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Apesar de ambas corresponderem a atividades de reflexão sobre a língua, elas se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística que realiza. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Para além da ausência dessas atividades epilinguísticas e metalinguísticas em nosso ambiente educacional, estaria a não articulação entre os dois eixos básicos da Língua Portuguesa, de acordo com esses documentos oficiais: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, e, mais especificamente, entre a prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos – ambas relacionadas ao eixo uso – e prática de análise linguística – relacionada ao eixo reflexão. Faz-se prática constante em nossas salas de aula o estudo desarticulado entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática.

Partindo dessas constatações e embasados na teoria da Semântica Lexical, segundo os conceitos de sinonímia de Lyons (1979), Lopes e Pietroforte (2004) e em Antunes (2012), o objetivo desse trabalho reside, pois, em apresentar uma proposta de aula de leitura e análise linguística a partir da crônica *O estranho procedimento de dona Dolores*, de Luis Fernando Verissimo e da exploração da categoria gramatical ‘adjetivo’, numa perspectiva que se pretende epilinguística. Nossa compreensão é a de que a produção da inovação no ensino de gramática refere-se à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática como sugerem os documentos oficiais. Para tanto, dispusemo-nos, pois, a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos linguísticos.

No que se refere ao conteúdo gramatical, trabalhamos especificamente com a classe de palavras ‘adjetivo’, numa perspectiva que se pretende epilinguística, na

medida em que parte da reflexão sobre o uso dos adjetivos na crônica até a uma elaboração, pelo próprio aluno, de um conceito de adjetivo. Antes, porém, de passarmos à análise da atividade propriamente dita, julgamos conveniente apresentar os conceitos sinonímia e o de adjetivo adotados neste trabalho.

2. A SINONÍMIA NA SEMÂNTICA LEXICAL

A definição de sinonímia defendida por Lyons (1979) é construída a partir de uma objeção feita à noção de Ullmann (1987) de que só podemos considerar sinônimas “as palavras que se podem substituir em qualquer contexto, sem a mais leve mudança ou no sentido afetivo ou no sentido cognitivo” (Ullmann in Lyons, 1979:476). Assim, a sinonímia total, afirma Lyons, “é um fenômeno raro na língua, uma vez que há poucos sinônimos perfeitos, se é que, de fato, eles existem.” (p. 476)

De acordo com Lyons (1979), a sinonímia não diz respeito apenas à relação de sentido existente entre as palavras, mas pode decorrer em função do contexto. Partindo dessa premissa, uma dada informação pode ser, na língua, determinada sintagmática ou paradigmaticamente, o que dependerá das escolhas lexicais feitas pelo falante, além do contexto em que o mesmo está situado. Dessa maneira, vale salientar que a grande contribuição de Lyons é, portanto, evidenciar que a sinonímia é dependente do contexto.

Seguindo o mesmo raciocínio, Lopes e Pietroforte (2004) consideram que dois termos são chamados sinônimos quando apresentam a possibilidade de se substituir um ao outro em determinado contexto. ‘Novo’ é ‘sinônimo de jovem’, porque, no contexto ‘homem novo’, pode ser substituído por ‘jovem’. No entanto, não existem sinônimos perfeitos, porque eles não são intercambiáveis em todos os contextos. Isto significa que no discurso, o enunciador pode tornar sinônimas palavras ou expressões que em outro contexto não o são.

Para Antunes (2012), “a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade”. (p. 78). De modo complementar a esta função coesiva da sinonímia, Antunes (2005) observa que a continuidade observada nos textos é proveniente da continuidade semântica estabelecida entre os vários segmentos. E, como a coesão resulta dessa rede de relações, Antunes chamou-as de relações textuais.

Nesse trabalho, adotamos, pois, um conceito de sinonímia dependente do contexto de produção e ainda como recurso linguístico de coesão na constituição da textualidade. Também de modo ampliado, adotamos um conceito de adjetivo que ultrapassa a classificação oferecida pela Gramática Tradicional. A seguir, procedemos à discussão da proposta de estudo do adjetivo considerada para esse trabalho.

3. POR UM CONCEITO AMPLIADO DE ADJETIVO

Na tentativa de abarcar as funções que podem vir a ser desempenhadas pelos adjetivos, Neves (2000) distribuiu-os em duas subclasses, a saber:

Qualificadores ou qualificativos, que indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem. Diz-se que esses adjetivos qualificam o substantivo, o que pode implicar uma característica mais ou menos subjetiva, mas sempre revestida de certa vaguidade. Essa atribuição de uma propriedade constitui um processo de predicação, e, por isso, esses adjetivos podem ser considerados de tipo predicativo: Nossa vida SIMPLES era RICA, ALEGRE e SADIA. (ANA) (p. 184)

Classificadores ou classificatórios, que colocam o substantivo que acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva sobre sua subclasse. Eles constituem, pois, uma verdadeira denominação para a subclasse, e, portanto, são denominativos, e não predicativos, possuindo um caráter não-vago: Interessam-nos todas as companhias de indústrias ALIMENTÍCIAS, que entraram com fortes somas.(BH)

A partir das considerações da autora, observamos uma certa “flexibilidade” no tratamento do adjetivo. Dependendo do contexto em que aparecem, os adjetivos podem ser substantivados ou exercer, de fato, a função de adjetivos; podem admitir a função de qualificadores, ou, simplesmente, classificar o substantivo que acompanham. Por essa razão, concordamos com Maher (1987:86) quando argumenta: “Nesta nova perspectiva, as definições não são mais suficientes, nem mesmo necessárias, já que é no contexto que o significado do adjetivo se constrói”. Apoiados nessa proposição de Maher, elaboramos, para o estudo do adjetivo, atividades que se aproximam do que poderia se considerar “gramática reflexiva”, ou atividades epilinguísticas, na medida em que

partem da reflexão sobre o uso/escolha do item gramatical para, ao final, focalizar sua conceituação, atividade metalinguística. A seguir, transcrevemos a crônica a partir da qual construímos as atividades.

4. A ATIVIDADE PROPOSTA

- Leia a crônica abaixo e responda ao que se pede:

O estranho procedimento de dona Dolores

Começou na mesa do almoço. A família estava comendo – pai, mãe, filho e filha – e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:

- Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso.

O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém.

- O que é isso, Dolores?

- Tá doida, mãe?

Mas dona Dolores parecia não ouvir. Continuava sorrindo. Dali a pouco levantou-se da mesa e dirigiu-se para a cozinha. Pai e filhos se entreolharam.

- Acho que a mamãe pirou de vez.

- Brincadeira dela...

A mãe voltou da cozinha carregando uma bandeja com cinco taças de gelatina.

- Adivinhem o que tem de sobremesa?

Ninguém respondeu. Estavam constrangidos por aquele tom jovial de dona Dolores, que nunca fora assim.

- Acertaram! – exclamou dona Dolores, colocando a bandeja sobre a mesa. – Gelatina Quero Mais, uma festa em sua boca. Agora com os novos sabores framboesa e maga.

O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados. Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:

- Bote esta alegria na sua mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais. Dá gosto comer!

Mais tarde o marido de Dona Dolores entrou na cozinha e a encontrou segurando uma lata de óleo à altura do rosto e falando para uma parede.

- A saúde da minha família em primeiro lugar. Por isto, aqui em casa só uso o puro óleo Paladar.

- Dolores...

Sem olhar par o marido, dona Dolores o indicou com a cabeça.

- Eles vão gostar.

O marido achou melhor não dizer nada. Talvez fosse caso de chamar um médico. Abriu a geladeira, atrás de uma cerveja. Sentiu que dona Dolores se colocava atrás dele. Ela continuava falando para a parede.

- Todos encontram tudo o que querem na nossa Gelatec, agora com prateleiras superdimensionadas, gavetas em Vidro - Glass e muito, mas muito mais espaço. Nova Gelatec Espacial, cabe - tudo.

- Pare com isso, Dolores.

Mas dona Dolores não ouvia. Pai e filhos fizeram uma reunião secreta, aproveitando que dona Dolores estava na frente da casa, mostrando para uma plateia invisível as vantagens de uma nova tinta de paredes.

- Ela está nervosa, é isso.

- Claro. É uma fase. Passa logo.

- É melhor nem chamar a atenção dela.

- Isso. É nervos.

Mas dona Dolores não parecia nervosa. Ao contrário, andava muito calma. Não parava de sorrir para seu público imaginário. E não podia passar por membro da família sem virar-se para o lado e fazer um comentário afetuoso:

- Todos andam muito mais alegres desde que eu comecei a usar Limpol nos ralos.

Ou:

- Meu marido também passou a usar desodorante Silvester. E agora todos aqui em casa respiram aliviados.

Apesar do seu ar ausente, dona Dolores não deixava de conversar com o marido e com os filhos.

- Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingrediente recém-desenvolvidos pela ciência que o tornam duas vezes mais eficiente?

- O quê?

- Sim, os fabricantes de Vida Mansa não descansam para que você possa descansar.

- Dolores...

Mas dona Dolores estava outra vez virada para o lado, e sorrindo:

- Como esposa e mãe, eu sei que minha obrigação é manter a regularidade da família. Vida Mansa, uma mãozinha da ciência à natureza. Experimente!

Naquela noite o filho levou um susto. Estava escovando os dentes quando a mãe entrou de surpresa no banheiro, pegou a sua pasta de dente e começou a falar para o espelho.

- Ele tinha horror de escovar os dentes até que eu segui o conselho do dentista, que disse a palavra mágica: Zaz. Agora escovar os dentes é um prazer, não é, Jorginho?

- Mãe, eu...

- Diga você também a palavra mágica. Zaz! O único com HXO.

O marido de dona Dolores acompanhava, apreensivo, da cama, o comportamento da mulher. Ela estava sentada na frente do toucador e falando para uma câmara que só ele via, enquanto passava creme no rosto.

- Marcel de Paris não é apenas um creme hidratante. Ele devolve à sua pele o fresco que o tempo levou, e que parecia perdido para sempre. Recupere o tempo perdido com Marcel de Paris.

Dona Dolores caminhou, languidamente, para a câmara, deixando cair seu robe de chambre no caminho. Enfiou-se entre os lençóis e beijou o marido na boca. Depois, apoiando-se num cotovelo, dirigiu-se outra vez para a câmara.

- Ele não sabe, mas estes lençóis são da nova linha Passional da Santex. Bons lençóis para maus pensamentos. Passional da Santex. Agora, tudo pode acontecer... [...]

(Fonte: Luis Fernando Veríssimo. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994,p.48-50.)

1. Com base na leitura e discussão da crônica “O estranho procedimento de dona Dolores”, responda:

- a) Por que a crônica recebe esse título?
- b) Você a considera engraçada? Por quê?
- c) Quais os personagens da crônica?

- d) Comente, de forma breve, as atitudes estranhas de dona Dolores.
- e) Em sua opinião, o que pode ter levado dona Dolores a agir dessa maneira?

2. a) Releia as falas de dona Dolores e preencha o quadro abaixo, relacionando o produto às expressões positivas.

Produto	Expressão(ões) positiva(s)

b) Na crônica, termos como “doida”, “pirou”, “nervosa” são associadas à dona Dolores. Em sua opinião, por que tais expressões negativas são utilizadas por seus familiares na avaliação do comportamento de dona Dolores?

c) Dentre as expressões identificadas (positivas e negativas), quais são classificadas como adjetivos, segundo a Gramática Tradicional?

d) Identifique outros adjetivos na crônica, explique a que/a quem tais termos se referem e tente prever a intenção do cronista ao fazer uso dos adjetivos analisados por você.

3. Dentre os adjetivos identificados, quais deles podem ser considerados sinônimos? Tais pares são considerados sinônimos em todo e qualquer contexto ou apenas nessa crônica, em específico? Justifique.

4. Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras, respondendo a questionamentos como: Qual a função do adjetivo?; Quando usamos?; Com qual(is) objetivo(s)?

5. O GÊNERO CRÔNICA E A ESCOLHA DO ADJETIVO

A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser reunida em livros, costuma ser veiculada em jornal ou revista. É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos circunstanciais, situações corriqueiras do cotidiano, episódios dispersos e acidentais, como, por exemplo, um flagrante de esquina, o comportamento de uma criança ou de um adulto, um incidente doméstico, etc. Geralmente, é um texto curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. O narrador pode ser do tipo observador ou personagem, emprega geralmente a variedade padrão informal e apresenta linguagem simples e direta, próxima do leitor. Trata-se de um gênero com poucas personagens, que se inicia quando o fato principal da narrativa está por acontecer. Por essa razão, o tempo e o espaço são limitados.

Com base nesses postulados, passamos, então, à análise da atividade proposta para o estudo da crônica selecionada. Inicialmente, apresentamos as questões de interpretação, na tentativa de recuperar o contexto, pois defendemos que o contexto da situação, juntamente com o contexto da cultura, limitam e definem as escolhas e as operações linguísticas elencadas paradigmaticamente, porque cada escolha linguística adquire relevância quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido. (Halliday, 1994:19, e Eggins, 1994:3).

Halliday (1989:7) chega a dizer que a relação entre texto e contexto é imprescindível, porque “um só pode ser interpretado com referência ao outro”. O primeiro é definido por Halliday como a realização, em termos linguísticos, das escolhas léxico-gramaticais feitas por um indivíduo de acordo com a função, com o tipo de interação e com o ambiente social dentro de um sistema de potenciais de significados.

Com base nessa relação entre contexto e escolha léxico-gramatical, apresentamos, inicialmente, as questões referentes à atividade de interpretação, com o objetivo de que o aluno reconstruísse o contexto ou, pelo menos, parte dele:

Exemplo 1:

1. Com base na leitura e discussão da crônica “O estranho procedimento de dona Dolores”, responda:

- a) *Por que a crônica recebe esse título?*
- b) *Você a considera engraçada? Por quê?*
- c) *Quais os personagens da crônica?*
- d) *Comente, de forma breve, as atitudes estranhas de dona Dolores.*
- e) *Em sua opinião, o que pode ter levado dona Dolores a agir dessa maneira?*

As questões do *Exemplo 1* (1a, 1b, 1c, 1d e 1e) correspondem à verificação do sentido global do texto. Indagamos sobre a relação do título com a história contada pela crônica, seus personagens, o traço humorístico, as atitudes estranhas de dona Dolores e a possível justificativa para tal comportamento, pois julgamos que essa recuperação do sentido global auxiliará no sentido de partes do texto e, conseqüentemente, nas questões de Análise Linguística.

Já nos *Exemplos 2 e 3*, a seguir, o objetivo das questões reside na exploração do adjetivo não apenas no gênero textual crônica como também no anúncio publicitário, a partir de uma abordagem semântico-pragmática, distanciando-se, desse modo, da abordagem do adjetivo no limite da frase.

6. UMA ABORDAGEM SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA PARA O ESTUDO DO ADJETIVO

Para a inclusão do nível semântico-pragmático, valemo-nos das contribuições da Análise Linguística enquanto perspectiva teórico-metodológica e especificamente nesse trabalho recuperamos as contribuições de Costa Val (2002).

Embasada na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, Costa Val (2002) argumenta que o conhecimento linguístico, como todo conhecimento, não se adquire ouvindo teorias, mas se constrói na relação ativa com o objeto do conhecimento. Por essa razão,

as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentido nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (p. 118-119)

Tal proposta parece-nos bastante pertinente na medida em que aluno produz seus próprios conhecimentos. Dessa forma, há uma maior aproximação com os procedimentos intuitivos de busca de compreensão do mundo e, por isso mesmo, com uma probabilidade maior de se revelar eficiente, produtiva e prazerosa na escola.

Costa Val chama a atenção, no entanto, para os perigos que esse desprendimento do caminho tradicional teoria-exemplo-exercício pode acarretar. Uma primeira precaução pode ser tomada para que o ensino não fique à mercê das eventuais características linguísticas dos textos com que se trabalha, o que acarreta um estudo desordenado, com os alunos sem saber o que estão aprendendo e os professores sem saber o que estão ensinando.

Nas questões do *Exemplo 1* acreditamos estar claro o suficiente para o aluno que estamos contemplando o gênero textual crônica e que nas questões do *Exemplo 2*, a seguir, exploramos não apenas os recursos utilizados na crônica como também as características gerais do gênero textual anúncio publicitário. Na questão 2a do *Exemplo 2*, abaixo, o aluno é conduzido a uma análise prévia da materialidade linguística da crônica na medida em que precisa realizar a identificação de expressões positivas e seus referentes para o preenchimento do quadro abaixo:

Exemplo 2:

2. a) *Releia as falas de dona Dolores e preencha o quadro abaixo, relacionando o produto às expressões positivas.*

Produto	Expressão(ões) positiva(s)

A questão 2a conduz o aluno à reflexão acerca das expressões positivas que aparecem na crônica. Ainda que não tenhamos mencionado o nome ‘adjetivo’, nem sua

definição, conduzimos o aluno a identificar alguns deles – na medida em que há ocorrências de adjetivos em meio às expressões positivas – e a refletir sobre a relação entre determinados produtos e as qualidades citadas por dona Dolores.

A identificação e reflexão a partir das expressões positivas presentes no texto constituem uma preparação para a percepção dos alunos quanto a uma característica linguística específica do gênero anúncio publicitário: sentenças com grande ocorrência de adjetivo, conforme atestam as frases reproduzidas por dona Dolores ao longo do texto. Já a associação negativa é construída em torno da própria personagem de dona Dolores, na avaliação do seu comportamento pelos familiares.

É justamente a esse ponto que chegamos com as questões 2b e 2c do *Exemplo 3* abaixo: incitamos a percepção da relação entre as expressões positivas, negativas e seus referentes. Vejamos:

Exemplo 3

2. b) *Observe que as frases ditas por dona Dolores se aproximam daquelas que comumente aparecem nos anúncios publicitários. Reflita sobre a função social do gênero anúncio publicitário e responda: por que há tantas expressões positivas nas frases dos anúncios?*

2. c) *Na crônica, as palavras “doida”, “pirou”, “nervosa” são associadas à dona Dolores. Em sua opinião, por que tais expressões negativas foram usadas por seus familiares na avaliação do seu comportamento?*

2. d) *Dentre as expressões identificadas (positivas e negativas), quais são classificadas como adjetivos, segundo a Gramática Tradicional?*

3. *Identifique outros adjetivos na crônica, explique a que/a quem tais termos se referem e tente prever a intenção do cronista ao fazer uso dos adjetivos analisados por você.*

4. *Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras, respondendo a questionamentos como: Qual a função do adjetivo?; Quando usamos?; Com qual(is) objetivo(s)?*

Na questão 2b, foi possível realizar uma reflexão intergenérica (crônica e anúncio publicitário), possibilitada pelo texto. Desse modo, a crônica permite que se

realize uma reflexão conjugada com o anúncio publicitário e sua estrutura frasal prototípica. Em seguida, possibilitamos a sistematização de uma das características linguísticas – estrutura frasal - do anúncio publicitário a partir da reflexão de seu contexto de produção, com ênfase em sua função social, especificamente. Dessa maneira, o aluno pôde não só recuperar uma marca linguística prototípica desse gênero textual como também relacioná-la à função social do mesmo. É oportuno destacar que estamos considerando o adjetivo não apenas em nível frasal, mas num âmbito maior: no gênero anúncio publicitário, viabilizado pelo gênero textual crônica.

Já em 2c exploramos as expressões negativas usadas na avaliação das atitudes de dona Dolores, com o objetivo de que o aluno ampliasse sua percepção para uma questão cultural: a de que o comportamento que se distancia do que é socialmente aceito, comum aos padrões, é associado à palavras de sentido pejorativo como “*doida*”, “*pirou*”, “*nervosa*”.

Uma vez finalizadas tais análises, procedemos à confrontação dos resultados dessas análises aos postulados da Gramática Tradicional para o tratamento do adjetivo em 2d, seguindo à risca a recomendação de Costa Val (2002) de que os alunos necessitam “ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida.” (p. 119). Nessa questão são articuladas, portanto, atividades epilinguísticas e metalinguísticas, uma vez que nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso e nas atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos, conforme mencionamos na Introdução.

Na questão 3, solicita-se ao aluno que identifique outros adjetivos na crônica, seus referentes e a provável intenção do cronista ao fazer uso desses termos. Conjugamos, pois, aspectos semânticos, pragmáticos e textuais ao tempo em que indagamos sobre o sentido de termos específicos (adjetivos), seus referentes – o que pode conduzir à sua percepção como elementos coesivos, na textualidade –, e a provável intenção do autor do texto ao usá-los – o que garante o aspecto pragmático.

A partir destas questões, além de focalizar o sentido do adjetivo, chamamos a atenção do aluno para a provável intenção, tanto do cronista quanto das personagens, ao fazerem uso do adjetivo. Faz-se relevante destacar, nesse momento, a aproximação desse comentário com os propósitos funcionalistas de que ao produzir uma situação discursiva o indivíduo faz escolhas lexicais e estruturais de acordo com os seus

objetivos para tentar conseguir sucesso na sua comunicação e, de alguma forma, atuar sobre os interlocutores.

Por fim, na questão 4, última questão da atividade, solicitamos a sistematização dos conhecimentos acerca do adjetivo adquiridos em sala de aula, constituindo, dessa maneira, uma questão metalinguística.

Com as questões dessa seção, insistimos nas considerações acerca dos sentidos e da relação de sinonímia que os adjetivos podem vir a admitir em determinados contextos (semântica) quanto nas informações acerca de quem fala, para quem e com que intenção (pragmática), o que justifica o título do tópico: ‘Uma abordagem semântico-pragmática para o estudo do adjetivo’.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos inicialmente, nossa intenção, neste trabalho, foi descrever como a tentativa de inovação foi produzida em sala de aula por uma professora-pesquisadora empenhada em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática.

No âmbito da experiência realizada, identificamos e analisamos os postulados da semântica lexical, particularmente o recurso da sinonímia, na elaboração de uma atividade de leitura e análise linguística que garantisse uma inovação na abordagem dos recursos linguísticos. Conforme ilustram nossas análises, os diferentes modos de tentativa de inovação são constituídos por uma inter-relação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas, apresentando os seguintes traços comuns: desenvolvimento da análise linguística com as categorias da gramática tradicional, da gramática funcional ou linguística de texto, pela teoria dos gêneros textuais e, para o estudo de categorias da gramática tradicional, o aproveitamento dos modos de descrição/análise disseminados pela linguística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua.

Fica evidente, sobretudo, a pouca relevância de se estudar listas isoladas de sinônimo. Conforme pode-se constatar nas análises, é na cadeia do texto que a sinonímia ganha importância, pois a palavra e seu sinônimo – ambos presentes – passam a constituir um elo, um nexos que marca a continuidade do texto. Há uma

espécie de correspondência ou de aproximação que cria e sinaliza a continuidade necessária para se chegar a um texto coerente.

É na explicitação desse trabalho, ou seja, desses modos individuais de resolver um mesmo problema – produzir a inovação no ensino de gramática – que acreditamos residir a contribuição desta investigação para os estudos sobre formação de professores de língua materna. Considere-se que esses modos de agir, muitas vezes, não são reconhecidos, nem mesmo pelos próprios professores. Daí a importância de se reconhecer, de se compartilhar esses modos de ação nas situações em que, de fato, ocorrem, para irmos além da identificação de problemas que dificultam ou impedem a produção da inovação em sala de aula. Nesse sentido, pois, esperamos ter contribuído com o presente trabalho para uma reflexão sobre as possibilidades de ações docentes que representem tentativas de mudanças do modelo tradicional de ensino de gramática.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irlandé. 2012. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2005. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil. 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília.

Brasil. 1999. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.

Costa Val, Maria das G. 2002. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 10. n. 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez.

Eggins, Suzanne. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.

Halliday, Michael.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres, Baltimore, Md., USA: Edward Arnold.

Halliday, Michael. A. K.; Hasan, R. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press.

Lopes, Ivã C.; Pietroforte, Antonio V. S. 2004. A semântica lexical. In: Fiorin, J. L. (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contextop, p. 111-135.

Lyons, John. 1979. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Nacional.

Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maher, Terezinha. M. 1987. O Adjetivo. Quem diria? Apontamentos para um Trabalho em Sala de Aula. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, UNICAMP - SP, v. 9, n. 1, p. 85-89.

Neves, Maria Helena de Moura. 2000. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp.

Rojo, Roxane H. R. (org.). 2000. A prática da linguagem em sala de aula : Praticando os PCNS . São Paulo: EDUC; Campinas, SP : Mercado de Letras.

Ullmann, Stephen. 1987. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5.ed. Lisboa: Fundacao Calouste Gulbenkian.

Veríssimo, Luis. F. 1994. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, p.48-50.

DO CONHECIMENTO GRAMATICAL AO CONHECIMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA GRAMÁTICA: PERCEÇÕES DE DOCENTES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria Cristina Vieira da SILVA¹
Íris Susana Pires PEREIRA²

RESUMO

O ensino gramatical, contemplado nos documentos curriculares oficiais para o Ensino Básico e considerado como um domínio transversal a toda a educação linguística, tem vindo a ser identificado como uma área desafiante para muitos docentes portugueses, nomeadamente os do 2.º Ciclo.

A principal finalidade deste texto é a de contribuir para o conhecimento das perceções que estes docentes têm sobre o seu conhecimento profissional no ensino da gramática, à luz do modelo proposto por Shulman (1987) e adaptado por Grossman (1990).

A escolha do quadro metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso coletivo. Apresentamos os resultados de um inquérito por questionário, recolhidos junto de 200 docentes, visando identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, (ii) o grau de adequação percebido quanto ao seu conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática.

Os resultados permitem-nos assumir uma complexidade de fatores implicados na construção dessas perceções e potencialmente intervenientes no ensino da gramática: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e também o conhecimento curricular.

Com base nestes resultados, problematizamos o ensino da gramática sublinhando que um conhecimento de conteúdo gramatical deficitário conduz a que os docentes tomem opções pedagógicas pouco consistentes quanto às suas implicações conceptuais. Parece-nos, pois, necessário reequacionar a formação destes docentes, visando (re)conscienciar os professores da complexidade do conhecimento de base implicado no ensino gramatical e do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Português; Ensino da gramática; Conhecimento de conteúdo gramatical; Conhecimento didático de conteúdo gramatical; Conhecimento curricular.

1UMinho - Centro de Investigação em Estudos da Criança; ESEPF, Departamento de Formação de Professores, Rua Gil Vicente 138-142, 4000-255 Porto, Portugal, cristina.vieira@esepf.pt. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto UID/CED/00317/2013.

2UMinho - Centro de Investigação em Educação; UMinho, Instituto da Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didáctica e Supervisão, Campus de Gualtar, 4700-057 Braga, Portugal, iris@ie.uminho.pt

Introdução

Desde o trabalho pioneiro de Schulman (1987), a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor veio permitir a categorização de um conjunto complexo de aspetos, até aí frequentemente confundidos ou mesmo ignorados, implicados no complexo ato de ensinar. Ao propor nomeadamente a distinção entre conhecimento do conteúdo (num dado domínio científico) e conhecimento didático do conteúdo (conhecimento sobre como ensinar num dado domínio científico), Schulman (1987) veio chamar a atenção para o facto de que saber “como ensinar” é tão importante como saber “o que ensinar”. Isto é, o conhecimento do professor não se esgota no domínio científico do mesmo, envolvendo, de forma crucial, um saber referente à construção de situações de aprendizagem que facilitem a sua apropriação pelos alunos.

Grossman (1990) densifica esta teorização ao redefinir e estruturar o conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro das categorias de conhecimento inicialmente definidas por Shulman (conhecimento do propósitos para ensinar, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais), bem como ao interrelacionar essas com as outras categorias de conhecimento, que, juntamente com o conhecimento pedagógico do conteúdo, intervêm na constituição do conhecimento de base do professor (Figura 1):

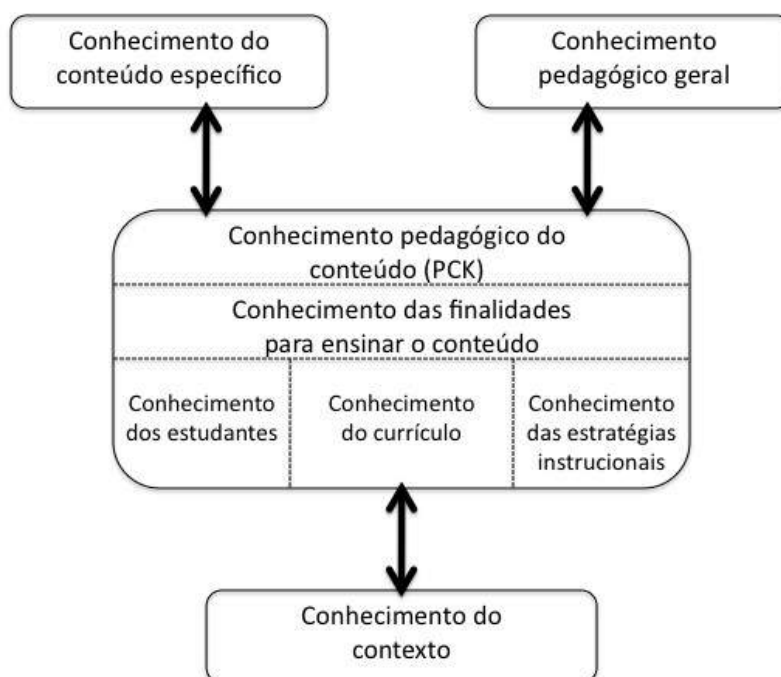


Figura 1: Modelo da estruturação do conhecimento do professor (Grossman, 1990, adaptado)

À luz de Shulman (1987), estudos vários têm procurado analisar estes níveis de conhecimento do professor em domínios específicos como a matemática ou as ciências; já no contexto no ensino da língua (e da gramática, em particular), não são abundantes os estudos (cf. Watson, 2015) que procuram esclarecer tal relação. Este texto visa contribuir para caracterizar o conhecimento de base que os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) têm sobre o ensino específico da gramática.

Breve enquadramento da problemática do estudo

Importará aqui, clarificar o uso do termo *conhecimento gramatical*. Este encontra, na expressão *conhecimento explícito da língua*, originalmente apresentada por Sim-Sim & al. (1997:30), depois consagrada no Programa de Português do Ensino Básico (doravante PPEB) de 2009, uma definição esclarecedora: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” Ainda que, nas atuais orientações curriculares oficiais³, este termo tenha sido renomeado sob a designação de *gramática*, continua a fazer sentido que este domínio da língua tenha por base um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, visando transformá-lo num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado, refletido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua.

O valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente foi, nas duas últimas décadas, alvo de algum debate em Portugal, debate esse que teve, na polémica⁴ em torno da adoção da *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (TLEBS), adotada a título experimental em 2005, e entretanto revista e substituída pelo *Dicionário Terminológico*, um dos momentos mais vivos. Este debate, no centro do qual estiveram os professores de Português, não se restringiu, aliás, às esferas dos especialistas da Linguística e da Pedagogia, nele tendo intervindo figuras

3 Por despacho n.º 2109/2015 do Ministério da Educação e Ciência, foi revogado o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) que havia sido homologado em março de 2009, entrando em vigor, já no ano letivo de 2015/2016, o novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, doravante, PMCP (Buescu *et al.* 2015).

4 Para uma visão panorâmica do debate, vejam-se a recolha dos diferentes textos argumentando a favor e contra a TLEBS em <http://ciberduvidas.pt/controversias.php?act=list&subtype=TLEBS>

públicas de forma (por vezes demasiado) “apaixonada”, transportando o debate da academia para os meios de comunicação social.

Noutros países, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália, esse debate ocorreu igualmente, na sequência de uma renovada ênfase sobre o ensino gramatical defendida por novas orientações curriculares oficiais ou planos de intervenção visando a melhoria do desempenho dos estudantes, como o *National Literacy Strategy* ou o *No Child Left Behind*.

Se, durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo (veja-se a importância da gramática na educação helénica, influência que perdurou nos *curricula* escolares de países herdeiros dessa herança cultural), em Portugal, nas últimas décadas, a importância atribuída à reflexão gramatical na aula de Português foi perdendo peso, chegando-se mesmo, aliás, a discutir a sua relevância.

Nos anos 60/70, a metodologia dominante centrava-se ainda na memorização e num ensino prescritivo da gramática, passando-se depois para uma fase em que o ensino gramatical esteve praticamente ausente da aula de língua materna, para voltar a ser integrado, de uma forma que acolhia modos de entender a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e apropriação em termos pedagógicos (cf. Duarte, 1986 e Duarte, 1998). Rapidamente o ensino gramatical passou a ser encarado como algo inútil, não poucas vezes ostracizado, nomeadamente pelas abordagens comunicativas defendidas pelas metodologias de ensino de línguas estrangeiras:

Refugiados na pseudo-máxima «os alunos não gostam de gramática», influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical. (Duarte, 2000:55)

Conscientes desta situação, vários foram os que lançaram o alerta para a necessidade de uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve ser ensinada a gramática, argumentando a favor de um trabalho que parta do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras que regem o seu funcionamento.

De facto, e embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do Português prevejam, desde o 1.º CEB, uma articulação entre este conhecimento implícito da língua com vista à promoção do conhecimento gramatical como uma das cinco competências a desenvolver no domínio da língua portuguesa, é comum reconhecer-se, ainda hoje em dia, que o ensino da gramática tem vindo a ocupar um lugar subalterno nas aulas de língua materna, em detrimento de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita.

Foi neste contexto que situámos o nosso estudo sobre as percepções que os professores têm sobre o seu conhecimento profissional específico. Passada que é uma década e meia sobre a constatação de Duarte (2000) acima referida, procurámos saber, junto de um conjunto representativo de docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que percepções têm estes profissionais acerca do seu conhecimento gramatical e do processo de ensino e aprendizagem deste domínio neste nível de ensino.

Metodologia de investigação

O quadro metodológico de investigação que nos pareceu mais adequado para dar conta da problemática sob estudo (as percepções que estes profissionais constroem acerca do ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical) foi o estudo de caso coletivo (Stake, 2000, *apud* Morgado, 2012:66).

Com efeito, tratou-se de uma pesquisa realizada no âmbito de um contexto real de formação que implicou um conjunto vasto de professores do 2.º CEB, oriundos de diferentes agrupamentos de escolas na zona norte de Portugal, os quais estavam a iniciar um processo de desenvolvimento profissional que também incidia no domínio curricular em causa. Tratou-se da Formação para as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, destinada aos coordenadores do Departamento de Línguas (ou ao delegado da área disciplinar de Português), um por Escola, das Escolas Básicas do Porto, Braga, Viana, Vila Real e Bragança, numa iniciativa promovida pelo Ministério da Educação e Ciência e realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

De um universo alvo de cerca de duzentos e cinquenta docentes inscritos para a formação, selecionámos uma amostra de conveniência de duzentos inquiridos, aos quais propusemos, ora no período inicial que precedia a sessão de formação propriamente dita, ora no intervalo entre sessões, o preenchimento de um inquérito por questionário impresso e distribuído em mão⁵. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado, dado que permitiu uma maior abrangência, em termos da população inquirida. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (sete questões), seguindo-se uma segunda parte cujo objetivo foi o de identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalhavam o conhecimento gramatical, comparativamente aos restantes domínios linguísticos previstos, (ii) o grau de adequação percebido quanto à sua formação, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática (quer as sentidas pelos docentes, quer ainda as sentidas pelos alunos). Perfaz-se assim um total de treze questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de várias opções de resposta ordenada. O inquérito por questionário foi validado previamente, mediante a sua aplicação a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo, tendo a recolha de dados sido realizada em julho e setembro de 2013.

Quanto à caracterização dos respondentes, maioritariamente (89%) do género feminino, estes distribuem-se, em termos de faixas etárias predominantes, entre os 41 e os 60 anos.

A maturidade dos respondentes, que se pode inferir com base nesta caracterização, tem paralelo, em termos da sua situação profissional, no tipo de vínculo à Escola: sendo 93% dos professores do quadro de nomeação definitiva, detinham uma experiência profissional considerável, sendo residuais os respondentes com menos de 16 anos de tempo de serviço.

O cruzamento destes indicadores com as habilitações académicas detidas pelos respondentes indica que são coerentes com as faixas etárias: 78% dos respondentes detinha apenas a licenciatura, havendo um número considerável de docentes (24) habilitados com o grau de mestre, para além de uma percentagem residual (8%) de docentes habilitados com pós-graduação e quatro docentes doutorados.

⁵ Agradeço ao José António Costa e a Gabriela Barbosa pela sua colaboração na distribuição e recolha de alguns dos inquéritos junto dos formandos.

Resultados e sua discussão

Começámos por inquirir os docentes quanto à formação profissional específica na área da Gramática, tendo 39% assinalado não ter tido tal formação; dos restantes, que assinalaram ter tido formação específica nesta área, a maioria obteve-a no âmbito da implementação do PPEB⁶, ou ainda da TLEBS/Dicionário Terminológico¹. O levantamento desta informação pareceu-nos relevante para um melhor entendimento do perfil do conhecimento profissional destes docentes. O que deste modo pudemos constatar foi que os professores envolvidos no nosso estudo detinham uma formação profissional considerável obtida quer na sua formação inicial, quer no decurso do seu desenvolvimento profissional, no que concerne ao domínio da gramática.

Procurámos ainda avaliar a importância relativa que os docentes atribuem ao domínio do conhecimento gramatical por comparação aos restantes domínios ou competências linguísticas curricularmente previstas: a Oralidade – aqui compreendida a Expressão Oral e a Compreensão do Oral – a par da Leitura e da Escrita. Quando inquiridos sobre a valorização de cada um destes domínios, os docentes são praticamente unânimes em reconhecer a elevada importância de cada um deles (com a Leitura e a Escrita a serem identificadas como tal pela quase totalidade - 100% e 99% dos inquiridos), sendo esta valorização máxima referida por 80% face à Gramática e, numa percentagem ainda menor, por 72% face à Oralidade (cf. figura 2).

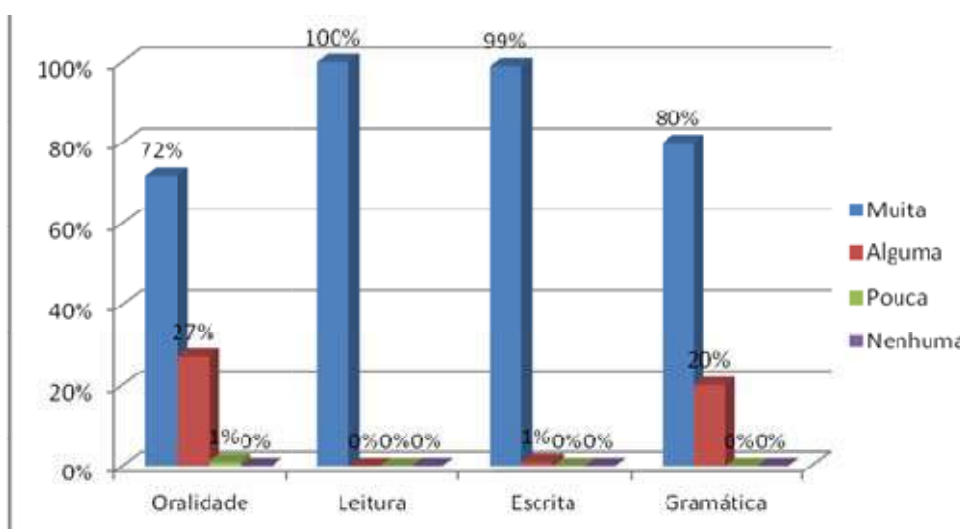


Figura 2: Importância atribuída pelos docentes ao ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas

⁶ O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro.

De facto, estes dois domínios parecem continuar a constituir os “parentes pobres” da educação linguística, sendo de registar que a Gramática é considerada digna de apenas *alguma* importância para 20% dos inquiridos, desvalorização essa apenas suplantada quando se considera a Oralidade (27% e 1% dos inquiridos, respetivamente, consideram-na como merecedora de apenas *alguma* ou mesmo *pouca* importância).

No sentido de verificar se as perceções sobre a prática destes docentes estavam em consonância com as suas representações sobre a importância atribuída a cada um destes domínios, quisemos saber qual a perceção destes docentes quanto à frequência com que trabalham os referidos domínios. Esta tendência de desvalorização da Gramática e da Oralidade confirma-se e evidencia-se (cf. figura 3), com a Gramática a ser percecionada como *muito* frequentemente trabalhada por apenas 72% e trabalhada apenas com *alguma* frequência por 28% dos respondentes.

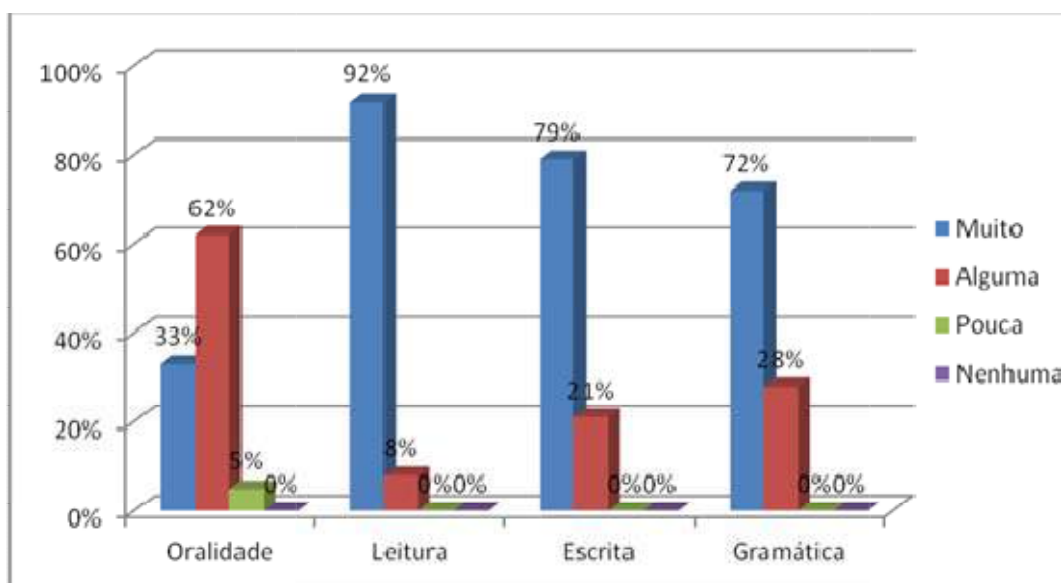


Figura 3: Frequência com que o ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas é trabalhado

Neste contexto de relativa desvalorização do trabalho pedagógico ao nível da gramática, fez para nós sentido analisar os dados recolhidos nas questões seguintes, nomeadamente os referentes à perceção que os inquiridos tinham quanto ao grau de adequação da sua formação no que respeita ao conhecimento gramatical, tendo por referência as orientações curriculares oficiais.

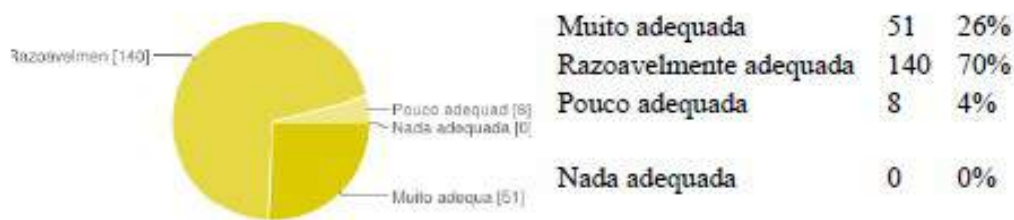


Figura 4: Grau de adequação da formação, no que respeita ao conhecimento gramatical dos inquiridos, tendo por referência as orientações curriculares oficiais

A maioria dos inquiridos perceciona a sua formação como razoavelmente adequada, sendo que as restantes respostas se distribuem entre o “muito adequada” (26%) ou, pelo contrário, “pouco adequada” (4%). A nosso ver, estes resultados são reveladores de uma heterogeneidade dos conhecimentos dos docentes neste domínio, que, além do mais, se situam no espaço que fica aquém da zona *do muito bom*. Ou seja, a grande maioria dos professores perceciona-se como não tendo um muito bom conhecimento gramatical, o que nos parece ainda mais problemático se tivermos em consideração o facto de os nossos inquiridos terem sido seleccionados, à partida, de entre os docentes mais habilitados do seu agrupamento, nesta área (delegados da área disciplinar de Português ou coordenadores do Departamento de Línguas).

Ainda que, nesta falta de à-vontade, não seja discriminado o tipo de conhecimento (científico ou pedagógico) que estará em causa, a questão seguinte, em que se solicita que assinalem, ordenando da mais importante para a menos importante, as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, permite clarificar este aspeto.

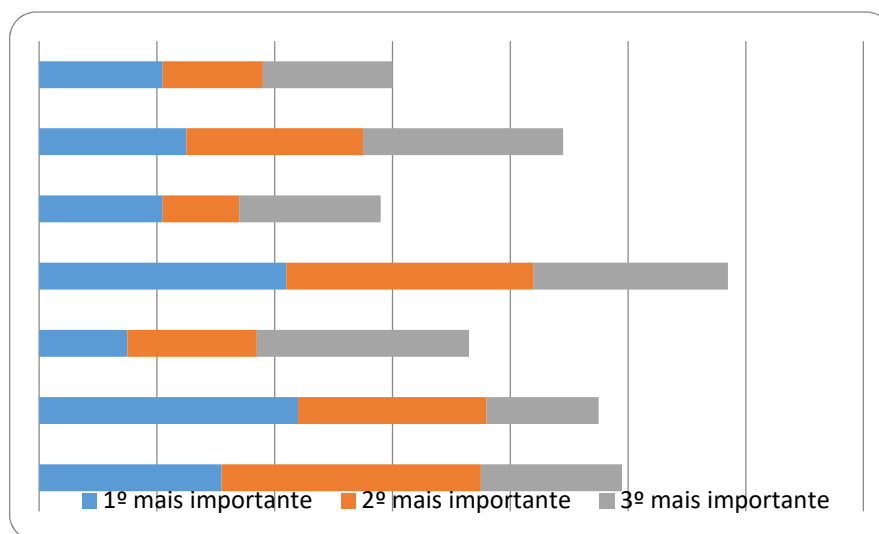


Figura 5: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes do 2.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

A análise dos resultados representados na figura 5 permite-nos confirmar que a área do conhecimento do conteúdo não é percebida como uma área particularmente crítica para estes docentes, com as dúvidas sobre conteúdos gramaticais a serem identificadas, globalmente, como das dificuldades menos relevantes. Já as questões associadas ao conhecimento didático do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades. Com efeito, mais do que a dimensão referente ao conhecimento ‘científico’ (as dúvidas sobre conhecimentos gramaticais), a dificuldade mais frequentemente assinalada pelos docentes reside na utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, o que aponta justamente para um nível de conhecimento didático que parece ser lacunar na perspetiva dos próprios professores. Aliás, ainda que com menor expressividade, é de assinalar que praticamente todas as restantes dificuldades identificadas, como sejam a seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados ou a própria sequencialização dos conteúdos gramaticais) se situam ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo. Acreditamos que esta maior insegurança ao nível do conhecimento didático do conteúdo será certamente um fator decisivo na avaliação, a um nível meramente razoável, com que estes docentes perceberam a adequação da sua formação, no que respeita ao conhecimento gramatical.

A análise permite também concluir que outras das dificuldades mais frequentemente percebidas são, concretamente, a divergência entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores ou ainda as divergências entre documentos orientadores, o que, à luz do modelo de Shulman (1987), podemos interpretar como situando-se numa outra dimensão do conhecimento do docente: a do conhecimento do currículo, dimensão do conhecimento profissional até agora não discutida nos estudos que têm sido feitos sobre a temática do ensino da gramática (Duarte, 2000; Costa, 2007 e Silva 2008, 2010).

Esta dimensão assume particular importância numa fase em que a tutela, enquanto entidade responsável pela política educativa, fez homologar (por Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto) e entrar em vigor em 2013-2014 (apenas dois anos após a entrada em vigor do novo PPEB homologado em 2009) as Metas Curriculares de Português, um conjunto de referenciais que visam identificar “a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos [...] realçando o que dos Programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 10874/2012). As diferentes lógicas de conceção e de organização

que presidiram à elaboração destes dois documentos (Reis, 2009, e ME, 2012), que têm também subjacente uma diferente lógica didática, resultaram na convivência de duas orientações curriculares oficiais cujas desarticulações e divergências eram notórias e foram já publicamente denunciadas em pareceres vários (cf. nomeadamente os pareceres da Associação de Professores de Português, da Associação Portuguesa de Linguística ou ainda em Silva (2015)). A própria tutela, aliás, reconheceu a existência de divergências existentes entre os documentos, ao explicitar, nos critérios de avaliação para certificação de manuais escolares e concretamente no que respeita à conformidade com os programas e orientações curriculares, que “[e]m caso de conflito entre o programa ou orientações curriculares e as metas curriculares existentes, deve prevalecer o documento recentemente homologado” (cf. alínea b) do ponto 2 do anexo que constitui parte integrante do Decreto-Lei 258-A/2012 de 5 de dezembro). Mais recentemente, e por despacho n.º 2109/2015 do Ministério da Educação e Ciência, foi revogado o Programa de Português para o Ensino Básico que havia sido homologado em março de 2009, entrando em vigor, já no ano letivo de 2015/2016, o novo Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu & al., 2015). É este, pois, o quadro curricular, marcado por bastante instabilidade nos últimos anos, que parece estar a ter, também ele, uma forte influência sobre as perceções que os professores têm acerca do seu conhecimento profissional.

Visando ter uma perspetiva mais completa da forma como os docentes percecionam o processo de ensino aprendizagem gramatical, procurámos ainda identificar as três razões principais que, na perspetiva destes docentes do 2.º CEB, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática. De entre as razões avançadas, assinala-se de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, a falta de estudo dos estudantes. Dois outros aspetos assinalados pelos docentes podem ser identificados como associados ao conhecimento gramatical: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios por parte dos alunos.

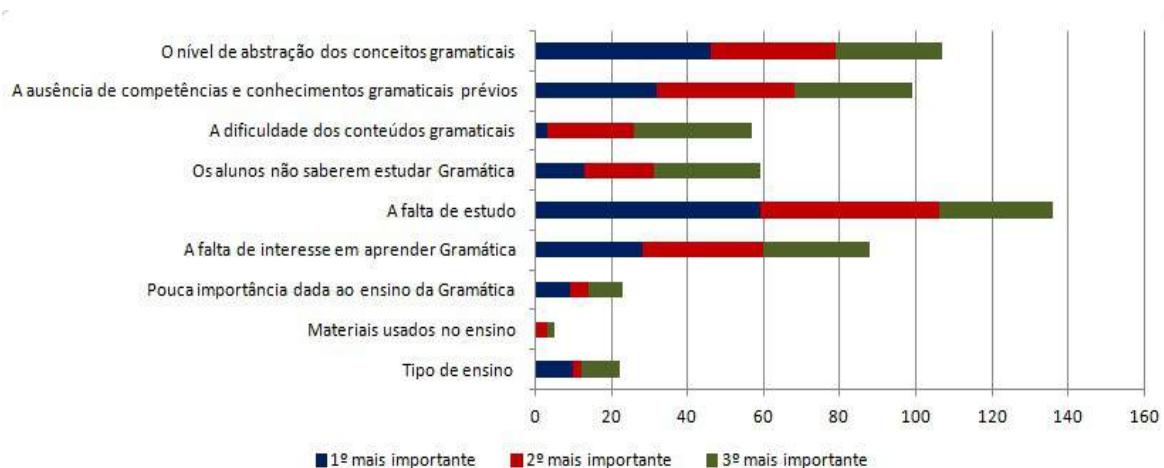


Figura 6: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do 1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

Estes dados parecem indiciar uma desresponsabilização do papel do professor, remetendo estes últimos para os estudantes, em boa parte, as causas das dificuldades sentidas pelos mesmos, como se a percepção das dificuldades dos alunos não parecesse suscitar a reflexão sobre o seu conhecimento e a prática que sobre ele se edifica. Ainda que as razões imputáveis ao ensino (a pouca importância dada ao ensino da Gramática, o tipo de ensino ou ainda os materiais usados) tenham sido assinaladas como residuais face àquelas imputáveis à aprendizagem, acreditamos que os níveis de conhecimento do conteúdo e de conhecimento didático alternativo ao tradicional ensino gramatical, baseado na apresentação de definições ou regras, seguido de exercícios de treino, poderão constituir fatores a ter em consideração na análise destes dados, nos quais os docentes inquiridos remetem para último plano as razões que se prendem mais abertamente com a sua própria responsabilidade no processo, como sejam o tipo de ensino ou os materiais usados. Efetivamente, estes docentes do 2.º CEB não parecem assumir uma relação estreita entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, o que poderá denunciar uma visão transmissiva do saber. A ser assim, manifestam, para além de um frágil conhecimento didático do conteúdo, um lacunar conhecimento didático geral, de pendor socioconstrutivista, que irremediavelmente une a atividade do professor e do estudante. Apesar de reconhecerem algumas debilidades de conhecimento profissional, os professores não parecem questionar a eficácia da sua própria prática, aspeto denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico geral, no mínimo, incoerente com uma abordagem mais efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Num anterior trabalho (Silva & Pereira, 2014), no qual procurámos caracterizar

a percepção que os docentes do 1.º CEB, inquiridos igualmente no mesmo contexto de formação profissional, tinham face ao seu trabalho sobre o domínio gramatical, tivemos oportunidade de identificar uma situação algo distinta. De facto, os cerca de 170 professores do 1.º CEB envolvidos nesse estudo revelaram perceberem-se como detendo uma formação profissional um pouco mais débil no que concerne ao domínio da gramática do que a percebida pelos seus colegas do 2.º CEB: na sua maioria (68%), os docentes do 1.º CEB reconhecem ter um conhecimento gramatical razoavelmente adequado, sendo que as restantes respostas se distribuem equitativamente entre o “muito adequado” (16%) ou, pelo contrário, “pouco adequado” (15%), havendo mesmo um respondente que o percebe como “nada adequado”. A tal percepção não será alheio o facto de, na sua formação de base, estes profissionais terem percursos formativos distintos dos do 2.º Ciclo: genericamente habilitados para o ensino da língua, da matemática, das ciências e das expressões, os professores do 1.º CEB são generalistas e, conseqüentemente, têm uma formação mais dispersa (e menos aprofundada) em cada um destes domínios, ao passo que a maior parte dos docentes do 2.º CEB habilitados para o ensino da língua são profissionalizados apenas para o ensino desta área e da História e Geografia.

De notar que, quando solicitados sobre quais as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, os docentes do 1.º CEB salientam, como se pode observar na figura 7, justamente a dimensão referente ao conhecimento científico (por ex., as dúvidas sobre conteúdos gramaticais), a par do conhecimento didático (a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, por exemplo).

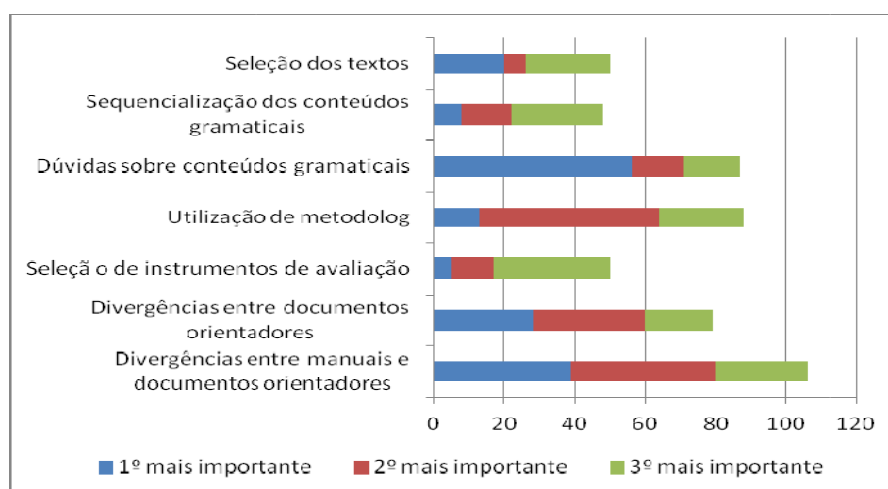


Figura 7: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes do 1.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

Tal facto parece poder explicar-se assumindo que o conhecimento científico é, efetivamente percebido como determinante para o conhecimento didático do conteúdo: dificilmente um docente conseguirá didatizar um determinado conteúdo sem que domine o conhecimento científico que lhe subjaz. Como vimos, no entanto, a percepção dos docentes do 2.º CEB é algo distinta: as questões associadas ao conhecimento didático do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades do que a dimensão referente ao conhecimento do conteúdo, o que nos parece indiciar que, ainda que este último seja necessário e determinante para a construção do primeiro, não é, por si só, suficiente.

Os docentes do 1.º CEB revelaram-se mais responsáveis na assunção das suas fragilidades relativamente ao conhecimento de base como justificando as dificuldades dos alunos (cf. 8).

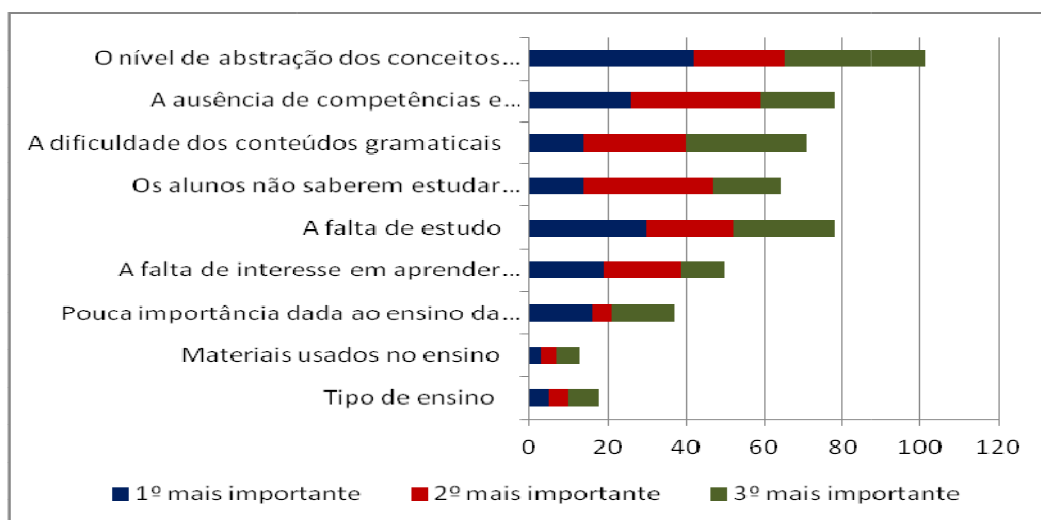


Figura 8: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do 1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

O que parece poder conjecturar-se é que estes docentes, porventura porque muito conscientes da sua formação generalista, tendo a percepção de que o seu conhecimento do conteúdo não é muito bom, poderão, de alguma forma, valorizar (como se compensassem esta desvantagem) os efeitos da sua intervenção didática, empenhando-se numa visão mais construtivista e responsabilizante do seu papel na aprendizagem dos seus alunos.

Por seu turno, a maior desresponsabilização dos docentes do 2.º CEB na identificação das causas das dificuldades com que se confrontam parece-nos poder ser interpretada como reforçando a ideia de que, ainda que o conhecimento científico do

conteúdo possa ser determinante na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, não deixa de ser insuficiente para o assegurar. De facto, retomando a noção de “conhecimento didático do conteúdo” assumida por Shulman (1987), reconhecemos nele um tipo de conhecimento que é específico de quem ensina, sendo este um processo de transformação e de reformulação. Neste processo, é o professor que, seleccionando o conteúdo a ser trabalhado, incorpora e reestrutura tal conteúdo à luz do seu próprio entendimento, de forma a torná-lo acessível às necessidades dos seus alunos. Esta reformulação inclui o uso de analogias, metáforas, exemplos e demonstrações, estabelecendo assim o elo entre aquilo que é o entendimento do professor e a apropriação que dele é suposto os alunos fazerem, tornando o conhecimento acessível de forma que corresponda às suas necessidades e capacidades.

Os dados acima apresentados, nos quais os docentes do 2.º CEB, de certa forma, denunciam a sua formação (a qual, a julgar pelo que dizem, pecou essencialmente por lacunar no conhecimento pedagógico do conteúdo), não parecem deixar grandes margens para dúvidas quanto à necessidade de repensar o desenvolvimento profissional no que diz respeito aos conhecimentos relacionados com o ensino gramatical destes docentes, pondo em especial destaque o conhecimento científico, didático, pedagógico e curricular. É este principal conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional dos professores.

Conclusões

As preocupações relativas ao conhecimento gramatical dos professores não são novas nem exclusivo nacional: já Hudson (2004), Kolln & Hancock (2005) haviam chamado a atenção para a inadequação do conhecimento de base para o ensino gramatical do inglês (sendo estas observações feitas geralmente por linguistas e não por professores), tendo-se verificado um reacender da discussão, mais recentemente, a propósito da valorização desta competência nos curricula dos Estados Unidos, Reino Unido ou Austrália (cf. Myhill & Watson, 2014).

A principal finalidade deste texto foi a de contribuir para o conhecimento das perceções que os professores do 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento profissional relacionado com o ensino específico da gramática. Estamos em crer que, na pesquisa

sobre o conhecimento de base necessário ao ensino-aprendizagem gramatical, uma das fontes de informação incontornáveis reside nos próprios docentes: ainda que as suas representações possam ser limitadas e subjetivas, são importantes dado que estes são detentores de um saber “clínico”, nomeadamente no que respeita aos seus limites e potencialidades, sobre os quais devem ser chamados e ajudados a refletir, de forma sistemática, para que tomem consciência da complexidade envolvida.

Os resultados do inquérito validado junto de duas populações distintas (docentes do 1.º e do 2.º CEB) convergem nesta ideia: do ponto de vista dos professores inquiridos, para ensinar gramática não é suficiente saber gramática. Como sabemos, não é irrelevante o conhecimento científico que o professor detém do conteúdo gramatical a ser trabalhado: a capacidade de compreender claramente os conceitos gramaticais é determinante no processo de didatização, o qual implica a apropriação (científica e pedagógica) dos conhecimentos gramaticais.

No entanto, o conhecimento (científico) do conteúdo gramatical não parece, por si só, suficiente para que o conhecimento pedagógico do conteúdo “emerja”, necessitando este de ser objeto de um trabalho explícito nomeadamente ao nível de quatro aspetos do conhecimento propostos por Grossman (1990), a partir dos inicialmente propostos por Shulman: conhecimento dos propósitos para ensinar, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais.

Neste sentido, parece-nos que há uma intervenção pedagógica de fundo que precisa igualmente de ser feita, no sentido de reconsciencializar os professores do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos, para não falar do fortíssimo efeito que as variações curriculares parecem estar a ter junto das perceções dos professores e da necessidade de os formar para lidar com essas flutuações.

Acreditamos que o nosso contributo aponta em dois sentidos. Por um lado, quanto à necessidade de reconhecermos a complexidade de fatores efetivamente implicados na construção dessas perceções e, acreditando em Shulman (1987), potencialmente intervenientes na construção do ensino da gramática, a saber: o conhecimento científico (do conteúdo), pedagógico (geral e do conteúdo), bem como curricular. Por outro lado, importa que estes dados tenham repercussão na questão mais global dos modelos de formação, nomeadamente dos docentes do 2.º CEB, os quais têm vindo a apresentar alguma variação entre um modelo mais generalista (à semelhança do

modelo de formação multidisciplinar adotado para o 1.º CEB) e um modelo de maior especialização, como o atualmente adotado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Buescu, Helena *et al.* 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: M.E.-DGIDC. Documento consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf em 31-08-2015.

Costa, João. 2007. Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis (org.) *Actas do CIEP*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação. p. 149-165.

Despacho n.º 2109/2015 *Diário da República*, 2.ª série N.º 41 de 27 de fevereiro de 2015. p. 5139-5140.

Duarte, Inês. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: DGIDC.

Duarte, Inês. 1998. Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto: Areal Editores. p. 110-123.

Duarte, Inês. 1986. O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras*, 9. Lisboa: Associação de Professores de Português. p. 38-42.

Grossman, Pamela. 1990. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Hudson, Richard. 2004. Why education needs linguistics. *Journal of Linguistics*, 40 (1), p. 105-130.

Kolln, Martha & Craig Hancock. 2005. The story of English grammar in US schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3), p. 11-31.

M.E. 2012. *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. (Coord. de H. Buescu e José Morais). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>. Acesso em: 15 março 2014.

Myhill, Debra & Annabel Watson. 2014. The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review of the Literature. *Journal of Child Language Teaching and Therapy* 30 (1), p. 41-62.

Morgado, José Carlos. 2012. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro *Diário da República*, 1.ª série N.º 177 de 14 de setembro de 2011. p. 4464.

Reis, Carlos (coord.). 2009. *Programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3>. Acesso em: 9 set. 2011.

Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22.

Silva, Cristina V. 2008. O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, p. 89-106.

Silva, Cristina V. 2010. Para uma didática da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. p. 38-42.

Silva, Cristina V. & Íris Pereira. 2014. Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: percepções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Flores, M.A., Coutinho, A., & Lencastre, J. A. (org.) *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, organizado no âmbito da International Study Association on Teacher and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, Universidade do Minho, p. 657-667.

Silva, Cristina V. 2015. De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística. In Ferreira, A.M. & Brasete, M. F. (Eds.), *Pelos Mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: UA Editora. p. 283-294.

Sim-Sim, Inês; Inês Duarte & M.ª João Ferraz. 1997. *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.

Watson, Annabel. 2015. The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29 (4), p. 332-34

ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DISCURSO SOBRE A DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA¹

Maria de Lourdes Rossi REMENCHE²
Nívea ROHLING³

RESUMO

Este artigo tematiza a análise de produções discursivas de licenciandos de um curso de Letras Português-Inglês, em uma universidade pública do sul do Brasil, produzidas em resposta a um instrumento de pesquisa, respondido por 18 sujeitos no contexto de experiências didático-pedagógicas na disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse espaço interacional e formativo, a análise linguística foi tomada como uma prática de reflexão a respeito dos recursos discursivo-textual-linguístico, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos. A fundamentação teórico-metodológica se insere nos estudos teóricos que iniciaram, no Brasil, a reflexão sobre análise linguística e ensino na década de 1980 (Gerald, 1984, 1997; Franchi, 1991), na concepção de análise linguística postulada na década de 1940 por Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 2013) e também nas recentes pesquisas brasileiras sobre a temática (Mendonça, 2006; Reinaldo e Bezerra, 2013; Rodrigues, 2014). Nos enunciados analisados, destacou-se o discurso da dicotomia entre *teoria e prática* no tocante à elaboração didática da análise linguística. Foi observado ainda *um sentimento de despreparo* para docência que perpassa sobretudo a prática de análise linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professor; Análise linguística; Teoria e prática.

Introdução

Na esfera escolar, tradicionalmente, ensinar português é sinônimo de ensinar gramática. Entretanto, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) na escola vem, desde a década de 1980, sofrendo acentuadas mudanças no que diz respeito

1 Este texto é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – GRUPLA – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Câmpus Curitiba - PR.

2 UTFPR/Câmpus Curitiba - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br.

3 UTFPR/Câmpus Curitiba - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: niveajoi@yahoo.com.br.

aos objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem da disciplina. Nessa mesma década, os estudos linguísticos já sinalizavam novos direcionamentos para os processos de ensino-aprendizagem de língua materna, sobretudo, ao ensino de gramática, que passou a ser ressignificado sob a perspectiva do trabalho com a *análise linguística* (doravante AL). Não se trata apenas, como salienta Geraldí (1984), de uma mudança terminológica, mas antes de tudo de uma nova forma de compreender o trabalho com a língua em sala de aula, tendo como base uma noção de língua como atividade e como interação entre sujeitos culturalmente situados.

Embora as pesquisas acadêmicas apontem tais mudanças no ensino de LP há cerca de 30 anos⁴, sabemos que elas não são assimiladas⁵ no espaço escolar de modo tão rápido e de forma especular, tendo em vista tratar-se de discursos que permeiam a pesquisa acadêmica em intersecção com a prática docente na escola. Nesse contexto, o professor, que é o sujeito que delimita/agencia os conteúdos de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta sua prática docente a partir de diversos discursos: o da formação inicial e continuada; o dos autores de livro didático; o dos documentos oficiais de ensino e das políticas públicas para educação. Sobre essa questão, retomamos Tardif (2002:262-269) ao ponderar que os saberes profissionais de professor são variados e *heterogêneos* e incluem: a cultura pessoal, assentada na sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (ele se apoia também em certos saberes disciplinares advindos da universidade); os conhecimentos didáticos oriundos da formação continuada; os conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho na relação com seus pares de profissão.

Assim, é possível refletir que, apesar de toda a empreitada de pesquisa e formação de professor no que diz respeito ao trabalho com a língua de forma situada e reflexiva, hoje, no trabalho docente, a articulação entre a leitura, a produção textual e a análise linguística ainda é um desafio. Segundo Reinaldo e Bezerra (2013:33), a prática de AL foi instituída pelos documentos oficiais como um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, entretanto, não tem sido abordado na mesma proporção em que o são os demais eixos (leitura e escrita). Nessa mesma linha, Rodrigues (2014:78) evidencia a complexidade desse objeto de ensino-aprendizagem [AL], tendo em vista

4 O livro “O texto na sala de aula”, organizado em 1984 por João Wanderley Geraldí, é considerado um marco nessa perspectiva teórica.

5 ‘Assimilação’ neste texto é compreendida tal como propõem Morson e Emerson (2008:235), sendo um termo geral para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior. Nesse sentido, *assimilação* implica *acentuar a palavra*.

que, na sua *elaboração didática*⁶, o professor precisa agenciar diferentes conhecimentos: conhecimento teórico sobre os estudos linguísticos; a prática social de uso da língua, isso porque os fatos da língua se materializam nos gêneros discursivos; os conhecimentos especializados para modalizar o conhecimento científico; e o uso social de modo que possa ser trabalhado na escola.

A AL, nesse contexto teórico-aplicado, constitui-se em um aspecto importante a ser abordado tanto na formação inicial como na formação continuada de professor de LP. Diante dessa problematização, este artigo apresenta uma análise de produções discursivas geradas na disciplina de Estágio Supervisionado de LP, em um curso de Letras-Português-Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil, que remete ao trabalho com a análise linguística na formação inicial de professor.

Inicialmente, delineamos o quadro teórico a partir da noção de AL desenvolvida nos estudos da linguagem. Em seguida, apresentamos as regularidades encontradas no processo de análise dos dados.

1. A noção de AL no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna

O termo *Análise Linguística*, cunhado por Geraldi (1984), constituiu-se a partir de uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e gramaticais. Para isso, Geraldi, na década de 1980, propôs uma reorientação para o ensino de LP a partir de uma abordagem da leitura e da escrita de textos como práticas processuais significativas socialmente e integradas, e na análise dos problemas observados na produção textual dos alunos, que são tomados como ponto de partida para a prática de AL. Contudo, ressaltamos que, na época da publicação do texto “Unidades básicas do ensino de português” (1984), ainda não se estava discutindo a teoria de gêneros discursivos na esfera escolar, por isso o texto está centrado nas tipologias/taxionomias escolares, pois era o conhecimento que se tinha na época. Contemporaneamente os textos curtos, nas aulas de leitura, não são mais considerados tão somente como

6 Segundo Rodrigues (2009), a concepção de elaboração didática se refere a uma didática praxiológica em que a construção do conhecimento é vista como processo e é resultado da opção por uma metodologia que considera a participação do professor e do aluno no processo didático.

elementos para a alimentação temática das aulas de produção textual. Na prática de leitura, articula-se a prática de AL e não somente a partir da produção dos alunos.

Tal abordagem implica refletir sobre a estrutura da língua bem como sobre seu funcionamento no interior das práticas sociodiscursivas, contribuindo para a ampliação do domínio de atividades de fala, escuta, leitura e escrita. Na mesma linha, Reinaldo e Bezerra (20013:16) concebem a AL como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Para Mendonça (2006), a AL possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que atravessam os usos linguísticos, tanto em situações de leitura/escuta, quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua.

Apesar dessa ampliação conceitual, o trabalho com AL não exclui a gramática de sala de aula, visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem que se lance mão de uma gramática. Nessa perspectiva Geraldi (1997:74) esclarece que

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as 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 [...]; organização e inclusão de informações etc.

Mendonça (2006) argumenta que a AL abrange, entre vários aspectos, os estudos gramaticais, porém em um paradigma diferente, visto que os objetivos pretendidos são outros. Desse modo, a AL envolve não só princípios e fundamentos do funcionamento da língua, mas também contribui para a sistematização de descobertas sobre os usos reais da língua.

Entretanto, no contexto escolar, para que essa perspectiva se efetive faz-se necessário realizar atividades que possibilitem essa reflexão de modo a integrar atividades de linguagem e o pensar sobre elas, ou seja, refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco na produção de sentido e nos usos da língua. Por tudo isso, a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (Mendonça, 2006).

Nessa concepção, as práticas e atividades desenvolvidas em sala de aula precisam explorar a reflexão voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, a fim de contribuir para a formação de sujeitos leitores-produtores de gêneros diversos, aptos a participarem dos mais variados *eventos de letramento*⁷ de forma cidadã e crítica. Em outras palavras, a AL se constitui em instrumental potencializador para as práticas de leitura e de produção de texto (escrita e oral), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e o uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente.

Para que isso ocorra as atividades propostas na disciplina precisam ir além da exploração de aspectos de metalinguagem, explorando saberes linguísticos vinculados ao uso da linguagem e leitura/produção dos gêneros discursivos. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998) já privilegiaram a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo que os conteúdos da área precisam se articular em torno de dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (Brasil, 1998:34)

Para fazer esse trabalho articulado entre as práticas languageiras, o professor precisa lançar mão de uma série de atividades recursivas e interdependentes a fim de desenvolver as capacidades meta e epilinguísticas.

Geraldi (2002:63) argumenta que

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

⁷ Nesse texto, *evento de letramento* é entendido tal como definido por Heath (1982:93): “qualquer situação em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”.

Partindo da experiência concreta de leitura e de produção de textos orais e escritos, o trabalho com a AL exige, portanto, por parte dos licenciandos/professores, uma postura reflexiva, que se dá não só no diálogo entre as possibilidades de interpretação de um texto e as marcas gramaticais de organização, coesão e coerência, mas também relacione-se às escolhas nos vários níveis. É um trabalho que contribui para que os estudantes se apropriem não só de conhecimentos declarativos e conceituais, como também de procedimentos e de saberes emancipatórios para que possam interagir em diferentes situações sociais.

Franchi (1991), nessa perspectiva, argumenta que

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (Franchi, 1991:20)

Assim, a proposição de atividades de ensino-aprendizagem com abordagem epilinguística favorece a reflexão sobre a língua, de modo que os estudantes possam qualificar a leitura e a produção de seus textos.

A relação entre AL e produção de textos no ensino-aprendizagem de língua também foi discutida por Bakhtin, na década de 1940, na Rússia. Em recente publicação, no Brasil⁸, mais precisamente no artigo intitulado “Questões de estilística no ensino da língua”, Bakhtin propõe uma sistematização para o trabalho com AL em uma turma de 7ª série. Nesse texto, Bakhtin se mostra um professor atento aos aspectos do ensino de língua, tendo em vista que propõe um conjunto de atividades articuladas centrado na análise estilística de um uso linguístico particular (o período composto por subordinação).

O objetivo era explicar melhor o papel da estilística nas aulas de língua, uma vez que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Esse caminho metodológico apresentado pelo autor – estudo da estilística – seria o que chamamos hoje de análise epilinguística, que focaliza os usos linguísticos bem como uma reflexão sobre as escolhas linguísticas dos falantes com enfoque na produção de sentidos.

8 O artigo foi traduzido recentemente do russo para o português por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

A partir de análise de textos produzidos por seus alunos, Bakhtin verificou que esses estudantes conheciam as regras sobre o uso do período sem conjunções em textos alheios, mas “não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo *criativo*. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7ª série.” (2013:29, grifo do autor).

A partir de reflexões sobre a própria prática docente, Bakhtin mostra que os fatos da língua são ensináveis de forma organizada e sistematizada. Como dito antes, o fenômeno abordado por Bakhtin em sua turma era o caso da subordinação com conjunção e usa o seguinte exemplo retirado de um texto literário (Puchkin): 1. Triste estou: o amigo comigo não está.; 2. Triste estou, porque o meu amigo não está comigo.

A fim de tratar do uso estilístico da conjunção e a perda da expressividade que tal uso produz no enunciado, Bakhtin articulou o processo de ensino e aprendizagem a partir de ações sistematizadas que buscaram: 1. Mostrar o período em estudo (sem conjunção), transformando-o em período composto com a conjunção ‘porque’; 2. Questionar os alunos acerca da diferença estilística entre as duas orações; 3. Analisar a gradual perda de expressividade na frase alterada; 4. Analisar a influência da mudança em todo o contexto – como a ordem das palavras influenciam os sentidos; 5. Levar os alunos a construir suas próprias conclusões a partir da análise. (Bakhtin, 2013).

Após essa análise linguística mais refinada e sistemática junto aos estudantes, Bakhtin relata que o uso da composição sintática dos alunos melhorou significativamente em suas produções escritas. De acordo com Bakhtin (2013:40), “essas análises explicam a gramática para os alunos; ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”. Para tanto, Bakhtin (2013:42) salienta que tal mudança da produção escrita dos alunos se deu pela aproximação com o “discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva.”. Ou seja, por meio do trabalho com textos reais que circulam na sociedade.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que a prática de AL potencializa a ampliação do repertório linguístico, o processo de leitura e produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, o processo de interação social. No interior das práticas de leitura e produção de textos, a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo focar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse pensar visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar

de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão consciente e sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua. Nessa dinâmica, esses sujeitos mobilizam estratégias de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que refletem sobre questões relacionadas à análise da língua em um movimento de interdependência, não dicotomizando a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e os seus usos, pois refletir sobre os usos da linguagem implica refletir sobre os conhecimentos linguísticos com os quais interagimos nas diferentes situações sociais.

Além do olhar atento para o progresso no aluno com vistas ao entendimento do fenômeno linguístico em pauta, Bakhtin (2013:43) discute a importância da mediação do professor nesse processo quando afirma que a ele [o professor] cabe “ajudar neste processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.”. E para que tal posicionamento se concretize é preciso que essa perspectiva de trabalho com a AL seja colocada no centro das discussões na formação do professor de LP.

Desse modo, neste texto, problematizamos a formação inicial do professor de LP no tocante à concepção de AL. A seguir, apresentamos o encaminhamento metodológico da análise a ser relatada que, de certo modo, evidencia a prática da instância formadora – a saber – a universidade.

2. Percurso metodológico

Para compreensão dos enunciados analisados neste texto, faremos uma breve descrição do caminho percorrido por esses sujeitos em formação inicial.

No 5º período do curso de Letras, os licenciandos cursam simultaneamente as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I. O objetivo do trabalho conjunto com as duas disciplinas é colocar em diálogo as concepções de linguagem, letramento, processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto, considerando o trabalho com a reescrita de textos e AL a partir da produção de textos dos alunos. Tais conceitos são introduzidos na disciplina de Metodologia de Ensino, observando as orientações das políticas

públicas dos documentos oficiais. Concomitantemente às discussões epistemológicas, ocorre a construção de um projeto didático a ser desenvolvido nas aulas de regências,⁹ realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

O projeto de estágio consiste num documento em que os licenciandos planejam uma elaboração didática, composta por atividades de leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística, para as aulas de regência. A temática é proposta pelo professor formador, mais especificamente o professor regente da turma em que a aula de regência será ministrada. A AL ocorre em dois momentos: por meio dos textos propostos para a leitura na fase inicial e a partir das produções escritas dos alunos na fase final do projeto.

Nesse contexto, neste artigo, apresentamos a análise de produções discursivas geradas a partir de um instrumento de pesquisa (questionário), respondidos por 18 (dezoito) licenciandos no semestre 2013/2. Os enunciados foram gerados no exercício de prática na disciplina de Estágio Supervisionado com objetivo de avaliar o processo e evidenciam os modos como os sujeitos compreendem a prática de AL na formação inicial de professor.

A seguir, apresentamos os resultados da análise empreendida.

3. A relação *teoria e prática* discursivizada na formação inicial

Nesta seção apresentamos a análise de produções discursivas dos licenciandos, materializados por meio de um instrumento de pesquisa (questionário) respondido após o trabalho realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de LP I.

O referido instrumento de pesquisa abordou as seguintes questões:

1. *Você já é graduado em outro curso superior? Se sim, em qual curso?*
2. *Você já é professor? Se sim, em que nível de ensino e em que área do conhecimento você leciona?*
3. *Na elaboração das aulas de regência, quais foram as maiores dificuldades?*
4. *No momento da elaboração didática (uso) do material confeccionado para a aula, qual foi a maior dificuldade?*
5. *Como você avalia a sua atuação no momento da aula de regência? Discuta aspectos como: ocupação do espaço de sala de aula; análise e aprofundamento dos textos trabalhados;*

9 Os licenciandos observam 08 aulas em uma turma do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio e, em dupla, desenvolvem um plano para a regência de 04 aulas em que se agenciam atividades articuladas de leitura, produção de texto (oral e escrito) e AL.

domínio de conteúdo; atenção dos alunos na aula; os encaminhamentos das atividades foram esclarecedores, etc.

6. *Como você avalia o curso de Letras, até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para o estágio e para a formação de professor de Língua Portuguesa?*

A partir da análise dos enunciados, observamos a reenuniação de um discurso que dicotomiza teoria e prática. Tal discurso se concretiza pela enunciação, por parte dos sujeitos em formação, de dificuldades na elaboração das atividades de AL como no percurso do estágio e também na menção aos problemas/lacunas no próprio currículo do curso.

Assim, a dicotomia entre teoria e prática se mostra quando os sujeitos salientam as dificuldades na elaboração de atividades específicas de AL, como vemos a seguir:

Questão: *Na elaboração das aulas de regência, quais foram as maiores dificuldades, sobretudo na elaboração das atividades?*

R1 – Maria¹⁰

*Minha dupla e eu sentimos **um pouco de dificuldade na elaboração dos exercícios de análise linguística**, pois não havíamos entendido muito bem como trabalhar com tópico.*

R2 – Sara

*Dentre todos os obstáculos dessa disciplina, **o maior foi a elaboração de atividades de análise linguística**. Vimos muita teoria no decorrer do curso, mas nada de prática até esse período, por isso, no início, não tínhamos ideia por onde começar. Decidir quanto tempo gastar com cada atividade também foi difícil.*

R3 - Roberta

***Senti muita falta da disciplina de análise linguística**, senti-me um tanto insegura na preparação destas aulas, apesar de ter obtido êxito ao final. O curso em si é puxado o suficiente para fornecer embasamento teórico sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros, mas além da teoria, deveria haver uma disciplina ou um foco mais voltado em determinadas disciplinas às espécies de gêneros (não sei se me expressei bem). Para mim, que saí da escola há anos, tudo sobre gênero foi extremamente novo e, apesar de toda a teoria sobre essa nova abordagem, a prática em si sobre as espécies de gênero está um pouco obscura. Aprendi muito na prática mesmo, pesquisando na internet qual tipo de gênero abordava a argumentação e este tipo de conhecimento, embora pareça banal e primário, ficou pendente.*

A partir desses enunciados podemos observar que os estagiários acentuam a dificuldade da elaboração didática da AL: “*eu sentimos um pouco de dificuldade na elaboração dos exercícios de análise linguística (...)*”; “*o maior foi a elaboração de atividades de análise linguística.*”.

Tais dificuldades enunciadas remontam a aspectos relativos ao próprio processo autoral das questões, uma vez que a proposição era a elaboração autoral de tais

10 Os nomes dos sujeitos são fictícios.

atividades, por meio da competência de elaborar questões relativas a textos de determinado gênero ou a partir da observação de problemas discursivos, textuais e normativos da produção textual dos estudantes. Embora haja todo um embasamento teórico¹¹, os licenciandos salientam a dificuldade em materializar a elaboração didática dos conteúdos de ensino-aprendizagem. O que significa dizer que é exigido dos licenciandos um desempenho autoral, uma vez que precisam identificar as regularidades discursivas, textuais e linguísticas dos textos-enunciados selecionados para o trabalho em sala de aula e utilizá-las como mote para as atividades.

Ainda na discussão sobre as dificuldades em elaborar as atividades, é possível identificar um *tom* muito atrelado à expectativa de que se apresente um modelo a seguir, como vemos no enunciado-resposta a seguir:

R4 - Manoel

A obtenção de exemplos e modelos do gênero textual escolhido (carta argumentativa) que possibilitassem uma boa modelização. Também foi-nos impossível encontrar um modelo que tivesse o mesmo tema que o de nossa proposta (o rolezinho), o que também foi frustrante e nos obrigou a selecionar um texto de outro gênero (artigo de opinião) que fosse a respeito do respectivo tema, para que pudéssemos dar exemplos de argumentação específica sobre o rolezinho. Fora isso, provavelmente por falta de experiência minha, foi-me difícil (e até mesmo meio desesperador) elaborar e encontrar exercícios de análise linguística que fossem adequados a nossa proposta.

Além disso, os enunciados apontam lacunas, no seu processo formativo, como podemos verificar na fala de Roberta “*Vimos muita teoria no decorrer do curso, mas nada de prática até esse período, por isso, no início, não tínhamos ideia por onde começar.*”.

Muito embora alguns licenciandos salientem o nível de excelência teórica do curso (“*O curso em si é puxado o suficiente para fornecer embasamento teórico sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros (...)*”), parece-nos que a densidade teórica não satisfaz as necessidades da formação para a atuação como professor de Língua Portuguesa. Assim, esses enunciados evidenciam o discurso sobre a dicotomia teoria e prática. Sobre isso Ribeiro (2013:273) pondera que

11 Foram discutidos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa textos teóricos sobre AL, a saber: Geraldi (1984; 1997); Mendonça (2006). Na disciplina de Estágio Supervisionado I são estudados os documentos oficiais de ensino (PCNs e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) com enfoque na concepção de língua, objetos e finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, nesta fase do curso, os licenciandos já cursaram disciplinas em que são abordadas as especificidades do trabalho com o texto em sala de aula e as práticas de linguagem como, por exemplo, Linguística Aplicada e Linguística Textual.

No movimento entre teoria e prática, constroem-se representações lastreadas em forças ideológicas que estão na base da formação do professor, ao mesmo tempo em que estas forças enfrentam contradições que desestabilizam o já dito, o instituído e abrem novas possibilidades de um vir a ser.

Uma das estratégias discursivas para marcar o discurso dicotômico entre teoria e prática foi sinalizar problemas no currículo do curso para tentar, de algum modo, justificar essa “ausência” de preparo para lidar com as aulas de regência. Esse movimento discursivo foi mais saliente nos enunciados que respondiam a seguinte questão: *Como você avalia o curso de Letras, até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para o estágio e para a formação de professor de Língua Portuguesa?*

R5 – Rute

*Na minha opinião, o 5º período sofre de uma concentração muito grande de matérias referentes a formação de professores, o que pode causar uma sobrecarga no aluno. Acredito que o estágio seria melhor aproveitado se acontecesse depois da matéria de Metodologia, por exemplo, **mas, de forma geral, o curso traz um ótimo embasamento teórico para a formação de professores.***

R6 – Manoel

*R: **Foram poucas as disciplinas que realmente deram algum preparo para o estágio.** Talvez até pela finalidade das matérias não ser preponderantemente essa – o estágio não é o fio condutor do curso, nem a matéria mais importante para a qual todas as outras convergem; se esse fosse o caso, o próprio funcionamento e estrutura da matéria deveriam ser repensados - , são poucas as matérias que relacionam seus conteúdos à sala de aula. As poucas que o fazem (lembro-me agora de matérias da professora Maria) ainda assim o fazem de maneira um tanto quanto ampla, que nos ajudariam quando fôssemos já professores formados dando aula numa escola, e não especificamente no estágio. **Senti grande falta de uma matéria de Análise Linguística que nos providenciasse base para buscar e elaborar exercícios adequados para o estágio.** [...].*

R7 – Maria

*(...) **eu acredito que eu não estava bem preparada para essa situação.** Por exemplo, assim como outros colegas, eu não tinha experiência em sala de aula e a perspectiva do ensino de gêneros pela sequência didática era nova para nós. **Portanto, acredito que seria interessante trabalhar com esse procedimento, especialmente com a análise linguística, antes, pois se já soubéssemos como trabalhar com gêneros textuais nos primeiros anos do curso, estaríamos mais preparados para a ocasião.***

R8 – Samara

Para mim algumas disciplinas poderiam ser desenvolvidas um semestre antes do início do estágio, tais como, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Análise Linguística, Linguística Textual...., pois as considero base para o estágio.

Os enunciados apresentados ancoram no currículo do curso o motivo da falta de preparo para o estágio e, conseqüentemente, para as aulas de regência. Apontam que as disciplinas que tematizam a prática de AL e o trabalho com gêneros poderiam estar em

momento anteriores ao estágio (*Senti grande falta de uma matéria de Análise Lingüística que nos providenciasse base para buscar e elaborar exercícios adequados para o estágio. [...]*). Aqui vale destacar que o estágio encontra-se no 5º período, portanto, a partir de dois anos de início do curso.

Esses enunciados mostram que os licenciandos acreditam que disciplinas do curso trariam maior segurança para a prática. Em um dos enunciados há uma ponderação interessante quando aponta que as disciplinas teóricas pouco tematizaram a prática docente (*são poucas as matérias que relacionam seus conteúdos à sala de aula. As poucas que o fazem (lembro-me agora de matérias da professora Mariana) ainda assim o fazem de maneira um tanto quanto ampla, que nos ajudariam quando fôssemos já professores formados dando aula numa escola, e não especificamente no estágio*). Na visão do licenciando, não há uma articulação dos conteúdos das disciplinas da graduação em relação ao trabalho com o ensino-aprendizagem de língua na escola.

Nesse conjunto de produções discursivas ecoa um *sentimento de despreparo* para sua atuação como professor de Língua Portuguesa (*eu acredito que eu não estava bem preparada para essa situação*). Tal proposição tem relação com a afirmação de Reinaldo e Bezerra (2013:16-17), de que há “[...] uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais.”

Outro aspecto importante observado nos dados, foi um enunciado-resposta em que a licencianda valoriza a teoria de gêneros e o considera como objeto importante de ensino-aprendizagem em língua materna:

R9- Maria

No meu caso, só ao final da regência, aliada a disciplina de língua portuguesa e a de estudos de linguística textual é que o ensino de gêneros fez sentido. Durante o início das aulas de estágio e destas disciplinas não fazia a mínima ideia de como organizar esses conhecimentos. Agora ao final do estágio acredito estar melhor preparada para preparar e trabalhar com os gêneros no ensino de Língua portuguesa.

Parece ter entrado no horizonte apreciativo dessa estagiária o conceito de gênero textual como elemento articulador da prática docente. Além disso, no final de seu enunciado apresenta uma valoração positiva à disciplina de estágio que, na sua perspectiva, atuou na ampliação de modos de empreender o processo de ensino-aprendizagem (*Agora ao final do estágio acredito estar melhor preparada para preparar e trabalhar com os gêneros no ensino de Língua portuguesa.*).

Então, podemos dizer que, na formação inicial, há discursos opostos no que se refere à formação docente: os que não se sentem preparados e os que avaliam positivamente a formação para a docência, sobretudo a disciplina de estágio. Há, portanto, nos enunciados “[...] vozes dissonantes, que evidenciam diferentes pontos de vista, construídos a partir de um horizonte axiológico singular, da posição única que cada um ocupa no mundo, a qual os faz verem ‘o mesmo objeto’ de modo diferente, dialogicamente.” (Rodrigues, 2011:113).

Em suma, todos esses modos de discursivizar a própria formação se embasam no discurso dicotômico entre teoria e prática que, segundo Rohling (2012), consiste na crença de que a prática se constitui em uma aplicação da teoria a um dado campo, tem sua raiz na tradição de pesquisa descolada dos problemas da vida. Já na década de 1920, Bakhtin salientava como problemática essa distância entre o mundo teórico e o mundo da vida (da ética). Isso porque “[...] não podemos perscrutar o mundo dos acontecimentos a partir do mundo teórico. Devemos começar com o próprio ato e não com sua transcrição teórica” (Bakhtin, 2010:17).

Então, a perspectiva discursivizada pelos licenciandos em que é preciso disciplinas teóricas do curso que “ensinem” a como fazer, ancora-se na crença amplamente difundida de que há uma *ponte* aplicacionista entre teoria e prática. Ou seja, os enunciados-respostas reenunciam o discurso de que há uma relação de transposição dos conteúdos advindos da academia para o espaço profissional do professor (ou seja, para a esfera escolar). Além disso, enunciam o discurso do despreparo para a atuação docente no que se refere ao conteúdo a ser *transposto*.

Sobre essa questão, lançamos mão da seguinte reflexão de Geraldí:

[...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (Geraldí, 1997:XXVIII, grifos do autor).

Obviamente que, naquele momento do curso (quinta fase da formação inicial de professor), os licenciandos ainda não poderiam reenunciar a relação epistemológica de que trata Geraldí (1991) sobre a teoria e a prática, que implica a compreensão da relação dialética entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Considerações finais

A presente análise pautou-se em interpretações de enunciados de futuros docentes de Língua Portuguesa e apontam para embates discursivos na formação inicial que indiciam o processo de constituição do sujeito-professor. Foi possível constatar que, na formação inicial, o processo de descentralização do papel da gramática no ensino de língua e a construção autoral de uma elaboração didática está em processo. Trabalhar os aspectos gramaticais do texto, no texto e pelo texto é um desafio na formação docente que exige que sejam substituídos os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical por práticas que envolvam os diferentes usos da língua.

Observamos de modo saliente nos enunciados um discurso bastante recorrente que dicotomiza teoria e prática e estabelece a prática como aplicação de construtos teóricos. Segundo Furlanetto (2010), a prática não se oferece como *aplicação* da teoria, e mais, a própria ‘teoria’ não é senão uma prática, a prática teórica.

De todo modo, quando os licenciandos dizem que não estão preparados para a docência sobretudo para o trabalho com a prática de AL ou quando afirmam que o curso os está preparando adequadamente para atuação docente, vemos sujeitos se constituindo professores de Língua Portuguesa.

Assim, tais constatações reafirmam a responsabilidade da instância formadora desses futuros professores para que possam superar as práticas gramaticais descontextualizadas e pouco significativas para as demandas de letramento dos sujeitos envolvidos e apontar caminhos para um trabalho com a AL, de modo produtivo e articulado às demais práticas de linguagem (escuta, leitura, produção de texto oral e escrito).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail M. 2003[1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail M. 2010[1986]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, Mikhail M. 2013. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34.

Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Franchi, Carlos. 1991. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/Cenp.

Furlanetto, Maria Marta. 2010. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 2, p. 301-324. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/80.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2011.

Geraldi, J.W. 1984. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: J.W. Geraldi, (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

_____. 1997. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2002. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras.

Heath, S. B. 1982. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: Tannen, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J. Ablex, p. 91-117.

Mendonça, M. 2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, p. 199-226.

Morson, Gary Saul; Emerson, Caryl. 2008. *Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Reinaldo, M. A.; Bexerra, M. A. 2013. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez.

Ribeiro, Nilsa Brito. 2013. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de Português. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16/2, dez., p. 271-292.

Rodrigues, Nara Caetano. 2009. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Rodrigues, Nara Caetano. 2011. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Rodrigues, Nara Caetano. 2014. Análise linguística na escola: reflexões sobre um processo de elaboração didática. In: Roman, E. C.; Fraga, L.; Borges, M. I. (Orgs.). *Questões Gramaticais: algumas possibilidades*. Blumenau: Muitas Vozes.

Rohlinh, Nívea. 2012. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. 2012, 382 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

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

Mônica Mano Trindade FERRAZ³⁶

Mariana Lins ESCARPINETE³⁷

RESUMO

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

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

1. Considerações Iniciais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Diretrizes: a caminho da compatibilidade?

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

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

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

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

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

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

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

39 PCNEM e PCN+

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

40 Ver questionário no Apêndice

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

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

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

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

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

4.1. Que conceitos permeiam o fazer docente?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O primeiro caso pode ser exemplificado com as seguintes transcrições:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[G12]: Sim

[G12]: Norma padrão da língua

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

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

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

4.2. Que fatores dificultam o fazer docente?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O segundo diz respeito à relação teoria-prática.

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

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apêndice

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

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

Data:

Assinatura:

Formação:

Graduação:

Pós-graduação:

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