



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGMPE**

DANIELA FIGUEIRÊDO ALVES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO: O DIÁLOGO E A
CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES AO ENCONTRO DE UMA ABORDAGEM
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

**VITÓRIA
2021**



**mestrado profissional
ppgmpe/ufes**

DANIELA FIGUEIRÊDO ALVES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO: O DIÁLOGO E A
CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES AO ENCONTRO DE UMA ABORDAGEM
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Regina Godinho de Alcântara

**VITÓRIA
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A474e ALVES, DANIELA, 1979-
O ensino de língua portuguesa em foco: o diálogo e a construção de possibilidades ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva / DANIELA FIGUEIREDO ALVES. - 2021.
260 f.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. LÍNGUA PORTUGUESA. 2. ENSINO. 3. GRAMÁTICA.
I. Regina Godinho de Alcântara. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRA
PELO PPGMPE/UFES**

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada **“O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO: O DIÁLOGO E A CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES AO ENCONTRO DE UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA”** elaborada por **DANIELA FIGUEIREDO ALVES**, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 22 de setembro de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

() Aprovada

Aprovada sem reservas

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Prof.^a Dr.^a Regina Godinho de Alcântara

Prof. Dr.^a Dulcineia Campos Silva

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon

Prof. Dr.^a Priscila Monteiro Chaves

Reprovada

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

REGINA GODINHO DE ALCANTARA
76811



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 29/09/2021 às 18:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/276811?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 05/10/2021 às 14:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/281186?tipoArquivo=O>

Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.

Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.

Só a força os garante. Tudo ficará como está.

Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.

No mercado da exploração se diz em voz alta:

Agora acaba de começar!

E entre os oprimidos muitos dizem:

Não se realizará jamais o que queremos!

O que ainda vive não diga: jamais!

O seguro não é seguro. Como está não ficará.

Quando os dominadores falarem

falarão também os dominados.

Quem se atreve a dizer: jamais?

De quem depende a continuação desse domínio? De nós.

De quem depende a sua destruição? Iguamente de nós.

Os caídos que se levantem!

Os que estão perdidos que lutem!

Quem reconhece a situação como pode calar-se?

Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.

E o "hoje" nascerá do "jamais".

Bertolt Brecht

Dedicamos esta pesquisa a todos(as) que perderam suas vidas nesta pandemia que nos assola, em especial, ao Professor Dr. Vanido Stieg e a nossa estudante da EJA, D. Maria Ildete Gonçalves da Silva, vítimas, principalmente, de um (des)governo que mata sua gente.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dr^a Regina Godinho, minha orientadora, que aceitou o desafio de dialogar comigo de maneira sempre atenciosa, generosa e paciente, e que soube compreender tão bem minhas limitações de maneira sempre respeitosa.

À Profa. Dr^a Dulcinéia Campos, pelas contribuições na fase de qualificação, pelo aceite do convite para participar da banca de avaliação e por despertar, em suas aulas, a minha consciência política e o meu anseio por uma sociedade menos injusta que andavam adormecidos.

Ao saudoso Prof. Dr. Vanildo Stieg, pelos importantes apontamentos e reflexões na fase de qualificação e pela rica contribuição em nosso curso de extensão. Sua presença está eternizada pelos laços do afeto e de seu trabalho acadêmico - sementes lançadas pelo caminho - que já frutificaram e continuarão frutificando e reverberando suas ideias.

Ao Prof. Dr. Luciano Vidon, pelo aceite do convite para participar da banca de avaliação e pela gentil e rica contribuição em nosso curso de extensão.

À Profa. Dr^a Priscila Monteiro Chaves, pelo aceite do convite para participar da banca de avaliação.

Às Professoras Dr^a Débora Araújo, Dr^a Gisele Nadon e Ma. Núbia Lyra que gentilmente contribuíram para a realização do nosso curso de extensão.

À Secretaria Estadual de Educação pela colaboração no envio do questionário e na divulgação do nosso curso de extensão.

Aos professores/as e estudantes cursistas que tanto enriqueceram nosso Curso e nossa pesquisa.

Aos colegas de turma do PPGMPE, turma "Paulo Freire", que tornaram a jornada mais leve, em especial, à Manu e Mel.

Aos amigos do Gepalp: Mara, Luan e Bia, pelas leituras e partilhas.

Ao Pedro, meu filho amado, o primeiro e permanente interlocutor desta pesquisa e de todas as outras interlocuções sobre a vida, obrigada pela escuta atenta, paciente e amorosa.

Ao meu irmão Adriano, meu primo Bruno e meu amigo Estevão que me salvaram tantas vezes da minha ignorância sobre as ferramentas do programa *office* e de outras ignorâncias da vida.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender criticamente os pressupostos teórico-metodológicos que balizam as práticas de ensino-aprendizagem de professores de Língua Portuguesa do ensino médio regular de escolas estaduais localizadas no município de Serra/ES, em especial, aquelas voltadas ao eixo reflexão sobre a língua/análise linguística, com vistas a investigar os desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática sob uma ótica enunciativo-discursiva. A pesquisa é de natureza qualitativa e configura-se como um estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos para produção de dados: questionário e análise documental. Respaldamo-nos, do ponto de vista teórico e metodológico, nos pressupostos bakhtinianos de linguagem, e nas contribuições de linguistas brasileiros que consideram o processo de ensino-aprendizagem da língua como prática de interação social e de construção de sentidos, dentre os quais, Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2009, 2014). Os principais resultados esperados estão relacionados à compreensão do atual contexto de formação, tanto linguístico como pedagógico, dos professores sujeitos da nossa investigação, tendo em vista a possibilidade de um trabalho com os conteúdos gramaticais de forma enunciativo-discursiva ao encontro da formação de leitores críticos e produtores de textos, capazes de se posicionarem nas diferentes realidades que os cercam. Nosso produto educacional, que se originou desta pesquisa, concentrou-se em um curso de extensão, com certificação da Pró - Reitoria de Extensão (ProEx/Ufes), sobre a possibilidade da articulação do eixo análise linguística e reflexão sobre a língua aos demais eixos: leitura, oralidade e produção de textos, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Palavras-chave: Ensino de análise linguística. Gramática e ensino. Português no ensino médio.

ABSTRACT

This research started from the need to critically understand the theoretical-methodological assumptions that guide the teaching-learning practices of the Portuguese language teachers in a regular and public high school located in Serra/ES, especially those assumptions focused on the reflection on language/linguistic analysis, aiming to investigate the challenges and possibilities of a grammar approach from an enunciative-discursive perspective. This is qualitative research, constituted as a case study. The following instruments were used for the data production: questionnaire and document analysis. We are based on a theoretical and methodological point of view, on Bakhtin language conceptions, and on the contributions of Brazilian linguists who consider the language teaching-learning process as a social interaction and construction of meanings practice. Some of those authors; Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) and Antunes (2009, 2014). The main expected results are related to the understanding of the current teachers' training situation, both in linguistic and pedagogical areas offered to the teachers who are the subjects of our investigation. For this, we are considering the possibility of working with grammatical contents in a reflexive approach, engaged with the critical and text producers, which results in being capable of positioning themselves in the different realities that surround them. Our educational product, which originated from this research, is an extension course, certified by the Pro-Rectorate of Extension (ProEx/Ufes). This Course is focused on the possibility of articulating the axis of linguistic analysis and reflection on language to the other axes: reading, orality, and text production, under an enunciative-discursive perspective.

Keywords: Teaching linguistic analysis. Grammar and teaching. Portuguese in high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Banco de dados Capes	26
Quadro 2 - Banco de dados BDTD.....	27
Quadro 3 - Banco de dados PPGEL	29
Quadro 4- Banco de dados PPGE	30
Quadro 6 - Descritor "Língua Portuguesa no ensino médio" - CAPES.....	179
Quadro 7 - Descritor "Ensino de gramática" - CAPES.....	180
Quadro 8 - Descritor "ensino de gramática" - BDTD	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Currículo Básico Estadual.....	92
Figura 2 - Ementa do programa de Língua Portuguesa - GESTAR II	98
Figura 3 - Conteúdo do curso de formação	103
Figura 4 - Distribuição vagas para o curso de formação	104
Figura 5 - Município de Serra/ES	105
Figura 6	108
Figura 7	109
Figura 8	109
Figura 9	110
Figura 10	111
Figura 11	111
Figura 12	112
Figura 13	112
Figura 14	113
Figura 15	114
Figura 16	114
Figura 17	115
Figura 18	116
Figura 19	116
Figura 20	117
Figura 21	119
Figura 22	119
Figura 23	120
Figura 24	122
Figura 25	123
Figura 26	124
Figura 27	126
Figura 28	127
Figura 29	128
Figura 30	130
Figura 31	131
Figura 32	132

Figura 33	141
Figura 34	160
Figura 35	160
Figura 36	161
Figura 37	161
Figura 38	162
Figura 39	163
Figura 40	163
Figura 41	164
Figura 42	164

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

ESESP – Escola de Serviço Público do Espírito Santo

FABRA – Faculdade Brasileira

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFV – Universidade Federal de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 A PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA CAPES	24
2.1.1 Descritor ensino de gramática	24
2.1.2 Descritor língua portuguesa no ensino médio	25
2.2 A PESQUISA NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES	27
2.3 A PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS- PPGEL- UFES	28
2.4 A PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-UFES.....	29
2.5.1 Um olhar geral para as pesquisas selecionadas	31
2.5.2 O diálogo com e entre as pesquisas	47
3 REFERENCIAL TEÓRICO	54
3.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE MIKHAIL BAKHTIN E SEU CÍRCULO	55
3.3 OS LINGUISTAS BRASILEIROS, A LÍNGUA COMO INTERAÇÃO E OS IMPACTOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS	64
3.4 GERALDI: A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE LINGUAGEM, AS UNIDADES BÁSICAS E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA	65
3.5 TRAVAGLIA: AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA	69
3.6 ANTUNES: O ENSINO DA GRAMÁTICA E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA.....	72
3.7 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE NOS DIZEM OS LINGUISTAS BRASILEIROS?	78
4 METODOLOGIA	82
4.1 OS INSTRUMENTOS.....	85
4.1.1 Questionário	85
4.1.2 A consulta documental	85
5 ADENTRANDO NO CAMINHO DA PESQUISA	87
5.1 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	88
5.2 CURRÍCULO BÁSICO COMUM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	89

5.2.1 Área de Linguagens e Códigos	92
5.2.2 Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa	92
5.3 OS PROCESSOS FORMATIVOS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEDU/ES.....	96
5.3.1 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II	96
5.3.2 Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais.....	102
5.4 A SEDU/ES E O MUNICÍPIO DE SERRA	104
5.5 OS QUESTIONÁRIOS ENVIADOS.....	106
5.6 PERFIL DOS PROFESSORES-SUJEITOS DA PESQUISA	107
5.6 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E GRAMÁTICA.....	120
5.7 RELEVÂNCIA DOS EIXOS: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, GRAMÁTICA E LITERATURA.....	125
5.8 SUPORTES UTILIZADOS PARA PLANEJAMENTO	132
5.9 RELAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: PROFESSOR - LÍNGUA PORTUGUESA – ALUNOS.....	135
5.10 OS DESAFIOS RELACIONADOS À PRÁTICA DOCENTE	140
5.11 ANSEIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	143
5.12 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	146
6. AO ENCONTRO DOS PROFESSORES: O CURSO DE EXTENSÃO “O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E REFLEXIVA”	149
6.1 O PÚBLICO ALVO	149
6.2 O CURSO.....	152
6.2.1 A organização por módulos.....	152
6.3 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA	157
6.4 A AVALIAÇÃO DO CURSO	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A.....	179
APÊNDICE B.....	187
APÊNDICE C	193
APÊNDICE D	195
APÊNDICE E.....	197
APÊNDICE F.....	198

APÊNDICE G	200
APÊNDICE H	201
APÊNDICE I	220
ANEXO A	231
ANEXO B	241

INTRODUÇÃO

Com a convicção de que é no processo de diálogo, pesquisa, crítica e ação que nos formamos sujeitos autônomos, capazes de compreender o mundo e nos tornamos preparados em colaborar para torná-lo diferente, se necessário; compreendendo, também, a língua(gem) como instrumento imprescindível para esse processo e para construção do conhecimento em quaisquer áreas do saber, tornando o entendimento de seus diferentes aspectos primordial para o exercício pleno da cidadania, é que nos propusemos a adentrar pelos caminhos desta pesquisa.

Nesta perspectiva, corroboramos o pensamento de Freire (2019) que assevera sobre a responsabilidade que temos, enquanto professores, em oportunizar aos educandos a experiência crítica na tarefa de ler e escrever a fim de que esses percebam as tramas sociais em que se constitui e reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento. Portanto, o trabalho com língua(gem), para nós, não está restrito ao ensino de conteúdos gramaticais desconexos da realidade, mas implica, também, em nosso compromisso político com a inclusão social, contribuindo na formação de sujeitos ativos, capazes de atuarem de forma crítica na sociedade.

Isso posto, a seguir compartilho (em 1ª pessoa do singular) um pouco da minha trajetória e do meu lugar neste processo (permanente) da minha (des)construção enquanto Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do estado do Espírito Santo. É possível dizer que minha constituição, enquanto professora, encontra-se em contínuo movimento de construção. Logo, reafirmo o pensamento de Freire (2005) que explicita que não nascemos educadores e nem marcados para sermos, mas nos fazemos e nos formamos como educadores, permanentemente, na práxis. Logo, nos constituímos e nos (re)descobrimos na travessia, como bem disse Riobaldo, personagem sertanejo do mineiro Guimarães Rosa: “o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 2004, p. 23).

Filha de uma funcionária pública municipal e de um pedreiro, sempre estudei em escola pública, fiz toda a educação básica em minha cidade, na zona da mata mineira. Havia somente uma escola para atender todo o município com cerca de três mil habitantes. A partir da 5ª série, hoje 6º ano, íamos para o turno noturno, pois a

maioria dos alunos era da zona rural e só podia estudar à noite, visto que ajudavam à família na lida da roça durante o dia. Grande parte dos nossos professores do fundamental II e ensino médio tinha apenas formação em pedagogia, não eram, portanto, licenciados em disciplinas específicas; o que deixou uma lacuna grande em minha formação. Ao concluir o ensino médio, consegui, com ajuda de amigos da família, uma bolsa de estudos em um cursinho em Juiz de Fora/MG. Sonhava em ser dentista, depois advogada e, após três anos de vestibulares sem sucesso, decidi fazer Letras devido ao gosto pela Literatura despertado por uma professora no cursinho. Talvez nunca tenha sonhado em ser professora, não que me lembre e certamente não tinha a mínima noção do caminho que escolhera naquele momento.

Fui aprovada, em 2003, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no curso de Letras e Literaturas de Língua Portuguesa, também no turno noturno. Concluí o curso em 2008. Em 2009, mudei-me para Bahia e lá iniciei como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, na zona rural de Vitória da Conquista. Atuei também como professora de Literatura do projeto Universidade para Todos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde eu fazia um curso de Especialização em Teoria Literária. Devido a uma longa greve no período e mudanças em projetos pessoais, não concluí o curso. E, ainda, atuei como professora voluntária de Literatura em um curso pré-vestibular para comunidade Quilombola no entre os anos de 2011 e 2012.

No ano de 2013, fui aprovada no concurso para professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Espírito Santo, desde então resido na cidade de Serra/ES, atuando no mesmo município no ensino médio noturno. Entre os anos de 2013 e 2014, fiz o curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguística, na Faculdade Brasileira (FABRA), localizada também na mesma cidade. No entanto, devido a fatores familiares, à restrição de licenças para capacitação profissional por parte da Secretaria Estadual de Educação e às poucas vagas oferecidas nas instituições públicas do estado, a vida acadêmica foi deixada de lado.

Nesses dez anos de magistério, em meio a ausência de formações institucionalizadas, entre outras precariedades de condições de trabalho as quais somos submetidos, vivenciei muitos momentos de insegurança, frustração e incômodo, dentro e fora da escola. Nesse percurso, busquei, sempre que possível, visitar obras que li na universidade e conhecer outras, como Bagno (1999, 2000, 2007); Antunes (2009, 2014); Possenti (2009), Geraldi (2012,2013); entre outros

autores que são referências nos estudos sobre as práticas de ensino para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

E, naturalmente, ao longo desses anos esse processo entre: prática, leituras, (in)certezas e maturidade, fez aumentar minhas inquietações. As quais incitaram os seguintes questionamentos: o que (não)ensinamos nas aulas de Língua Portuguesa? Como ensinamos? Em qual(is) gramática(s) nos debruçamos para nossos planejamentos? Temos clareza da concepção de linguagem sobre a qual ancoramos o nosso trabalho?

Destarte, diante dessas e outras indagações que explanarei a seguir, é que decidi buscar o mestrado profissional, não somente para encontrar respostas, mas para realizar outras perguntas; acreditando ser esse um espaço colaborativo, de trocas de experiências e reflexões teóricas. Uma vez que, de acordo com André e Príncipe (2017):

A pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (p. 105).

Portanto, o curso de mestrado para mim é um lugar de possibilidades para (re)significação ao encontro da conjugação teoria e prática. E é dentro deste contexto que hoje me encontro como professora pesquisadora, que objetiva o crescimento e amadurecimento profissional, almejando desempenhar meu ofício com mais segurança e propriedade, possibilitando um ensino de Língua Portuguesa que de fato contribua para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo enfatiza que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso se mantém aberto a novas ideias e estratégias (2008, p. 46).

Mediante o exposto, entendemos ser necessário, neste trabalho, discutirmos sobre a importância da formação inicial e continuada de professores de Língua

Portuguesa que vise contribuir com o exercício de práticas pedagógicas e linguísticas, que caminhem ao encontro de um ensino aprendizagem que possibilite ao aluno a ampliação de sua prática social discursiva. Em outras palavras, uma formação que esteja de fato comprometida com o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos educandos como leitores e produtores de textos; capazes de usarem com autonomia os recursos da língua(gem). Sabemos que lacunas na formação inicial e continuada do professor são determinantes negativos para uma educação de qualidade.

Acreditamos que uma formação consistente e permanente pode auxiliar o professor na atualização e reconstrução de sua práxis. Na sua ausência ou inadequação, corre-se o risco de permanecer no mesmo lugar, apenas reproduzindo práticas obsoletas que em nada contribuem para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos alunos. Mendonça & Bunzem (2006, p. 21) afirmam que:

Trazer práticas sociais de leitura (literária, não literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise linguística para dentro da escola é uma das missões do Ensino Médio. Porém, ao incorporá-las ao cotidiano escolar do EM, percebem-se artificialismos, principalmente nas escolhas dos objetos de ensino. Via de regra o predomínio recai sobre o uso de frases e de textos fragmentados/descontextualizados como unidade central de exercícios escolares cujos objetivos são: [...] responder exercícios de classificação gramatical onde não há espaço para a dúvidas e a reflexão.

Logo, como já afirmamos, entendemos que uma formação não adequada e/ou a não permanente pode comprometer o entendimento do professor sobre seu objeto de ensino, afetando negativamente suas práticas pedagógicas. De acordo com Antunes (2003): “se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana” (2003, p. 40). Seguramente, o fracasso escolar e a baixa qualidade da educação são consequências, também, da falta de investimento, seriedade e políticas governamentais voltadas à formação docente. Portanto, buscamos, em nossa pesquisa, um alinhamento da prática à teoria que possibilite a reflexão ao encontro da resignificação, reinvenção e consecução de novas práticas.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento curricular oficial que orientou o sistema de ensino no Brasil a partir de 1998, apesar de conterem trechos confusos, trazem orientações importantes para um ensino da língua materna; que vão ao encontro da formação de cidadãos críticos e

sujeitos competentes no que tange a linguagem em uso. De acordo com Costa (2000), os PCN:

Constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas. Por consequência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feição normativo e conceitual (2002, p. 67).

Com esta perspectiva, as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM, 2000), tal qual as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), trazem, também, a necessidade de um outro olhar sobre nosso objeto de ensino, haja vista o explicitado neste último documento:

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula (OCEM, 2006, p. 19).

No entanto, apesar desses documentos terem sido implementados há aproximadamente duas décadas e de terem causado avanços no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por meio dos livros didáticos, que passaram a trazer os textos como unidade básica de ensino, muitas de suas proposições ainda parecem distantes da nossa prática como professores de Língua Portuguesa. Acreditamos que tal fato seja consequência da pouca atenção dada durante a formação inicial e continuada para estudos e discussões que aproximassem os professores desses documentos. Assim, ao evidenciar a implementação dos PCN (1998) e de outras propostas curriculares nessa perspectiva de ensino, corroboramos do pensamento de Costa Val (2002) que afirma:

Embora no âmbito das universidades e das instâncias de decisão das políticas públicas de ensino se possa até ter alcançado alguma clareza e alguma convergência quanto a alguns aspectos teóricos, essa discussão permanece restrita a círculos privilegiados de professores e educadores; grande número de profissionais do ensino só tem acesso à divulgação superficial de uma ou outra ideia que dificulta seu envolvimento efetivo no esforço de repensar a questão. A apropriação consistente de conceitos e princípios operatórios só virá como fruto do empenho coletivo de construir um saber prático, que possibilite ao professor alguma segurança quanto ao que fazer em sala de aula (2002, p. 113).

De acordo com Geraldi (2015), impor verticalmente esses documentos oficiais, em vez de fazer emergir mudanças de forma orgânica de baixo para cima a partir das escolas, é o *modus operandi* do Estado. Haja vista a implementação de mais um documento: a Base Nacional Curricular Comum (2017), documento curricular oficial que atualmente busca balizar as práticas curriculares no âmbito do ensino no Brasil, agora, não mais como parâmetro, mas como documento de caráter normativo.

Geraldi (2015) ao contrapor os PCN com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), destaca o avanço já demonstrado no primeiro documento, uma vez que este já apontava que:

Em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa (GERALDI, 2015, p. 385, grifos do autor).

Portanto, de acordo com Geraldi (2015), a BNCC além de reafirmar a concepção de linguagem como interação já assumida nos PCN, também deixa claro que é por meio das práticas linguísticas que o ensino da língua deve ser organizado. Por outro lado, segundo Rojo¹ (2020), a BNCC além de consolidar os conceitos de linguagem trazidos nos PCN, “traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso” (ROJO, 2020).

No entanto, Geraldi (2015) afirma haver um excesso de diversidade de gêneros na BNCC que deverão ser estudados anualmente e que muitos deles estão fora da realidade dos estudantes e são até desnecessários ou incondizentes com a idade/série. Ademais, esse excesso demandaria muito tempo, prejudicando, por exemplo, a elaboração e aplicação de projetos e/ou aprofundamento de determinado

1 Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Disponível no seguinte endereço: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo>. Acesso: mar. 2020

gênero que precise de uma maior atenção. De modo que, segundo ele, a empregabilidade efetiva de tantos gêneros “passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico de interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Tendo em vista às problematizações evidenciadas até o momento a respeito da divulgação de documentos curriculares orientadores em nível nacional, reiteramos que não foram possibilitadas discussão e formação adequadas ao encontro desses documentos, e talvez, por isso, as mudanças esperadas não tenham de fato chegado à escola. Haja vista que se adentrarmos às políticas oficiais que balizam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, encontramos as avaliações em larga escala como principais medidores de todo o processo. E, no que diz respeito ao nível de proficiência dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados² desses exames, ainda que de maneira parcial, estão longe do desejável. Isso é demonstrado nos exames aplicados em 2018 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) - cujos resultados são explicitados na sequência.

Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o resultado do PISA/2018 revelou que os estudantes brasileiros possuem baixa proficiência em leitura quando comparado com outros 78 países participantes da avaliação, pois cerca de 50% dos alunos não alcançaram o mínimo de proficiência em leitura esperado para o final do ensino médio.

De acordo com o mesmo portal, o resultado do SAEB/2018 apontou que apenas 1,62% dos alunos da última série do Ensino Médio, que participaram dos testes de Língua Portuguesa, alcançaram níveis de aprendizagem considerados adequados pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

Já de acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), o resultado do PAEBES/2018 indicou que os alunos da 3ª série do ensino médio alcançaram o nível proficiente em Língua Portuguesa, em uma escala de resultados classificada em: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

² Os resultados foram retirados das páginas: <http://inep.gov.br/pt> e <https://sedu.es.gov.br>. Acesso: março de 2020

Todavia, segundo Marcuschi (2009):

As avaliações promovidas pelos sistemas estão aquém do universo de competências efetivamente ensinadas e aprendidas. Portanto, as generalizações realizadas a partir dos resultados divulgados pelos exames devem ser cuidadosamente dimensionadas para não incursarem em seara indevida (p. 62).

Deve-se ainda destacar, nesses exames, a questão da homogeneização, uma vez que os alunos são avaliados sob um mesmo padrão, que não considera diferenças culturais, sociais nem econômicas. Nesse sentido, Vianna (2003) afirma que:

Estas avaliações representam um problema, quando abrangem regiões com grande amplitude de variação nas suas condições sociais, econômicas e culturais, face à ocorrência de possíveis comparações destituídas de sentido e a generalizações comprometidas, tendo em vista as diversidades apontadas que deveriam ser levadas em consideração na constituição de escores compósitos com valores agregados que traduziriam a maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados (p. 47).

Ressaltamos que o Espírito Santo alcançou a primeira colocação em relação a todos os estados do Brasil e em todas as áreas na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizada em 2015, alcançado também a maior média no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2017, para os alunos do ensino médio. No entanto, ainda que o Espírito Santo tenha se destacado em relação aos outros estados da federação, percebemos, em nosso cotidiano, que nossos alunos demonstram dificuldades no processo de leitura, escrita e compreensão de textos; aprendizagens essas que são esperadas por estudantes, ao final do ensino médio, tendo em vista as competências apregoadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio em relação à compreensão da Língua Portuguesa (PCNEM, 2000) que são:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com

as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (p. 20).

Logo, reiteramos que a formação continuada do professor traz impactos em sua atuação junto aos estudantes. Pois acreditamos que é na possibilidade da união do conhecimento teórico em direção à prática que se dará a reflexão e a instauração de uma práxis docente capaz de buscar novas estratégias que contribuam no complexo processo de ensino e aprendizagem. Ao encontro desse posicionamento Costa Val (2002), afirma que:

Novos conceitos e novas propostas estão sempre surgindo; compreender e aceitar novas ideias, a ponto de saber como lidar com elas em sala de aula, criando material didático e procedimentos metodológicos compatíveis, não é resultado que se possa esperar de um cursinho único e rápido. Por outro lado, esse tipo de trabalho só dá bons frutos quando integrado num projeto coletivo, que envolva toda a escola no empenho de mudança, com muita colaboração e troca. Por isso, é preciso haver um compromisso institucional permanente com a formação continuada dos professores e, além disso, garantia de tempo remunerado, espaço e recursos materiais para o planejamento, implementação e discussão constante do projeto pedagógico partilhado (p. 130).

Evidentemente não se pretende aqui, um *mea culpa* pela responsabilidade dos chamados “fracassos” de nossos alunos em relação ao um suposto “domínio” da língua, muito menos pretendemos uma relativização ou reducionismo do complexo processo que é a educação, longe disso. Afinal, somos nós que estamos à frente de todo o processo, e que enfrentamos as mais diversas dificuldades inerentes à árdua profissão de professor da educação básica no Brasil, e estamos cientes que os problemas relacionados à educação estão principalmente além de seus muros. Sobre essa realidade, Geraldi (2012, p. 40) trazendo Mello (1979), enfatiza que somente a igualdade social e econômica é capaz de garantir a igualdade de condições para o acesso aos benefícios educacionais. O autor também afirma acreditar, que:

No interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da

escola que queremos, mas que depende de determinados externos aos limites da ação e na própria escola (GERALDI, 2012, p. 40).

No bojo dessas contradições e cientes delas, nosso propósito foi o de levantar os fatos, especificamente, ligados ao campo do ensino da Língua Portuguesa no ensino médio em escolas públicas.

Logo, retomando minha trajetória pessoal e profissional, tendo em vista todas essas indagações e a ciência da importância de uma sólida formação, é que reforço os motivos que me levaram a buscar o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na expectativa de (re)construir e compreender minha identidade e o meu ofício enquanto professora de Língua Portuguesa. Nesse sentido, ciente, reitero que a importância da permanente reflexão crítica da própria prática. Freire (2018, p. 30) nos expõe o processo desse ciclo reflexivo, ao afirmar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

No que tange ao trabalho com a língua(gem) em sala de aula, acreditamos, juntamente com Geraldi (2012), que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve passar pelos questionamentos: para que se ensina, o que se ensina e como se ensina. Nessa perspectiva, buscamos também um quarto eixo para respondermos: a quem se ensina? Com vistas a esse quarto eixo, acreditamos que o trabalho com a língua(gem) em sala de aula deve trazer uma perspectiva dialógica e discursiva, que tenha o texto como unidade de ensino, portanto, uma abordagem que concebe a língua(gem) como interação, que respalde o como fazer. Com vistas a essa possibilidade, Bunzen (2006) assevera que:

Se almejamos desenvolver a autonomia de nossos alunos e promover uma prática de língua materna menos artificial e instrumental, que contemple a necessidade de jovens que já produzem textos em gêneros diversos, temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre atividades de leitura produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida. Uma prática de ensino, como sugerem os PCNEM e os PCN+, mais voltada para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos (p. 159).

Diante do exposto, evidenciamos que os questionamentos até aqui apresentados foram nossos “parceiros de convivência” desde o início da nossa docência, trazendo incômodo e dúvidas acerca da nossa atuação em sala de aula como professora de Língua Portuguesa.

Partindo das reflexões tecidas, apresentamos a temática desta pesquisa: Desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática no ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Partimos do pressuposto de que ensinar a língua vai além das classificações gramaticais. Logo, nosso objetivo é de oportunizar ao aluno a ampliação de suas práticas linguístico-discursivas junto à oralidade, leitura e escrita e desenvolver seu senso crítico-reflexivo. Para tal, balizamos nosso trabalho pelo viés da interação verbal, considerada por Bakhtin, Geraldi, Travaglia e Antunes como o lugar de produção da linguagem e também da constituição dos sujeitos.

Sendo assim, nossa proposição nasce da necessidade de efetivar formas de se trabalhar a análise linguística em sala de aula, que possibilitem aos estudantes um melhor entendimento dos fatos linguísticos no processo de ensino-aprendizagem, coadunando com o explicitado nas Orientações Curriculares Nacionais (2006), que nos dizem:

As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p. 18).

Por conseguinte, acrescentamos que o interesse pelo tema proposto nesta pesquisa resulta, para além das reflexões e questionamentos decorrentes da minha atuação profissional como professora de Língua Portuguesa já explicitados, do fato de estar trabalhando atualmente no Ensino Médio, etapa de escolaridade que ainda carece de mais pesquisas e atenção. Portanto, não obstante a busca de compreensão para nossos questionamentos, esperamos, também, contribuir para os estudos dessa etapa de ensino, ainda tão escassos. Segundo Mendonça & Bunzem (2006, p. 13):

Se muitas pesquisas aplicadas ao ensino já se debruçaram sobre a realidade do ensino fundamental I e do fundamental II (por exemplo, Dionísio & Bezerra, 2001; Rojo & Batista, 2003^a), isso não se repete para a etapa posterior de escolarização, o EM (cf. Perez, 1991, Bonini, 1998, Mendonça, 2001). Há de

fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado.

Acreditamos ser possível, por meio das aulas de Língua Portuguesa, trabalhar os conteúdos gramaticais de forma reflexiva para a formação de leitores críticos e produtores de textos capazes de se posicionarem nas diferentes realidades que os cercam. Assim, de forma mais específica, pretendemos, com nossa pesquisa, fazer uma análise da realidade, uma investigação que parta do “chão da sala de aula” e, doravante, apresente possibilidades teórico-práticas de intervenção. Esperamos, portanto, que este trabalho possa contribuir – a partir das discussões que fomentamos – para a reflexão dos professores que atuam na educação básica e com os demais interessados nas discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa. Logo, esta pesquisa justifica-se, também, pela possibilidade de colaborar para a compreensão das práticas de ensino de Língua Portuguesa efetivadas em escolas estaduais de ensino médio regular, localizadas no município de Serra/ES.

Mediante o explicitado, a presente pesquisa traz como principal problemática:

- Como os professores de Língua Portuguesa do ensino médio regular das escolas estaduais localizadas no município de Serra/ES têm trabalhado o ensino da língua(gem); essa prática vai ao encontro da formação de leitores e escritores críticos e autônomos ou ainda está presa a modelos e nomenclaturas gramaticais?
- Tendo em vista nossa problemática condutora de pesquisa, trazemos como objetivo geral deste trabalho:
- Compreender criticamente as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas pertencentes à SEDU/ES, localizadas no município da Serra/ES, com vistas a investigar os desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática a partir da perspectiva enunciativo-discursiva.
- Visando ao alcance de nosso objetivo maior de pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar e analisar o currículo oficial que baliza o trabalho com a Língua Portuguesa na etapa do ensino médio do estado do Espírito Santo.
- Identificar quais autores e conceitos/concepções têm balizados as práticas de trabalho com a língua(gem) dos docentes localizados nas escolas estaduais do município de Serra/ES;
- Fazer um levantamento sobre a formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa atuantes em escolas de ensino médio do município de Serra/ES;
- Construir coletivamente com esses profissionais (e/ou a partir de suas colocações), alternativas para um ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva por meio de um curso de extensão *online*, que comporá produto educacional.

Nossa pesquisa está balizada nos pressupostos teóricos de Volóchinov (2018) Mikhail Bakhtin (2003) no que tange a uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem; e em Geraldi (2012; 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2009; 2014) no que se refere às questões de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Tomando a perspectiva bakhtiniana, a língua, ao ser transformada em objeto de ensino, tem como principal objetivo a inserção dos sujeitos nas inúmeras práticas interativas, permitindo sua inclusão nos diferentes espaços sociais. Essa concepção, assumida neste trabalho, foi também fonte de estudos para os teóricos brasileiros supracitados que, preocupados com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e com as questões teórico-metodológicas que permeiam o ensino de Língua Portuguesa, nos trouxeram muitas e importantes reflexões.

No tocante aos pressupostos metodológicos, nossa pesquisa configura-se como um estudo de caso qualitativo. Ludke e André (2018) afirmam que o estudo de caso qualitativo tem um grande potencial para que se possa conhecer e compreender os problemas da escola, ofertando elementos preciosos de interpretação daquela realidade; seu papel e suas relações com outras instituições sociais.

No intuito de alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizaremos alguns instrumentos que consideramos importantes para produção de dados, dentre eles: consulta documental e questionário.

Quanto à organização, além desta introdução, esta pesquisa é composta por seis capítulos. No primeiro, fomos ao encontro de outras pesquisas com temática semelhante à nossa; nosso objetivo primeiro foi o de identificar e compreender o que cada uma das pesquisas selecionadas nos dizia, de forma mais específica, a respeito do ensino de gramática na etapa do ensino médio regular no cotidiano de diferentes escolas públicas do país.

No segundo capítulo, dedicado à fundamentação teórica, buscamos dialogar com pressupostos que guiam nossa compreensão sobre o nosso objeto de estudo; como a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Buscou-se, também, concepções de linguagem, gramática e práticas de ensino apresentadas por linguistas brasileiros que subjazem nossa concepção de ensino, além de discussões de outros teóricos e pesquisadores a respeito dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, explicitamos os caminhos metodológicos do estudo de caso que seguimos ao delimitarmos os sujeitos e os instrumentos da pesquisa, considerando nossos objetivos e perguntas de investigação.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa e os caminhos que serão percorridos.

No quinto capítulo, apresentamos os caminhos percorridos. Trazemos uma breve apresentação sobre o Currículo do Estado que trata do ensino de Língua Portuguesa e, também, dos cursos de formação dos professores de Língua de Portuguesa realizados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo – (SEDU): Curso de Gêneros Textuais e o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II. E, ainda, trazemos os resultados alcançados e analisados dos questionários aplicados aos docentes.

No sexto capítulo, apresentamos o nosso produto educacional, que se configurou em um curso de extensão, trazemos sua motivação, descrição, desenvolvimento e avaliação.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As buscas por pesquisas que pudessem dialogar com a nossa temática, foram feitas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, ainda, nas páginas digitais do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Nosso levantamento concentrou-se, portanto, em dissertações e teses. Alguns critérios foram utilizados por nós, como: a data, esse critério foi importante, pois, assim, selecionamos investigações que tivessem sido realizadas pós implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, a partir dos anos 2000. Também priorizamos por pesquisas na etapa do ensino médio e modalidade regular de escolas públicas. Por fim, como temática principal, selecionamos pesquisas que tratassem do ensino de gramática ou análise linguística de forma mais ampla, sem recorte específico de algum item gramatical.

Por conseguinte, nossa busca centrou-se em estudos cuja temática fosse o ensino de Língua Portuguesa/gramática/análise linguística no ensino médio regular em escolas públicas realizadas a partir dos anos 2000.

Os critérios supracitados foram observados primeiramente por meio dos títulos e, quando necessário, foram feitas leituras dos resumos.

As pesquisas que foram descartadas após a leitura dos resumos estão no apêndice (A) deste trabalho.

2.1 A PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA CAPES

No banco de dados da Capes, foram utilizados dois descritores: “ensino de gramática” e “língua portuguesa no ensino médio”.

2.1.1 Descritor ensino de gramática

A partir da leitura dos títulos, selecionamos 70 pesquisas. Entretanto, 20 dessas que despertaram nosso interesse de estudo não estavam disponíveis digitalmente, pois eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, ou não estavam disponíveis

nas páginas eletrônicas das referidas universidades ou no site de buscas *google*. Restaram, portanto, 50 pesquisas.

Dessas 50, descartamos aquelas que traziam expressas, em seus títulos, temáticas diferentes dos critérios anteriormente citados, em um total de 26 pesquisas foram descartadas.

A partir dessa seleção, por meio dos títulos, restaram-nos 24 pesquisas, das quais passamos a priorizar a leitura dos resumos. O critério utilizado em nosso refinamento diante dos resumos baseou-se na nossa temática: o ensino de gramática da língua portuguesa no ensino médio regular em escolas públicas. Isso foi importante uma vez que, em determinadas pesquisas, esses dados não estavam explicitados nos títulos.

Logo, ao fazermos a leitura dos resumos e retomando os critérios de refinamento, grande parte das pesquisas tratava de práticas voltadas ao ensino fundamental, outras tinham como foco a língua estrangeira, outras: livros didáticos, etc. Por esses motivos foram descartadas.

De modo que, foram selecionadas apenas quatro pesquisas: Ladeia (2018), Silva (2015), Souza (2017) e Vendrame (2008). Esta última não estava disponível no banco da Capes, no entanto, foi localizada no site de buscas *google*.

2.1.2 Descritor língua portuguesa no ensino médio

Seguindo nossas buscas, ao utilizarmos o segundo descritor "língua portuguesa no ensino médio", encontramos 70 resultados. Dentre esses, oito não estavam disponíveis digitalmente, restando-nos, portanto, 62 pesquisas.

A partir desse número, por meio dos títulos, foram excluídas mais 57 pesquisas que não estavam de acordo com os critérios que foram descritos acima.

Após todo o refinamento, restaram-nos cinco pesquisas. Sendo assim, foi necessário partirmos para a leitura dos resumos. Quevedo (2017) teve como objetivo analisar as principais gramáticas metodológicas que circulam no mercado editorial. Oliveira (2016) teve como objetivo a análise do discurso dos documentos oficiais. Giatii (2014) centrou-se na oralidade e variedade linguística. Amaral (2014) teve por interesse o discurso sobre a identidade do professor. Logo, nenhuma delas nos atendeu.

Portanto, restou-nos apenas a dissertação de Silva (2008), que não estava disponível no catálogo da Capes, no entanto, foi localizada no site de buscas *google*.

Seguindo todos esses critérios, selecionamos cinco pesquisas no catálogo da Capes, que seguem descritas, por meio do Quadro 1:

Quadro 1 - Banco de dados Capes

Ano	Autor	Instituição	Título
2018	Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Dissertação	Um olhar para a gramática normativa em uma perspectiva dialógica no ensino médio.
2015	Silva, Oziel Pereira da.	Universidade Federal do Tocantins (UFT) Dissertação	A análise linguística no discurso de professores do ensino básico: conflitos e silenciamentos.
2008	César Lucas Vendrame	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Dissertação	Gramática(s): verdades e mitos.
2017	Souza, Graciete da Silva de.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Dissertação	Língua portuguesa no ensino médio: o texto como ponto de Partida (?)
2008	Silva, Marcos Amado Gonçalves da.	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) Dissertação	Língua portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma.

Fonte: Elaboração do autor

2.2 A PESQUISA NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ao iniciarmos nossas buscas na BDTD, utilizamos primeiramente o descritor "ensino de gramática no ensino médio". Tal descritor não correspondeu a nenhum registro. O próximo descritor; "ensino de gramática", atendeu a 152 resultados.

Utilizamos dos mesmos critérios estabelecidos no Banco da Capes, ou seja, buscamos por pesquisas cuja temática central fosse sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa no ensino médio em escolas públicas. De maneira que 132 pesquisas não nos atenderam neste momento.

Destarte, restaram-nos 20 pesquisas para lermos os resumos. Dessas, 12 tinham por objetivo o ensino fundamental, vestibular ou ensino superior: Duarte (2014), Silva (2015), Araújo (2016), dentre outras.

Em Rodrigues (2011), o objeto de investigação foi a proposta curricular de São Paulo. Herrmann (2009), teve por objeto documentos antigos. Voltero (2018) tratou da identidade profissional. E por fim, Dutra (2015) teve por como foco um estudo comparativo entre escolas particulares e públicas, sendo, portanto, também descartada.

Selecionamos, após todos esses critérios elencados, quatro pesquisas: Von Muhlen Poll (2008), Pieroni (2010), Rocha (2015) e Bastos (2009).

Seguem descritas, por meio do Quadro 2, as pesquisas selecionadas na BDTD:

Quadro 2 - Banco de dados BDTD

Ano	Autor	Instituição	Título
2008	Margarete Von Mühlen Poll	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Tese	Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática Social da linguagem.
2010	Pieroni, Magali Aparecida Beneton	Universidade Presbiteriana Mackenzie Dissertação	Ensino de língua portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio.

2015	Regina Braz da Silva Santos Rocha	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP Tese	Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso.
2009	Danielle da Mota Bastos	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Dissertação	Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores do ensino médio.

Fonte: Elaboração do autor

2.3 A PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS- PPGEL- UFES

Em relação ao PPGEL- UFES, as buscas ocorreram na página do programa. Fizemos a leitura de todos os títulos disponíveis, num total 199 dissertações produzidas entre os anos de 2006-2019 e duas teses disponíveis, já que o doutorado do programa teve início em 2016.

Os filtros para a busca seguiram os critérios anteriores: primeiramente, por meio dos títulos que versassem sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa na etapa de ensino médio regular em escolas públicas. Percebemos que existem poucos estudos relativos ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Os estudos encontrados que vão ao encontro de questões que tangenciam o ensino trataram sobre: Oralidade e Argumentação no 9º (nono) ano do ensino fundamental; autoria das redações do ENEM ou vestibular; escrita e reescrita de artigos de opinião; uso de livros didáticos; abordagem híbrida e CLIL invertida em educação linguística.

Ressaltamos que nos deparamos com muitas pesquisas voltadas ao ensino de língua estrangeira ou estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Como os estudos estavam relacionas a outra língua, esses também não foram objetos de nosso estudo.

Em relação às teses defendidas, essas também não nos atenderam, pois ambas abordavam a linguagem utilizada em redes sociais.

Dentre todos os critérios relevantes para esse estudo, somente uma pesquisa nos atendeu: Sá (2016).

Segue descrita, por meio do Quadro 3, a pesquisa selecionada no Banco de Dados do PPGEL:

Quadro 3 - Banco de dados PPGEL

Ano	Autor	Instituição	Título
2016	Juliane Nogueira de Sá	PPGEL- UFES Dissertação	Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de língua portuguesa: Possibilidades didáticas a partir do trabalho com o Gênero carta do leitor

Fonte: Elaboração do autor

2.4 A PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-UFES

Quanto ao PPGE-UFES, fizemos também a leitura de todos os títulos: 550 dissertações e 23 teses.

No que tange às dissertações, deparamo-nos com 28 pesquisas no campo da linguagem, relacionadas diretamente ao ensino-aprendizagem de leitura, escrita ou oralidade. No entanto, todas elas estão direcionadas para o ensino fundamental. As pesquisas não nos atenderam neste momento, visto que nosso objeto de estudo é o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na etapa do ensino médio.

Encontramos, em relação ao ensino médio, um estudo sobre a concepção de linguagem na prova de redação da UFES; outra sobre práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio; um trabalho centrou-se sobre a leitura no ensino médio e concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos. Foi necessário a leitura de apenas um resumo: Rios (2008). Na leitura, verificou-se que essa pesquisa trata do ensino-aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Como nosso foco é o ensino de Língua Portuguesa no contexto das escolas públicas estaduais na etapa do ensino médio regular, essas pesquisas também não foram selecionadas.

Assim, em relação a pesquisas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no ensino médio regular, encontramos apenas uma dissertação: Viana (2010).

Em relação às 235 teses disponibilizadas, encontramos sete pesquisas voltadas a práticas de escrita e/ou leitura; todas relacionadas à alfabetização e ao ensino fundamental. Portanto, neste momento, tais pesquisas não nos atenderam por tratarem de etapa de ensino diversa ao nosso interesse.

Segue descrita, por meio do Quadro 4, a pesquisa selecionada no Banco de Dados do PPGE:

Quadro 4- Banco de dados PPGE

Ano	Autor	Instituição	Título
2010	Maryluce Cerqueira de Souza Viana	PPGE – UFES Dissertação	Gêneros textuais no ensino médio: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos.

Fonte: Elaboração do autor

2.5 O DIÁLOGO COM OUTROS TEXTOS ACADÊMICOS

De acordo com Kaufman (2013), é imprescindível ao pesquisador a busca por conhecimentos já produzidos em sua área, visto que nenhum tema é radicalmente inédito. Assim, após expormos os caminhos que nos levaram às pesquisas selecionadas, buscamos nesta seção identificar o que já foi produzido por alguns pesquisadores nos últimos anos em relação à nossa temática e as possíveis lacunas ainda existentes. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 27): “a revisão de literatura é parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra familiaridade com a literatura contemporânea e a capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas”.

Nesse sentido, nosso objetivo primeiro foi o de identificar e compreender o que cada uma das pesquisas selecionadas nos dizia, de forma mais específica, a respeito do ensino de gramática na etapa do ensino médio regular no cotidiano de diferentes escolas públicas do país. Foi possível constatar que apesar dos avanços dos estudos linguísticos nas últimas décadas e da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/2000) e Orientações Curriculares para o Ensino

Médio (OCEM/2006) voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, na prática, ainda permanece o trabalho superficial com o texto, que serve à aplicação de atividades mecanizadas e repetitivas.

E um olhar mais aprofundado sob cada uma das pesquisas selecionadas apontou questões determinantes para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tais como: a formação inicial e continuada dos professores e questões relativas à relação professor/aluno. Moreira e Caleffe (2008, p. 27) também nos alertam sobre essa possibilidade ao afirmarem: “muitas vezes, após a revisão da literatura, o enfoque da pesquisa pode mudar. Então, o mesmo fenômeno pode ser estudado por um ângulo diferente”.

Destarte, nosso olhar para as pesquisas selecionadas ampliou-se e as análises feitas são expostas da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos uma visão geral dos trabalhos selecionados, pontuando os objetivos, metodologias e resultados alcançados. A seguir, abordamos sobre o que cada uma delas diz a respeito da formação dos professores, pois a temática esteve presente em todas as investigações, e, por fim, apresentamos algumas enunciações produzidas pelos sujeitos investigados relacionadas aos discentes que também despertaram nossa atenção.

2.5.1 Um olhar geral para as pesquisas selecionadas

A pesquisa de Ladeia (2018), intitulada: *Um olhar para a gramática normativa em uma perspectiva dialógica no ensino médio*, nos revela importantes dados, ademais é uma investigação bastante recente. Sua principal proposição foi saber como ocorre o trabalho com a gramática na sala de aula no interior da Bahia, no município de Guanambi, e quais as implicações no processo de ensino a partir dessas práticas. A pesquisadora elencou também outros questionamentos que permitiram a compreensão dessa problemática, sendo eles:

Quais são os elementos e pressupostos teóricos-metodológicos que estão presentes na aula de gramática normativa? Qual a concepção das professoras sobre o trabalho com esse tipo de gramática? E ainda, quais são as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem para práticas de ensino da gramática normativa? (LADEIA, 2018, p.21).

A dissertação de cunho interpretativista-qualitativa foi fundamentada nos estudos de Bakhtin e do Círculo³ e da Linguística Aplicada. E teve como sujeitos colaboradores de investigação quatro professoras da primeira série do ensino médio. Esses participaram de rodas de conversa sobre questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, em especial, sobre o trabalho com a gramática normativa. Além disso, as docentes investigadas produziram relatos escritos sobre como aconteciam suas aulas, observando quais os aspectos privilegiados, as metodologias, recursos e materiais utilizados. As professoras poderiam escolher livremente um conteúdo de gramática abordado durante a unidade e realizar a narrativa com o máximo de detalhes. Dessa forma, os relatos escritos e as informações coletadas a partir das rodas de conversa constituíram o *corpus* de análise do trabalho.

Ladeia (2018) afirma que, ao analisar os resultados das rodas de conversa, foi possível constatar que o ensino de gramática na escola investigada possui características tradicionais, pois está centrado no estudo de nomenclaturas. Constatou-se também que as docentes têm o livro didático como seu principal suporte de ensino. Para Ladeia (2018), essa metodologia limita a aprendizagem dos alunos, impedindo-os de constituírem-se como autores de enunciados concretos.

Em relação aos relatos escritos que foram produzidos pelas professoras, esses demonstraram que as docentes fundamentam suas práticas em diferentes concepções de linguagem. Enquanto algumas têm conhecimento da necessidade de ensino de gramática contextualizada e buscam por metodologias dialógicas, outras demonstram resistência e ainda insistem em práticas em que os textos são utilizados de maneira fragmentada com único objetivo de abordar a gramática normativa.

De acordo com a pesquisadora, de maneira colaborativa, buscou-se a partir dos dados gerados nas rodas de conversa e dos relatos escritos, construir, juntamente com as docentes, possibilidades de ensino da gramática de maneira contextualizada, e não com um fim em si mesma, e que fosse possibilitado aos alunos situações reais de comunicação, propiciando-os a percepção dos elementos que constituem a linguagem em uso.

A busca por diálogos com as professoras também esteve presente na dissertação de Silva (2015) sob o título: *A análise linguística no discurso de*

3 O círculo de Bakhtin trata-se de um grupo de intelectuais de diferentes formações que se reunia regularmente entre os anos de 1919 e 1929 na Rússia para debaterem diferentes temas, especialmente a filosofia.

professores do ensino básico: conflitos e silenciamentos. E teve como *lócus* de investigação uma escola estadual localizada no município de Conceição do Araguaia, região Sul do Pará, e contou com a colaboração de três docentes da 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio.

A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa mediada pelo diálogo entre a Linguística Aplicada (LA) e a Análise de Discurso de linha francesa (AD). Como instrumentos para a geração dos dados, utilizou-se de questionários e entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O objetivo principal da pesquisa, segundo o investigador, foi: “compreender o imaginário do professor acerca das novas demandas sobre a abordagem da língua orientada pelos PCN e por teorias atuais de ensino de gramática” (SILVA, 2015, p. 8). Chamamos a atenção do adjetivo escolhido “novas” para a palavra; demandas, essas relacionadas aos PCN que completam já duas décadas, talvez o mais adequado fosse “antigas” demandas de abordagens.

A partir do questionamento: “o que o professor de Língua Portuguesa compreende por prática de análise linguística?” (SILVA, 2015, p. 16), o pesquisador buscou fazer um estudo comparativo sobre o que as professoras afirmavam em relação à prática da análise linguística com o que diziam as propostas dos documentos oficiais nacionais.

Como resultados, constatou-se, por meio do discurso das docentes, um relativo conhecimento sobre a análise linguística, assim como, demonstraram compreender a importância do trabalho com a língua em uso. No entanto, no próprio discurso, foi relatado que a prática de abordagens tradicionais ainda permanece, ao que o pesquisador ressalta:

As colaboradoras desta pesquisa tentam fazer reverberar em suas enunciações os discursos inovadores, intentando, talvez, evidenciar que, se às vezes empreendem práticas consideradas tradicionais, isso não se dá necessariamente por comodismo, por desconhecimento do/sobre o assunto, ou mesmo, por concordarem, sem reservas, com as injunções do tradicionalismo, mas são decorrentes de — [...] múltiplos aspectos: teóricos, metodológicos, conceituais, sociais e até econômicos (KUHN; FLORES, 2008, p. 71-72), que incidem diretamente sobre o fazer pedagógico e o encaminham em determinada direção (SILVA, 2015, p. 139).

Portanto, segundo Silva (2015), os resultados apontam para uma compreensão parcial sobre a análise linguística por parte das docentes, o que ele considerou significativo, visto que insinuam potenciais movimentos de mudança em relação ao

ensino normativo-prescritivista, possivelmente em decorrência da formação inicial que possibilitou o contato com os discursos contemporâneos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Ele afirma ainda que as profissionais estão cientes de suas limitações e esforçam-se de maneira significativa em busca de uma harmonia entre o tradicional ensino de gramática e a busca por apropriação de novas abordagens para o ensino da língua materna.

Ainda no caminho do diálogo com os professores da educação básica, encontramos Vendrame (2008). Em dissertação intitulada: *Gramática(s) verdades e mitos* sua pesquisa foi fundamentada nos estudos de Possenti (1996), Bechara (1989), Castilho (2003), Neves (1997 e 2006), Durigan (2003), Fregonezi (1999) e Brito (2001). Consideramos que a metodologia utilizada pelo pesquisador se configurou em um estudo de caso, haja vista não haver na dissertação um capítulo dedicado à metodologia.

Após fazer um levantamento da história e dos tipos de gramática, Vendrame (2008) visou compreender o conceito de gramática no discurso de dois professores da rede pública de ensino na cidade de Bilac-SP. O campo de pesquisa foi a Escola Estadual Professor Enzo Bruno Carramaschi. A instituição chamou sua atenção, pois foi a terceira colocada nos exames do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007, e segunda colocada no *ranking* da Secretaria da Educação de São Paulo após os exames do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Os docentes investigados responderam, primeiramente, a um questionário fechado a respeito de suas atuações e formação acadêmica. Foi realizada também uma entrevista mediada por um roteiro. O pesquisador buscou compreender como os professores entrevistados constroem, em seu discurso, as diferentes manifestações da gramática: normativa, descritiva, histórica. Cinco hipóteses fazem parte da perspectiva do pesquisador, a saber:

- (a) os professores de língua desconhecem a multiplicidade da gramática, mesmo lidando com um material didático que a revela e isso prejudica sua prática na sala de aula;
- (b) os professores de língua apóiam-se para os Parâmetros Curriculares Nacionais de sua área, acreditando encontrarem lá a solução teórica, mas, de fato, não têm noção de que se constituem como propostas baseadas em várias gramáticas, em particular a textual;
- (c) os professores de língua têm como ‘escudo’ o material didático que utilizam: conhecem passivamente a multiplicidade da gramática como reflexo do livro didático na sua prática em sala de aula;
- (d) os professores de língua conhecem parte da multiplicidade da gramática, graças à sua graduação e/ou outros

estudos, mas não se deixam influenciar; (e) os professores de língua conhecem a multiplicidade da gramática graças à graduação e/ou a outros estudos e aplicam isso em favor de sua prática docente (VENDRAME, 2008, p.19).

Os resultados obtidos por meio do discurso dos professores demonstraram que é possível afirmar que seus conhecimentos vão além da gramática normativa. No entanto, de acordo com o pesquisador, o grande mito percorreu os discursos, pois os professores acreditam não ser possível desvincular o ensino de Língua Portuguesa da gramática normativa, conseqüentemente, apresentam-na como única metodologia válida para o ensino da língua.

Em relação às hipóteses levantadas obtiveram-se as seguintes respostas: a hipótese (a) não se confirma. Mesmo de uma maneira confusa, os professores conhecem a multiplicidade da gramática. A hipótese (b) foi validada, pois um dos professores investigados aportou-se aos PCN, ainda que no interdiscurso e, de fato, não conseguiu consolidar uma proposta concreta de acordo com o documento.

Para Vendrame (2008), o desencontro marcado no discurso das professoras pode ser um reflexo do momento de transição para a implementação dos parâmetros e diretrizes de ensino da língua:

O desencontro de vozes no discurso dos professores denota que, talvez, esse seja um momento de transição, absorção dos novos estudos em torno do ensino da língua. Diferente do que possa ter sido antes – a completa indiferença –, agora só seria uma questão de tempo até que esse conhecimento, que já está sendo assimilado, possa vir a exercer mudança na prática cotidiana do professor. Os docentes mostram-se na necessidade de deslocar-se do excesso de regras e do “tradicional” para questionar usos linguísticos, fatores extralinguísticos e as diversas situações discursivas (VENDRAME, 2008, p. 119).

A hipótese (c) também foi refutada, pois os professores não procuraram apoio somente no material didático. Para o pesquisador, os professores podem ter ficado inibidos em dizer que fazem uso do livro didático. Segundo Vendrame (2018, p. 119): “existe uma força reguladora que inibe o professor de comentar o uso do material. Alguns estudiosos discutem que o uso do livro didático é limitador”. Outro motivo, segundo ele, diz respeito ao descaso do próprio professor com o material, que faz uso do livro de maneira desorganizada ou, ainda, desiste de usá-lo por encontrar dificuldades em suas abordagens.

A hipótese (d) foi confirmada, os professores demonstram conhecimento da multiplicidade de gramáticas, ainda que não as utilize, logo, refuta-se a hipótese (e),

pois os professores entrevistados têm conhecimento – não amplo – dos estudos em torno das gramáticas, mas esse conhecimento não parece influenciar seu trabalho. O autor afirma que as atitudes comprovam que há conhecimento, mas não aplicação dele.

Vendrame (2008) afirma também, fazendo referência ao título de seu trabalho, que foi possível perceber que a verdade da gramática se encontra no permanente diálogo entre suas diversas manifestações, da Antiguidade à Contemporaneidade, e que o mito está no discurso atravessado do professor que, mesmo tendo conhecimento das diversas correntes linguísticas e propostas, “ainda caminha pelos vales da normatividade” (VENDRAME, 2008, p. 09).

Em relação aos bons resultados da E.E. Professor Enzo Bruno Carramaschi, segundo o pesquisador, tem que ser posta em xeque, ele afirma que:

Se os professores entrevistados estão em processo de assimilação dos conhecimentos em gramáticas, mas, de fato, não os puderam aplicar ainda, por que a escola obteve destaque em exames como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo? Estariam os exames privilegiando o conhecimento da gramática normativa? Ou, apesar da permanência dos professores numa prática normativa, eles estariam preocupados em trabalhar com eficiência a recepção e produção textuais com seus alunos? (VENDRAME, 2008, p. 120).

Percebemos que o pesquisador com essa afirmação poderia ter aberto uma discussão a respeito dos exames em larga escala e suas complexidades. No entanto, o autor não a fez. Afirma, apenas, que tais questionamentos poderiam dar margem a um novo trabalho.

Já a dissertação de Silva (2008) sob o título: *A Língua Portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma*; buscou ir para além do discurso dos professores. O autor teve também como foco a apropriação dos documentos - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM/2006) - por parte da instituição Escola. A pesquisa balizou-se nos pressupostos teóricos bakhtinianos. A metodologia, segundo o pesquisador, foi de natureza qualitativa e interpretativa.

Para tal, a investigação se deu por meio do exame do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de entrevistas formais e informais com professores de Língua Portuguesa e da observação de aulas em uma turma da 1ª série do ensino

médio em uma escola da rede pública de Cuiabá/MT. E teve como objetivo responder as seguintes perguntas:

Quais as linhas mestras do novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa para o ensino médio, oficializado pelos PCNEM e OCEM? Como professores de Língua Portuguesa do ensino médio se posicionam em relação ao novo paradigma de ensino ao proporem o Projeto Político Pedagógico e elaborarem seus planos de curso? Como professores se pronunciam sobre a ruptura paradigmática do ensino de Língua Portuguesa, quando convidados a falar sobre ela em entrevista? Está o novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa presente no cotidiano das aulas de uma turma de 1º ano de ensino médio? Em que medida? (SILVA, 2008, p. 07).

Ao analisar os dados, segundo o pesquisador, foi possível afirmar que o discurso de mudança circula na escola e está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, o diálogo com esses novos documentos encontra-se em estágio inicial, demonstrando haver uma crise em relação à prática tradicional, mas ainda não suficiente para garantir uma nova prática comprometida com desenvolvimento das práticas discursivas dos discentes. Ocorrendo contradições entre o dizer e o fazer dos docentes. Nas palavras do pesquisador; “infelizmente, não podemos afirmar que vimos o discurso da mudança refletir-se significativamente nas práticas cotidianas das aulas de Língua Portuguesa observadas” (SILVA, 2008, p. 07).

Nessa mesma direção, de apropriação de conhecimentos linguísticos nos discursos dos professores, a dissertação de Pieroni (2010): *Ensino de Língua Portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio*, buscou responder as seguintes perguntas: como o professor se apropria das teorias linguísticas, e se há preocupação desses professores na orientação de práticas pedagógicas que auxiliem a ampliação das práticas discursivas dos alunos?

Em relação aos pressupostos teóricos utilizados, ainda que a pesquisadora tenha citado Antunes (2003), Marcuschi (2006, 2008), Possenti (2009), Travaglia (2004, 2006, 2009) e Neves (2002) em sua pesquisa, em nenhum momento fez-se menção aos pressupostos teóricos de Bakhtin e de seu Círculo.

A supracitada pesquisa constituiu-se em um estudo de caso realizado na Escola Estadual Paulo Madureira e Castro, situada no município de Tietê, estado de São Paulo, com 11 professores de Língua Portuguesa. Como instrumento de coleta de dados, foi feito o uso de questionário.

Os objetivos específicos preocuparam-se em apresentar as concepções contemporâneas de língua, linguagem e gramática; em demonstrar o que impede o

professor da educação básica de contribuir na formação de usuários competentes da língua; e na verificação da relação entre a(s) abordagem(s) dos conteúdos gramaticais e seu reflexo nas habilidades de oralidade, leitura e escrita dos alunos.

Os resultados analisados mostraram que a maioria dos professores participava de alguma formação com regularidade, portanto, esses profissionais não estavam desatualizados. No entanto, a pesquisadora constatou uma desarticulação entre o discurso e a prática:

A concepção mais comum entre os professores entrevistados foi a linguagem como meio de comunicação, citada por 41, 8 % dos professores. Aqui, essa concepção remete à teoria da comunicação de Jakobson, segundo a qual um emissor transmite uma mensagem a um receptor, utilizando-se, para isso, um código (PIERONI, 2010, p. 54).

A pesquisadora afirma ainda que:

Quando se analisam os dados dos quadros, nota-se que ainda há a visão de ensino de língua em compartimentos estanques (leitura-gramática-produção escrita) e o emprego de exercícios de classificação, de repetição e de aplicação ao texto da gramática tradicional (com análise de frases descontextualizadas), demonstrando, assim, a disparidade entre as concepções de linguagem informadas e as práticas em sala de aula a elas referentes (PIERONI, 2010, p. 60).

Pierononi (2010) conclui sua dissertação com duas breves recomendações de trabalho encontradas em: Moura (2002) e Marcuschi (2006), mas não as detalha; e acrescenta a essas propostas uma terceira: “como uma sugestão de trabalho para melhorar a escrita dos discentes podemos citar também a prática de exercícios de gramática instrumentais como os que incentivam a prática de retextualização” (PIERONI, 2010, p.61). A autora poderia ter especificado melhor o que quis dizer com “exercícios de gramáticas instrumentais” para práticas de retextualização, no entanto, ela não desenvolve ou explicita de maneira mais clara suas sugestões de trabalho.

Enquanto a dissertação de Souza (2017) intitulada: *Língua Portuguesa no ensino médio: o texto como ponto de partida (?)*, buscou, por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa, responder a seguinte pergunta: “as atividades propostas na sala de aula levam em consideração as condições de produção, os propósitos comunicativos e as características formais em que os gêneros são construídos e praticados, de acordo com o que propõem as teorias de estudos dos gêneros?” (SOUZA, 2017, p. 20).

Para responder a essa pergunta, Souza (2017) realizou sua investigação em uma escola pública de ensino médio na cidade de Vitória da Conquista-BA, em duas turmas do ensino médio das 1ª e 2ª séries, tendo como sujeitos dois professores. Os objetivos específicos da pesquisa buscaram identificar quais são os gêneros/tipos textuais mais utilizados nas aulas e também observar a metodologia utilizada pelos professores a fim de cotejar o que se faz na escola, por meio das atividades propostas, com o que propõem os PCN e outras pesquisas linguísticas que se dedicam à temática como, por exemplo, o trabalho desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como fundamentação para sua pesquisa, Souza (2017) abordou os principais conceitos adotados pela Linguística Textual referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, considerando os estudos sobre os gêneros discursivos/textuais na perspectiva bakhtiniana, assumindo que o texto deve servir como base para o ensino. A autora também apontou a distinção entre gêneros e tipos textuais a partir das considerações de Marcuschi (2008); assim como, considerou o trabalho com os gêneros discursivos por meio das sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como alternativa eficiente. Por fim, discutiu-se sobre a orientação do ensino da língua e o uso dos gêneros nos PCN. Os resultados, segundo Souza (2017):

Apontam para o fato de que ainda é necessário fundamentar o trabalho com o texto em concepções mais sociointeracionistas, conforme conjecturam os PCN, de modo que o ensino de Língua Portuguesa possa formar, efetivamente, cidadãos crítico-reflexivos, ou seja, sujeitos conscientes e conhecedores da competência discursiva da linguagem, capazes de adequá-la aos diferentes contextos sociocomunicativos, tendo os gêneros discursivos um importante papel nesse processo (SOUZA, 2017, p. 24).

A análise dos dados obtida por meio das descrições decorrentes da observação e diário de bordo, segundo a pesquisadora, demonstraram que a prática dos professores ainda está distante das diretrizes propostas pelos estudos linguísticos e pelos PCNs. Conquanto, constatou-se que há alguns sinais de mudanças no ensino da disciplina quando comparado com o ensino feito até a década de 1970, período de relevantes discussões sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

As descrições das aulas, segundo Souza (2017), demonstram que diferentes gêneros foram trabalhados nas aulas. Todavia, não foi dada a devida atenção ao conteúdo temático desses gêneros, assim como, não se tratou sobre estilo e estrutura composicional. Para Souza (2017, p. 98): “os diversos textos atuaram, em sua maioria,

como “disfarce” para subsidiar as questões gramaticais, desprezando-se, portanto, seus propósitos sociointeracionais”.

A pesquisadora constatou que as mudanças estão relacionadas aos aspectos metodológicos com que um dos professores conduz suas aulas como, por exemplo, oportunizando momentos de interação para que os alunos se expressassem, além de trabalhar de maneira diversificada como, por exemplo, fazendo uso de estudos dirigidos, projetos de literatura, trabalhos em grupo entre outras. No entanto, Souza (2017) afirma que:

As concepções teóricas a respeito de gramática, literatura e produção de texto que conduziram seu trabalho ainda estão nos limites do prescritivismo, no que diz respeito às concepções de gramática (TRAVAGLIA, 1998); da historiografia literária, em relação ao ensino de literatura (LEITE, 2011); e na concepção de língua como expressão do pensamento, pois a produção de texto se restringe à reprodução de outro já existente, isto é, o texto é visto como produto (KOCH, 2011) (SOUZA, 2017, p. 98).

Foi possível constatar, de acordo com a pesquisadora, que a professora A demonstra planejar suas aulas, e que possui relativo conhecimento de questões teóricas sobre linguagem e conhecimento das concepções sobre o ensino mais produtivo com a língua, além dos PCN. No entanto, sua metodologia não garante a progressão entre os conteúdos que pouco dialogam entre si. Sobre essa observação, a pesquisadora diz: “todavia, não são essas as concepções teóricas que vimos materializar nas práticas diárias de sala de aula; a prevalência da concepção de língua empregada, segundo as nossas observações, é a de linguagem enquanto organização lógica do pensamento e enquanto estrutura/código” (SILVA, 2017, p. 138). A pesquisadora acredita que as condições de trabalho sobre as quais a professora está submetida a impeçam de desenvolver um trabalho que esteja de acordo com seu discurso.

Em relação à professora B, não foi constatado em nenhum momento um trabalho produtivo com o texto, “o ensino foi realizado, ao longo das aulas observadas, com base na gramática normativa, e a concepção de língua adotada em sala de aula foi a de representação do pensamento e a de língua enquanto código” (SILVA, 2017, p. 139). O que demonstra, segundo a investigadora, a necessidade de uma melhor formação por parte da professora.

De acordo com a pesquisadora, é possível concluir que não basta ao professor o conhecimento teórico a respeito de seu objeto de ensino, mas é fundamental

também que o sistema educacional ofereça condições dignas para execução de seu trabalho.

Nessa mesma direção de investigação, mas um pouco mais ampliada, pois houve um estudo comparativo da prática em diferentes redes, temos a pesquisa de Bastos (2009): *Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio*. Como o próprio título anuncia, a pesquisa teve por objetivo analisar as aulas sobre análise linguística e sua articulação com os eixos leitura, oralidade e produção de texto, buscando identificar os conteúdos trabalhados e procedimentos metodológicos adotados.

Do ponto de vista teórico, respaldou-se nos pressupostos da linguística aplicada de base interacionista e nas concepções de língua como prática sócio histórica, dialogando com os seguintes autores: Neves (1991, 2003), Geraldi (1997, 2000), Marcuschi (2005, 2008), Antunes (2003, 2007), Possenti (1996, 2000), Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

A pesquisa de Bastos (2009) configurou-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, e foi realizada a partir da observação da prática de três professores em diferentes escolas públicas da cidade do Recife durante o segundo semestre de 2008; em um Colégio de Aplicação, de instância federal, em um Centro de Ensino Experimental da Rede Estadual e, por fim, em uma escola da rede municipal. Realizou-se, ainda, com esses docentes, uma entrevista semiestruturada, adotando uma abordagem discursiva.

De acordo com Bastos (2009), a análise dos dados demonstrou que diferentes perspectivas teórico-metodológicas convivem na prática pedagógica dos professores em relação ao ensino e às estratégias metodológicas adotadas para o eixo de análise linguística.

Vejamos, de forma concisa, o resultado obtido por meio dos discursos e das práticas observadas. Em relação ao professor da rede federal, a pesquisadora afirma que:

Tanto a sua prática quanto o seu discurso apresentam a concepção de língua como atividade interativa e social, e isso pôde ser percebido nas atividades com o texto, como também a partir dos conteúdos e estratégias definidos para o trato com os fenômenos linguísticos o professor realiza de fato um trabalho reflexivo (BASTOS, 2009, p. 257).

Na prática do professor da rede estadual, constatou-se que:

Mesmo tendo acatado as contribuições ofertadas pela ciência linguística moderna a respeito do ensino de língua, o docente apresentava dúvidas (sobre) e insegurança (em) como materializar essas propostas nas atividades em sala de aula. Desse modo, vimos o gênero e a diversidade textual no centro do processo de ensino e aprendizagem, porém os conteúdos e os procedimentos de AL não apareciam subordinados aos eixos da leitura e da produção de texto, nem eram trabalhados de forma reflexiva (BASTOS, 2009, p. 259).

Por fim, em relação ao professor da rede municipal, a pesquisadora conclui que:

A postura do professor, assim como as suas concepções, evidencia atitudes, na maioria das vezes, tradicionais e prescritivas. É a gramática normativa e não os textos (os gêneros textuais) que está no centro do ensino que, por sua vez, é resumida a estudo de regras e taxonomias, foi assim com as conjunções coordenadas, a transitividade e a regência verbal. O que predominou foram os estudos de análises morfossintáticas, os quais o professor relacionou, nas suas falas, como sendo atividades de análise linguística. A força da tradição se faz presente no discurso de José, e se fazia presente nas suas práticas, tudo se remete a regras, nomenclaturas, análises de frases e termos gramaticais (BASTOS, 2009, p. 252).

Por outro lado, observou-se também, segundo (BASTOS, 2009), um esforço por parte desses professores de não realizar um ensino descontextualizado e somente normativo com a língua. Ou seja, todos, em algum momento, fizeram uso de textos de diferentes gêneros textuais e refletiram sobre e/ou a partir deles.

A pesquisadora faz uma ressalva em relação ao professor da rede municipal. Como demonstrado na citação anterior, esse demonstrou necessitar de uma melhor compreensão do que seja análise linguística, particularmente, em relação aos conteúdos, objetivos de ensino e competências pretendidas com suas práticas. Ainda que o professor tenha afirmado estar atualizado e sempre participar de cursos de formação.

Enquanto que a pesquisa de Sá (2016), sob o título: *Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor*, buscou responder à seguinte pergunta: “como aulas de Língua Portuguesa baseadas em uma sequência didática enfocando o gênero carta do leitor e envolvendo atividades orais e escritas para a prática de leitura, produção e análise linguística podem favorecer a aprendizagem de língua materna?” (SÁ, 2016, p. 10).

A dissertação de Sá (2016) chamou nossa atenção, sobretudo, por se tratar de uma pesquisa realizada no município de Serra/ES, em uma turma da 1ª série do ensino médio. Mesmo município, rede e etapa de nossa investigação. Os autores que fundamentaram essa pesquisa foram: Bakhtin (2003), Antunes (2003), Marcuschi (2008) Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2004), Martelotta (2008), Bezerra (2007) e Suassuna (2012).

Para alcançar seus objetivos, Sá (2016) optou pela pesquisa-ação. Com a colaboração da professora regente, a pesquisadora aplicou sua sequência didática. Sá (2016) utilizou-se do gênero carta do leitor, pois, segundo ela, é um gênero que está disponível para os alunos em jornais e revistas e que possibilita o desenvolvimento da criticidade, além de ofertar a reflexão de temas variados.

Os resultados de sua pesquisa foram apresentados por meio da comparação entre as primeiras produções dos alunos e suas produções finais, por meio de análise interpretativa das duas versões. Além disso, foram também analisados episódios de sala de aula ocorridos durante a aplicação da sequência didática.

Sobre os resultados, a pesquisadora afirma que a sequência didática utilizada, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), “possibilitou a aliança entre leitura, produção textual e análise linguística por meio das suas etapas, como apresentação da situação, produção inicial e final e módulos” (SÁ, 2016, p. 99), de maneira que o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da reflexão e da crítica nos alunos com o gênero escolhido foi alcançado.

De maneira mais específica, segundo a pesquisadora, no módulo de análise linguística, o trabalho com o uso dos operadores argumentativos, em especial, com as conjunções, os objetivos não foram plenamente alcançados. Em uma autoavaliação do trabalho neste módulo, reconheceu-se que poderia “ter desenvolvido a prática de análise linguística de forma diferente, isto é, mais condizente com a perspectiva bakhtiniana do dialogismo, por exemplo” (SÁ, 2016, p. 100). No entanto, a autora não exemplifica de forma mais aprofundada e prática como o trabalho poderia ter sido realizado partindo desse viés, faz apenas a observação.

Por fim, a partir das três análises realizadas das atividades escritas dos alunos, a pesquisadora percebeu uma significativa diferença entre a primeira e a segunda produção. O que demonstra, de acordo com Sá (2016), que o processo de produção textual precisa ser balizado pela prática da escrita e reescrita. Outra observação feita, diz respeito à participação dos discentes durante o processo de aplicação das

atividades. Segundo a pesquisadora, os alunos demonstraram interesse pelas atividades propostas na maior parte do tempo.

Realizada também no mesmo município de Serra (ES), a dissertação de Viana (2010), intitulada: *Gêneros textuais no ensino médio: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos*, teve por objetivo investigar quais concepções de gênero textual embasam as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de atividades de produção de textos com alunos da terceira série do ensino médio em uma escola da rede pública estadual.

A pesquisa de Viana (2010) está fundamentada na perspectiva de linguagem de Bakhtin e das contribuições dos pesquisadores brasileiros: Geraldi (1997); Marcuschi (2000, 2002, 2005, 2006, 2008); Rojo (2002); Koch (2005); Travaglia (1997); Brait (2006); Bunzen; Mendonça (2006). A investigação utilizou-se da abordagem metodológica estudo de caso, e teve na observação do participante o meio para a coleta de dados, utilizando-se também de entrevistas com os sujeitos-professor e alunos; gravações em áudio e seleção de atividades que ocorreram nas situações de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada no decorrer de 46 aulas, em especial, nas aulas que trataram de atividades ligadas à produção textual. Viana (2010) definiu quatro tópicos a serem observados e analisados: os tipos de atividades aplicadas; a dinâmica para a produção de textos; a perspectiva teórica da professora e a prática real do trabalho de produção de textos.

A partir da análise dos dados, observou-se na prática do professor:

Apoio excessivo do livro didático; a apresentação dos gêneros textuais a partir de sua definição antes de expô-los aos alunos; a mistura de terminologia de diferentes teorias (por exemplo, a denominação “canal” para se referir à forma/meio de veiculação do gênero); o trabalho com gêneros textuais sem situá-los nos respectivos domínios discursivos; o uso dos gêneros textuais como pretexto para trabalhar tanto aspectos de teoria literária, quanto características de linguagens e elementos de textualidade, enfim, aspectos macro e micro linguísticos do texto (VIANA, 2010, p. 145).

Ou seja, a pesquisadora afirma que as concepções de ensino e linguagem presentes na prática do professor não estão marcadas por uma única tendência, e que, portanto, coexistem diferentes teorias em sua prática, que ora está voltada ao ensino tradicional, ora encontra-se direcionada para uma concepção interacional de linguagem.

Já a tese selecionada: *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso*, de Rocha (2015), teve por objetivo principal elaborar práticas didáticas para o ensino-aprendizagem da língua em uso que pudessem contribuir para aperfeiçoar a leitura e produção textual de alunos do ensino médio. A partir desse objetivo foram elaboradas duas perguntas; a primeira tratou sobre os aspectos teórico-metodológicos necessários para a construção de práticas didáticas, com foco no ensino-aprendizagem da língua em uso embasadas pela teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo, voltadas para alunos do ensino médio. E a segunda pergunta buscou responder de que modo essa prática didática, com foco na língua em uso, pode contribuir para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual.

Rocha (2015) fez um levantamento de estudos gramaticais, obras didáticas e documentos oficiais que pudessem reconstruir a memória do objeto de estudo: o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A pesquisadora apresentou os discursos contemporâneos que orientam o ensino de Língua Portuguesa e fez um cotejo entre o que a tradição gramatical propõe e com as orientações mais recentes para o ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos. Foram considerados para a fundamentação teórica da tese diferentes textos de Bakhtin, Brait (2008b, 2010), Machado (1994), Faraco (2006), dentre outros. Rocha (2015) dialogou com o conceito de análise linguística em Geraldi (2005c) e Mendonça (2006) para a elaboração das atividades, e, também, da conceituação linguística propostas em algumas gramáticas (CASTILHO E ELIAS, 2012; AZEREDO, 2008).

Em suas considerações finais, Rocha (2015) afirma que:

O que se percebeu, muitas vezes, desde a tradição dos ensinamentos gramaticais no Brasil, é a existência de 'práticas de ensino indiferentes', ou seja, propostas que não possibilitam a réplica, não desenvolvem a atitude responsiva dos falantes, sendo descontextualizadas da vida e das práticas sociais da língua em uso (ROCHA, 2015, p. 209).

Por conseguinte, segundo ela, estabeleceu-se a prática do ensino de ensino da língua com foco na frase, no abstrato, no estável, no universal, na repetição, em oposição à vida e aos usos reais da língua. Predominando, assim, o prescritivismo gramatical com ausência, na maioria das vezes, da reflexão estilística. Segundo Rocha (2015), é necessário construir uma proposta de ensino-aprendizagem da língua a partir do uso, dentro de uma perspectiva dialógica que tenha o foco no enunciado, ou seja, no concreto, na singularidade dos acontecimentos.

A autora complementa afirmando que: “não se trata mais de ensinar leitura, produção de texto e gramática, mas sim de relacionar essas práticas aos movimentos de réplica e compreensão ativa, às questões expressivas que revelam marcas ideológicas, valores, posições” (ROCHA, 2015, p. 209).

A segunda tese, Poll (2008) - *Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem* - constituiu-se como um trabalho bibliográfico. O objetivo de sua pesquisa foi contribuir para os estudos sobre o ensino de norma padrão na escola que, segundo a autora, ainda é realizado pelo viés da gramática normativa. A pesquisadora buscou levantar e discutir os fatores, entendidos por ela, como responsáveis em grande medida pela continuidade do ensino de gramática normativa.

De acordo com Poll (2008), esse ensino ainda permanece mesmo após a Linguística ter demonstrado a não cientificidade dos conceitos veiculados por esses compêndios, e ter comprovado que as regras prescritas por esses manuais não são aquelas seguidas pelas variantes da Língua Portuguesa, além de serem ineficientes para o domínio da escrita formal.

Sobre estas proposições a respeito da continuidade do ensino de gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, Poll (2008) tomou como verdadeiras as afirmativas de textos de linguistas e pesquisadores por ela estudados e referenciados em sua tese, como: Britto (2002); Faraco (2002); Perini (2002); Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2005); dentre outros.

De acordo com a pesquisa, os fatores responsáveis pela permanência desse ensino são os seguintes: a) a metalinguagem presente nas gramáticas normativas e as regras por elas prescritas são legitimadoras da norma padrão; b) as próprias discussões teórico-acadêmicas relacionadas à norma padrão e seu ensino apresentam divergências; c) o domínio da norma padrão é uma forma de reconhecimento social; e d) os estudos linguísticos são de caráter eminentemente teórico-investigativo.

Em suas considerações finais, Poll (2008) diz esperar que suas proposições possibilitem outros estudos sobre a configuração da norma padrão e seu ensino na contemporaneidade, chamando atenção para o fato de a língua, antes de ser elemento de estudo científico, é elemento de avaliação social. A pesquisadora destacou a importância da observação das diferenças entre os diversos níveis de registro da língua quando se propõem estudos e quando se realizam propostas sobre

o ensino de norma padrão. Poll (2008) sugere como alternativa a esse ensino normativo o trabalho com os diversos gêneros textuais e seus respectivos níveis de registro, como forma de respeito à diversidade linguística.

2.5.2 O diálogo com e entre as pesquisas

As análises de cada uma das pesquisas evidenciaram que grande parte dos professores investigados apresentam dificuldades em desempenhar um trabalho com a língua que esteja balizado na interação discursiva, já que essa é capaz de desenvolver a autonomia e as práticas discursivas dos alunos para que esses possam atuar de forma crítica nas diversas situações sociais, como já afirmado no início deste diálogo.

Ainda que a concepção de linguagem como interação esteja presente nos discursos dos professores e que esses afirmem ter acesso a cursos de formação, os docentes investigados, em sua maioria, demonstram insegurança e contradições entre seus discursos e práticas. O que pode se dar por diferentes fatores, como a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada, as condições de trabalho que estão expostos, infraestrutura, material didático, entre outros. Chamamos a atenção, especialmente, sobre a formação dos docentes, tema que esteve presente em todas as pesquisas investigadas. Para nós, isso sinaliza a urgência de políticas educacionais voltadas para a garantia de uma melhor formação para os professores, seja ela inicial e/ou continuada. Vejamos, então, o que cada pesquisador nos apontou sobre essa questão.

Ladeia (2018) não faz nenhum aprofundamento sobre a necessidade de formação, mas seu trabalho é atravessado pela questão. Em suas considerações finais, a pesquisadora ressalta que os problemas encontrados na sala de aula são consequências da ausência de uma formação adequada: “todos os aspectos citados *a priori* ressaltam a necessidade de um trabalho de formação continuada com os docentes” (LADEIA, 2018, p. 112).

Silva (2015) destaca a imprescindibilidade da formação: “torna-se imprescindível que, dentre outras ações que se fazem necessárias, busquemos uma formação contínua, posto que esta nos ajudará a empreender reflexões sobre nossa prática” (SILVA 2015, p. 45).

Para Silva (2015), o professor teria suas seguranças minoradas caso os cursos de formação inicial refletissem mais sobre os aspectos metodológicos do trabalho com a língua:

Evidentemente que a inquietação, a insegurança e a dúvida são parte do processo, mas poderiam ser atenuadas se, já na formação inicial, os futuros professores tivéssemos sido instrumentalizados quanto ao trabalho reflexivo com o conteúdo gramatical. Na realidade, pouco ou quase nada de inovador é discutido ou proposto quanto a esse aspecto em muitos cursos de graduação, a depender do lugar onde tais cursos se realizam (SILVA, 2008, p. 85).

Vendrame (2008, p. 95) faz a seguinte crítica sobre a ausência de formação: “de que adiantaria possuir um material transformado pela ciência da linguagem se o seu mediador não tem formação linguística?”.

Souza (2017, p. 67), chama a atenção sobre a especificidade de formação para os professores do ensino médio:

a formação do professor, o conhecimento teórico-metodológico e as concepções de linguagens são fatores fundamentais nesse processo, uma vez que não existe uma instrumentalização específica para o trabalho docente nos PCN de Ensino Médio.

Souza (2017) reitera a importância da apropriação das teorias linguísticas na formação do professor de Língua Portuguesa, já que sua prática estará atrelada a sua concepção de linguagem:

Considerando-se que a formação acadêmica inicial – graduação –, atrelada à formação continuada, é de grande importância, para que se obtenha êxito no ensino, justificam-se, aqui, as primeiras questões que integram esse instrumento (sobre a formação docente: graduação, pós-graduação). Elas são, na verdade, o ponto de partida para que façamos uma reflexão mais acentuada acerca da prática docente direcionada ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essa formação pode revelar os motivos pelos quais as professoras assumem determinada concepção de língua, por exemplo, para o ensino (SOUZA, 2017, p. 99).

Em Silva (2008, p. 99), observamos a importância da formação no próprio discurso dos sujeitos investigados. O pesquisador afirma que os professores, quando questionados sobre os problemas que dificultam a implementação do novo paradigma, enumeram, dentre outros pontos, a falta de apoio do governo para qualificação profissional continuada, fazendo também referência à formação inicial nos cursos de

graduação em Letras. Para o autor: “o descompasso entre a formação inicial e as demandas profissionais é, pois, evidente” (SILVA, 2008, p. 107).

Já na investigação de Pieroni (2010), apesar de haver um número elevado de professores investigados que afirmaram participar ativamente de formações continuadas, a pesquisadora constatou que, nos discursos analisados, os professores ainda apresentavam dificuldades e insegurança relativos a teorias linguísticas. E constata que: “as análises evidenciaram que, na prática docente não havia uma concepção de gramática definida, baseando-se, em sua maioria, na metalinguagem” (PIERONI, 2010, p. 07).

Para Bastos (2009), os resultados de sua pesquisa demonstraram a imprescindibilidade de investimentos em pesquisas e em reflexões epistemológicas e metodológicas nos cursos de formação docente, inicial e/ou continuada.

Em Sá (2016), vimos a referência ao Projeto Político Pedagógico da escola que traz a seguinte afirmação a respeito dos professores: “a formação continuada desses profissionais é primordial para a qualidade no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem” (SÁ, 2016, p. 53).

Em Viana (2010), vimos a observação sobre seu sujeito de investigação: “o professor ainda não compreendeu ou não tem conhecimento mais aprofundado das mais recentes teorias linguísticas, que são indispensáveis para mediar o processo de leitura e produção de textos em sala de aula” (VIANA, 2010, p. 145). Ela reitera sobre a importância de uma formação mais sólida para os professores: “para que a situação melhore, além das mudanças sociopolíticas, é preciso propiciar condições para o embasamento teórico e prático dos professores” (VIANA, 2010, p. 145).

Ainda no trabalho de Viana (2010) encontramos:

É imperioso que os professores busquem ampliar seus conhecimentos por meio de leitura especializada; participação em cursos, seminários, discussões teóricas e metodológicas, apropriando-se de práticas pautadas em teorias enunciativo-discursivas que devem embasar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (p. 149).

Na tese de Rocha (2015), vemos seu diálogo com os escritos de Faraco (1984) que tratam a respeito da formação dos professores. Rocha (2015) assevera sobre a importante relação da academia com a educação e de sua corresponsabilidade para ações urgentes e transformadoras nesse campo.

Nessa mesma direção, Rocha (2015) também dialoga com Bunzen (2009). Para Rocha (2015), as formações de professores ainda estão distantes das práticas escolares. Segundo ele, esse afastamento é consequência, muitas vezes, das formas autoritárias utilizadas no diálogo com os docentes.

Na pesquisa de Poll (2008), vimos uma crítica aos cursos de formação continuada de curta duração, muitas vezes inadequados. Para ela, há interpretações equivocadas sobre conceitos teóricos e resultados de pesquisas, como no exemplo abaixo:

Entendemos que resultados de pesquisas de descrição linguística foram interpretados como prescrições linguísticas. Entendemos também que a divulgação desses estudos em cursos de formação continuada, em geral de curta duração, muitas vezes contribui para o uso indevido em sala de aula das teses apresentadas nesses eventos, uma vez que os professores não estão preparados para trabalhar com as questões e também, muitas vezes, ignoram que aquele evento/encontro de professores vem trazer conhecimentos da Linguística Teórica e não da Linguística Aplicada (POLL, 2008, p. 14).

Poll (2008) traz também, no bojo de seu trabalho, referência a Antunes (2003) a esse respeito, pois a autora compreende que a reclamação dos professores por atividades práticas pode ocorrer porque em eventuais encontros de formação as teorias estudadas podem não contribuir para a prática pedagógica. No entanto, a autora alerta que o desinteresse pela teoria pode significar a incompreensão dos professores sobre a práxis, assim como, pode revelar a passividade dos docentes, que demonstram dificuldades no desenvolvimento de sua autonomia.

Chamou-nos atenção também observações feitas a respeito dos alunos, de forma mais específica, ao comportamento desses durante as aulas. As enunciações destacadas demonstram mais uma vez a importância da formação que deverá passar não somente por questões linguísticas, mas também por questões didáticas e pedagógicas como, por exemplo, em Ladeia (2018):

As docentes externaram a dificuldade de realizar um trabalho dialógico com a gramática, já que essa prática depende de uma contrapartida do aluno e, na escola pública, na maioria das vezes, não contam com um corpo discente participativo. Além disso, já existe uma concepção difundida entre os pais e alunos de que na aula de língua portuguesa é preciso aprender a gramática normativa e todas as nomenclaturas dos conteúdos que compõem o programa da disciplina (p. 112).

Vimos que Silva (2015), ao analisar as entrevistas com os sujeitos de sua pesquisa, concluiu que:

As docentes produzem e/ou projetam imagens pouco positivas dos discentes, sem que percebam, por outro lado, a apatia, o desinteresse, a preguiça, etc., de que tanto elas se queixam, podem estar relacionados à concepção teórico-metodológica que fundamenta suas ações, bem como à percepção por parte daqueles e da distância entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana (p. 140).

Vendrame (2008) obteve a seguinte resposta ao questionar o professor sobre como trabalhar gramática na sala de aula: “pra que isso aconteça com assim uma certa efetividade é: teria de ser por parte dos alunos também interesse... ⁴um interesse por vontade própria em saber qual é importância, o quanto vale a nossa língua” (VENDRAME, 2008, p. 104).

Silva (2008) traz, em sua dissertação, um curto discurso produzido por uma das professoras investigadas, mas revelador sobre a insatisfação da professora perante o comportamento dos alunos. A pesquisadora assim relata: “enquanto isso, a professora realiza a chamada e comenta comigo o desinteresse geral da turma, que copiava nos cadernos a letra da música, entre interrupções e conversas paralelas uns com os outros, sobre os mais diversos assuntos” (SILVA 2008, p. 117).

Silva (2008) chama a atenção para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no item “diagnóstico” sobre os alunos, o pesquisador fez a seguinte afirmação:

O ‘diagnóstico’ pauta-se por essa perspectiva saudosista que, renegando o presente, pinta os alunos, que não são mais filhos da elite cuiabana, como os verdadeiros problemas da escola. Suas atitudes, consoante o PPP, contradizem a propalada intenção de buscar a escola como forma de ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho: os educandos preferem ‘ficar nos corredores a assistirem às aulas, têm uma cultura formada pela televisão, negam a importância do passado, da história, os costumes sociais e a hierarquia dos valores, não têm limites, são individualistas e agressivos’ (p. 66).

Pieron (2010), por meio de entrevista, constatou a insatisfação dos professores em relação aos alunos:

Em relação aos problemas na profissão, a maior parte dos professores aponta a falta de comportamento (disciplina) dos alunos em sala de aula, a falta de compreensão de conteúdos gramaticais e a não-aceitação de aulas que fujam do esquema tradicional de nomenclatura gramatical como problemas mais contundentes (p. 52).

4 A pontuação utilizada pela autora trata-se de normas utilizadas para transcrição.

Em Souza (2017), encontramos uma referência aos alunos em meio a outras queixas dos professores investigados:

Segundo as próprias professoras mencionaram, há uma série de situações que trazem implicações para o que acontece, efetivamente, em sala de aula, tais como: desinteresse dos alunos pelas aulas, uma carga horária da disciplina de Língua Portuguesa que deixa a desejar (2h/aulas semanais), falta de material impresso, superlotação das turmas (exceto na turma da professora B, que tem cerca de quinze alunos), além das questões ligadas à profissão (salário baixo, falta de prestígio social etc.) (p. 141).

Bastos (2009) relata sua percepção a respeito do comportamento dos alunos em uma das atividades aplicadas e pontua que para a professora regente os alunos eram desinteressados e despreparados:

Por fim, outro aspecto que gostaríamos de destacar é que o texto despertou um enorme interesse numa turma, tida pelo docente “desinteressada” e “despreparada”, pois muitos alunos se mostraram felizes, atizados, até mesmo emocionados diante do texto (BASTOS, 2009, p. 2019).

Sá (2016) chama a atenção para o ensino de gramática baseado em orações artificiais e na consequência que essa metodologia gera em relação à participação dos alunos:

Desse modo, em função desse quadro nada animador, os alunos realmente ficam desinteressados. Já vão para a sala de aula com a triste ideia de que irão estudar o mesmo de sempre. Acreditamos que os alunos precisam saber a função do que estão aprendendo. Quando a gramática é ensinada por meio de textos mostra-se a sua importância e aplicabilidade. Desse modo, entendemos que é no domínio dos textos falados e escritos que os alunos reconhecem a relevância da gramática (SÁ, 2016, p. 21).

Nosso diálogo com as pesquisas analisadas reforça a relevância de nosso estudo. Reiteramos que ainda há muito o que refletir e produzir para que tenhamos práticas que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. E esse caminho, como pudemos perceber, passa, também, pela formação inicial e continuada, assim como, por condições dignas de trabalho.

Outrossim, podemos afirmar que é urgente avançarmos também no debate pedagógico, pois vimos que outras dificuldades atravessam o processo ensino-aprendizagem, como foi demonstrado nas enunciações produzidas pelos professores investigados a respeito dos discentes, como exposto anteriormente.

Certos da imprescindibilidade de discussão e reflexão acerca de nossa temática de pesquisa: - desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática no ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva enunciativo-discursiva -, seguimos com nosso estudo. Para isso, trazemos os principais referenciais teóricos que o balizam, no sentido de melhor esclarecê-lo, bem como da clarificação do caminho da pesquisa até então percorrido.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos cientes de que não há uma única forma de conceber a linguagem, assim como, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa terá diferentes configurações a depender da concepção que adotamos, pois é ela que irá balizar nossa prática docente. Por conseguinte, acreditamos que as considerações de uma concepção de língua(gem) como interação pode fundamentar um trabalho produtivo com a língua, contribuindo para práticas de ensino de Língua Portuguesa mais significativas e com melhores resultados. Para Bakhtin/Volóchinov (2018, p. 219):

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Compreendemos a linguagem como fruto das diversas práticas escritas e/ou orais que se desenvolvem por meio da interação entre sujeitos historicamente situados. Logo, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa tem por finalidade principal tornar o aluno um agente da linguagem, capaz de interagir por meio da língua nas diversas atividades humanas. Nessa perspectiva, buscamos em nossa pesquisa, construir um diálogo com os trabalhos desenvolvidos por Volóchinov (2018), Bakhtin (2015), e também nos trabalhos dos pesquisadores Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2009, 2014) que apoiam suas pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Bakhtin/Volóchinov buscaram apresentar uma concepção de linguagem constituída na e pela interação social. Corroborando os estudos bakhtinianos, assumimos que a linguagem está situada em contextos de uso e em atividades sociais, nas práticas de leitura/escuta e produções textuais orais/escritos que atravessam as diversas interações sociais. Logo, reiteramos que, tomado a perspectiva bakhtiniana, a linguagem, enquanto objeto de ensino, tem como principal objetivo a inserção dos sujeitos nas práticas interativas e sua inclusão nos diferentes espaços sociais.

A concepção de linguagem como interação foi também fonte de estudos para teóricos brasileiros que preocupados com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e com as questões teórico-metodológicas que permeiam o ensino de Língua

Portuguesa nos trouxeram muitas e importantes reflexões, entre estes autores encontramos Geraldini (2012, 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2009, 2014), que também nos serviram de embasamento na construção deste trabalho. As reflexões desses autores também estão presentes nos documentos oficiais que buscam balizar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tais como os PCN e a BNCC.

Apresentamos de forma sucinta na seção seguinte a concepção de linguagem de Bakhtin e seu Círculo, com vistas a subsidiar teórico e metodologicamente nosso estudo.

3.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE MIKHAIL BAKHTIN E SEU CÍRCULO

Bakhtin/Volóchinov⁵, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2018), no capítulo: “duas tendências do pensamento filosófico-linguístico”, questionam: “qual é o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrá-lo? Qual é a sua realidade concreta e material? Qual é a metodologia da sua abordagem?” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 143). Seguidamente, questionam também, mas “o que é a linguagem? O que é a palavra?” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 143).

Partindo desses questionamentos, os pensadores argumentam sobre a dificuldade de se delimitar o objeto real da filosofia da linguagem, a língua. Visto que “os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar” (VOLÓCHINOV 2018, p. 144). Os pensadores explicitam, então, o grande destaque dado ao chamado empirismo fonético superficial nos estudos linguísticos da época, em virtude do aspecto sonoro da palavra ou da língua. Contudo, esse método falha ao desconsiderar o aspecto social da língua, de acordo os filósofos russos:

A língua, como um objeto específico, ainda continuará ausente. Entretanto, já abarcamos três esferas da realidade - física, fisiológica e psicológica - e obtivemos um conjunto bastante complexo e de composição diversificada. Esse conjunto, no entanto, está privado de alma, e as suas partes isoladas encontram-se lado a lado sem serem interligadas por nenhuma lei interna que o atravesse e que o transforme em um fenômeno tipicamente linguístico (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145).

⁵ Estamos cientes das discussões a respeito da autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Neste trabalho consideramos o trabalho do Círculo. No entanto, nas citações diretas a referência será feita somente a Volóchinov como está na edição utilizada.

De acordo com os pensadores, para que a língua seja de fato um objeto de observação, “é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145). A língua, portanto, deve ser observada para além de seus aspectos físicos e psicológicos, mas principalmente a partir da interação social entre sujeitos historicamente situados.

A fim de demonstrarem a imprendibilidade do estudo da língua pelo viés da interação entre sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade linguística, os autores fazem uma análise do pensamento filosófico linguístico da época, trazendo as duas principais correntes as quais denominam de subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Tais correntes, segundo os autores, tiveram como seus principais representantes, consecutivamente, Humboldt e Vossler e Ferdinand de Saussure. Bakhtin/Volóchinov (2018) apontam o porquê dessas duas concepções de linguagem não serem capazes de responder os questionamentos feitos inicialmente.

Para a primeira tendência, o subjetivismo individualista, foram apresentados quatro princípios, a saber:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizada por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (VOLÓCHINOV, 2018, p.148).

Essa concepção, segundo Bakhtin/Volóchinov (2018), prioriza os atos discursivos individuais, ou seja, a fala é considerada como uma criação psicológica individual. Partindo dessa perspectiva, a língua, como afirmado, é um produto pronto, que se forma unicamente no pensamento e que se concretiza por meio da fala, da enunciação. A língua é, portanto, a expressão ou tradução do pensamento. Assim, a capacidade de expressão do sujeito estaria diretamente relacionada a sua capacidade de pensar. Logo, a principal crítica feita por Bakhtin/Volóchinov (2018) a esta tendência está no fato de se conceber a linguagem como uma criação psicológica individual, que desconsidera a interação verbal.

Relativamente à segunda tendência, denominada pelos autores de objetivismo abstrato, Bakhtin/Volóchinov (2018) afirmam que essa concepção teve uma maior popularidade e influência na Rússia. A análise feita pelos pensadores segue os seguintes princípios:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas; encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela;
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva;
- 3) As leis linguísticas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística;
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (VOLÓCHINOV, 2018, p.162).

De acordo com esses princípios, a língua é um sistema estável e imutável, composta por sinais que são regulados por regras e destituída de valores ideológicos, portanto, nessa compreensão, ela não recebe nenhuma interferência do sujeito, que apenas a recebe passivamente.

Como ponderado, o objetivismo abstrato teve em Ferdinand Saussure seu principal representante, influenciando os estudos linguísticos e acadêmicos dos séculos XIX e XX, especialmente, por meio do chamado *Curso de Linguística Geral*⁶ (1916), um texto publicado por dois de seus alunos, com a contribuição de um terceiro que por meio das anotações feitas durante as aulas ministradas pelo linguista compilaram o conteúdo do curso.

⁶ Estamos cientes das controvérsias sobre a autoria atribuída a Saussure. Segundo Coelho (2012, p. 02): as fontes disponíveis para a elaboração do CLG correspondiam às anotações tomadas por alguns ouvintes que estiveram presentes em cada curso, e também a algumas anotações do próprio Saussure, embora, após a morte do linguista em 1913, tenham sido encontrados poucos ou quase nenhum manuscrito que fossem relacionados ao que foi apresentado durante os cursos que ministrou. Então, como Bally e Sechehaye perceberam que os manuscritos do linguista não poderiam fornecer conteúdo suficiente para a elaboração de um livro, os editores decidiram elaborar o CLG utilizando esses poucos manuscritos, somados aos cadernos de alguns dos ouvintes dos cursos de Saussure, principalmente daqueles que estiveram presentes no terceiro curso.

Saussure estava ciente de que a linguística, para ser considerada uma ciência autônoma, deveria apresentar um objeto de estudo. No entanto, o linguista considerava a linguagem muito vasta e complexa para ser tomada como objeto. Assim, para defini-lo, Saussure dividi a linguagem entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

O mestre genebrino irá analisar a fala como um ato individual, variável, heterogêneo, impossível, portanto, de ser delimitada como um objeto. Enquanto a língua é considerada, por ele, como um sistema social, homogêneo, imutável, por conseguinte, possível de ser observada e descrita. Por isso, ele a elege como objeto ideal da linguística.

Bakhtin/Volóchinov (2018) também discordam do modo de conceber a língua defendida por Saussure, uma vez que é dado destaque somente para a sua estrutura, a qual está alicerçada sob um conjunto de normas. E assim, tal qual o subjetivismo idealista, essa concepção irá desconsiderar a interação entre os sujeitos no momento da enunciação. E, para os pensadores russos, como já afirmado, o real sentido da língua só pode ser compreendido quando considerada a interação entre sujeitos organizados socialmente. Pois, para Bakhtin/Volóchinov (2008), o que importa ao falante não são as estruturas ou as normas subjacentes à organização da língua, mas sim a significação do enunciado que é produzido entre sujeitos dentro de um determinado contexto. Os pensadores afirmam que:

O objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica em um contexto concreto. O centro da gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova que ela adquire nesse contexto. Para um falante não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta (VOLÓCHINOV, 2018, p.177).

Evidentemente, a mesma lógica é estabelecida para o ouvinte ou interlocutor, nesse processo de interação. Ou seja, sua preocupação também não se encontra nas normas ou na estrutura da língua, mas na compreensão do enunciado, em sua significação dentro um contexto específico. Para Volóchinov (2018):

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que*

compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (2018, p. 181, grifo do autor).

Destarte, opondo-se às duas orientações referenciadas, os autores anunciaram uma outra concepção de linguagem, como já anunciada, que é constituída na e pela interação discursiva. Para os filósofos, a linguagem não está nem na subjetividade, ou seja, no interior psíquico do sujeito, como defendido no subjetivismo idealista, e nem totalmente fora dele, em seu exterior, como um objeto pronto e acabado, como defendido no objetivismo abstrato, mas ela se constitui é na interação; é a partir dela que nasce a significação da palavra ou do enunciado. Ou seja, a língua(gem) se constitui é por meio das relações humanas e sociais, “em sua essência, a palavra é um ato bilateral” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Portanto, de acordo com o pensamento dos filósofos:

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216).

Reiteramos que, para os autores russos, o enunciado é o resultado da interação entre interlocutores, situados num contexto social específico. Destarte, a língua(gem) só pode ser compreendida em sua plenitude se levarmos isso em consideração, ou seja, ela só produz sentido se entreposta no contexto das relações sociais, portanto, subordinada às questões históricas, culturais, econômicas e ideológicas. Por conseguinte, Bakhtin/Volóchinov (2018) contestam que a essência da língua(gem) esteja somente no indivíduo ou, opostamente, nas estruturas linguísticas como visto nas duas tendências anteriores.

Os autores russos reiteram seus argumentos e produzem as seguintes teses:

- 1) A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio de interações sócio discursivas dos falantes.
- 3) As leis da formação da língua não são de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
- 4) A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a

criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.

5) A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual é um *contradictio in adjecto* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 224-225).

Visando dialogar a nossa pesquisa com as perspectivas que envolvem o trabalho com a língua(gem) de Bakhtin e o Círculo, acreditamos que nem o objetivismo abstrato e nem o subjetivismo idealista são capazes de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, que seja de fato significativo. Visto que as duas tendências, como assinalam os pensadores russos, distanciam a língua(gem) de seu aspecto social.

Logo, corroboramos do pensamento de Bakhtin/Volóchinov, pois consideramos que a língua(gem), assim como o homem, é essencialmente social, e como tal, deve ser compreendida.

Destarte, compreendemos que a perspectiva da língua(gem) como interação social é capaz de promover práticas de ensino contextualizadas, nas quais os sujeitos-alunos percebam que as nossas relações com o mundo, com o outro e com nós mesmos, só são possíveis por meio da linguagem que, por sua vez, é atravessada por intencionalidades, sentidos, significados, acordos e desacordos que são elaborados e reelaborados a todo momento em um contínuo processo dialógico.

Nessa perspectiva discursiva, ressaltamos um dos principais princípios de Bakhtin, o dialogismo. De acordo com Fiorin (2018), esse princípio funda a concepção de linguagem do pensador russo, pois para Bakhtin:

A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassa sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso leva em conta o discurso do outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2018, p. 21).

As teorizações bakhtinianas tiveram especial impacto no que tange aos estudos linguísticos, resvalando nas proposições referentes ao trabalho com a língua(gem) em

sala de aula. No entanto, perguntamo-nos se houve um entendimento mais generalizado dos professores que trabalham com a língua(gem) relativo a essa perspectiva? Qual(is) as possibilidades teórico-metodológicas que trazem consigo? Visando esclarecer um pouco tais questionamentos, seguimos com o estudo das ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin a partir de suas reflexões como professor.

3.2 POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O “PROFESSOR” MIKHAIL BAKHTIN

Bakhtin (2013) nos traz importantes contribuições direcionadas ao ensino-aprendizagem da língua materna na obra *Questões de estilística no ensino da língua*. O texto é resultado de suas anotações, feitas durante sua experiência como professor de língua materna da educação básica na Rússia, entre os anos de 1942 e 1945. Para além das importantes questões metodológicas apontadas, seu trabalho indica que os problemas por nós investigados, relacionados ao ensino-aprendizagem de língua materna, são antigos e ocorrem também em outras línguas maternas. Nesse sentido, Brait (2013) ao fazer a apresentação da obra supracitada, diz que: “o ensino da língua, especialmente de gramática, é um calcanhar de Aquiles há muito tempo, quer no Ocidente, quer no Oriente” (BRAIT, 2013, p. 08). Segundo ela, a exemplo da experiência em sala de aula de Bakhtin, esse problema pode ser enfrentado por meio da autoavaliação do professor e da busca por novas metodologias que auxiliem os alunos no desenvolvimento autoral de textos escritos e orais, oportunizando-os uma melhor compreensão do funcionamento da língua, capaz de contribuir para a constituição da cidadania desses sujeitos.

De acordo com Faraco (2013)⁷, ao contrário dos outros trabalhos de Bakhtin, constituídos por profundas reflexões teóricas, neste, o foco do autor está em um fazer pedagógico, a voz que fala é a de um professor que objetiva despertar nos e com os estudantes, além do entendimento, o gosto pelos efeitos dos recursos estilísticos nos enunciados, em especial, nos períodos compostos por subordinação sem conjunção. A metodologia proposta por Bakhtin, de acordo ainda com Faraco (2013), busca superar o ensino tradicional da gramática, este último conduzido por uma linguagem

⁷ As referências feitas a Faraco (2013) foram retiradas da orelha da obra *Questões de estilística na língua* (Bakhtin 2013).

artificial e livresca. Pode-se afirmar que o professor Bakhtin “também se preocupava com um ensino que, tratando abstratamente a língua, não lograva de fato ensinar seu comportamento vivo aos alunos” (BRAIT, 2013, p. 10). Seu objetivo era fazer com que os estudantes, ao final das atividades, alcançassem a autonomia e a segurança no uso da linguagem.

Bakhtin explicita em seu texto o caminho metodológico percorrido, que se iniciou com a leitura e análise de cerca de trezentas redações produzidas por seus alunos sobre as quais se debruçava para planejar suas aulas. Essa prática permitiu Bakhtin constatar que, nas análises dos arranjos linguísticos presentes nas redações, os alunos não utilizavam o período composto por subordinação sem conjunção. A partir dessa observação, o então professor buscou estratégias metodológicas que auxiliassem seus alunos a perceberem quais efeitos de sentidos a ausência ou a presença da conjunção provocava em seus textos.

O filósofo e, então, professor-pesquisador, ao referir-se ao ensino de língua, afirma que em sua prática, “[...] muito raramente o professor dá e sabe dar explicações para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura” (BAKHTIN, 2013, p. 23). A afirmação de Bakhtin refere-se ao seu contexto educacional na Rússia no século passado. Entretanto, acreditamos que em nossa realidade essa afirmação também é pertinente, e que muitas vezes falta ao professor, além do conhecimento sobre a língua ou de seus pressupostos teóricos, o conhecimento daquilo que seus alunos ainda não sabem. Sem esse conhecimento para o planejamento das aulas, o ensino-aprendizagem fica comprometido.

Bakhtin afirma que “as formas linguísticas não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu caráter estilístico” (BAKHTIN, 2013, p.23). Tal afirmativa, revela-nos a essência do objetivo proposto em seu trabalho, que é o de demonstrar que o estudo dos itens ou das categorias gramaticais, quando abordadas de forma isolada do contexto de uso, de maneira abstrata, têm seu sentido esvaziado. Portanto, a fim de se evitar esse tipo de ensino inócuo, a estilística, segundo ele, é uma importante aliada para a compreensão dos alunos a respeito do uso dos recursos linguísticos disponíveis. Por conseguinte, os alunos também terão consciência de que as escolhas desses recursos, que fazemos ao construirmos nossos textos, são determinantes para os efeitos de sentido que pretendemos alcançar em nosso discurso. Nesse sentido,

Bakhtin assevera que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera para a escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Vemos então que, em suas aulas, Bakhtin (2013) considera que a abordagem estilística sobre os recursos linguísticos é fundamental no trabalho com a língua, principalmente quando é possível demonstrar quais os efeitos causados na escolha de formas sintáticas diversas, mas igualmente corretas. Essa prática, como assinalado anteriormente, contribui para que os alunos se tornem capazes de identificar quais as razões que os levam à escolha de alguns recursos em detrimento de outros. Ou seja, por mediação do professor, é possibilitado ao aluno o entendimento de que essas mudanças no interior da sentença não são feitas ou não devem ser feitas de maneira aleatória, visto que resultam também em diferentes efeitos ou mudanças de sentido. Em relação a essa mediação, Bakhtin (2013, p. 25) diz que “o professor deve mostrar, de um modo que seja bem acessível aos alunos o que perdemos e o que ganhamos” ao fazermos essas escolhas. Por conseguinte, a compreensão dos alunos sobre as inúmeras possibilidades que os recursos linguísticos oferecem tornam as aulas mais significativas e prazerosas.

Para Bakhtin, o ensino sem a abordagem estilística, baseado somente no estudo da sintaxe, não enriquece a linguagem dos alunos e não contribui para o desenvolvimento de uma linguagem própria, de autoria. Portanto, o trabalho com a língua a partir de frases descontextualizadas, esvaziadas de sentido, ou seja, o ensino da gramática com o fim em si mesma torna-se improdutivo. Essa ausência de contextualização no ensino da gramática, de acordo com Bakhtin, faz com que o aluno se pergunte: “para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo?” (BAKHTIN, 2013, p. 25).

Consideramos indispensável, portanto, que os alunos compreendam as infinitas possibilidades que os recursos linguísticos oferecem. Destarte, o trabalho de Bakhtin (2013) demonstra que o objetivo do professor de língua materna é ampliar, dentro de uma relação dialógica com seus alunos, suas práticas discursivas para que sejam capazes de fazerem uso da língua de forma consciente, criativa e com criticidade. Conforme Brait:

Não é apenas a articulação entre gramática e estilística que está em jogo, ou a interação professor-aluno como forma de construção de conhecimento, embora esses dois aspectos sejam componentes do todo e estejam contemplados pela teoria e pela metodologia por ele proposta. É antes de tudo um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo professor, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação

sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria. (2013, p. 17).

Evidenciando as discussões tecidas por Bakhtin (2013), acreditamos ser absolutamente possível, e imprescindível, partirmos do conhecimento sobre a língua(gem) que nossos alunos já possuem, para que durante nossas aulas, de maneira dialógica, sejamos capazes de contribuir para a ampliação desse conhecimento. Destarte, ao final de nossas atividades, teremos possibilitado aos nossos alunos a compreensão de “uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 42).

Vemos ressaltada, por Bakhtin, a figura do professor pesquisador da sua própria prática. Nessa perspectiva, as discussões de Mikhail Bakhtin têm impulsionado teóricos brasileiros interessados no desenvolvimento dos estudos linguísticos e também nas questões teórico-metodológicas que permeiam o trabalho com a linguagem em sala de aula a produzirem diversas obras ao encontro do assunto, propiciando um vasto acervo para pesquisa e estudo.

Dentre esses estudiosos linguistas, destacam-se os professores; Wanderley Geraldi, Irandé Antunes, Luiz Carlos Travaglia, dentre outros, cujas obras são reconhecidas e divulgadas pela academia e têm balizado diversos documentos curriculares oficiais relativos ao ensino da Língua Portuguesa. Com vistas a conhecer o trabalho dos referidos professores, seguimos para a subseção seguinte.

3.3 OS LINGUISTAS BRASILEIROS, A LÍNGUA COMO INTERAÇÃO E OS IMPACTOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Vastas são as discussões relativas às questões de ensino-aprendizagem que perpassam o trabalho com a Língua Portuguesa como língua materna no Brasil. Acreditamos que um de seus possíveis enfrentamentos está diretamente relacionado à concepção de língua(gem) adotada pelo professor. Em nossa pesquisa, como já afirmado no início deste capítulo, assumimos a linguagem como interação verbal, entendendo que uma abordagem a partir dessa concepção traz para sala de aula um trabalho com a língua viva, possibilitando a emergência de seus contextos de produção e, nesse sentido, uma abordagem do texto como enunciado e não como produto acabado.

Com vistas à viabilidade de um trabalho com a língua(gem) conforme entendemos precedente, abordamos, a seguir, as concepções de língua(gem) e gramática e suas implicações para a prática dos professores de Língua Portuguesa. Para isso, usamos as vozes dos linguistas brasileiros Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) e Irlandé Antunes (2003, 2014), os quais acreditamos serem representativos no que se refere a uma potente produção acerca do assunto no Brasil. Em seguida, trazemos uma breve análise do que nos dizem os documentos curriculares oficiais acerca desse trabalho.

3.4 GERALDI: A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE LINGUAGEM, AS UNIDADES BÁSICAS E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA

A obra *O texto em sala de aula*, organizada pelo professor Wanderley Geraldi (2012) com a contribuição de vários outros autores, constituiu-se, há mais de três décadas, como um marco para os estudos linguísticos no Brasil e ainda hoje reverbera fortemente nos cursos de formação inicial e continuada de professores e em práticas diárias de trabalho com a linguagem, configurando-se não como um receituário a ser seguido, mas uma obra com profundas reflexões e possibilidades sobre e para o ensino de língua materna na escola.

Nessa obra, Geraldi (2012) chama a atenção para a já instalada, e parece nunca superada, crise do ensino, em especial, para o baixo desempenho dos estudantes na produção de textos orais e escritos. O que é facilmente comprovado, segundo o autor, por meio dos resultados das redações de vestibulares e na ausência do hábito de leitura, visto a baixa tiragem de jornais, revistas e livros de ficção no país.

Evidentemente, precisamos contextualizar a obra, pois o cenário descrito foi o de três décadas. No entanto, o baixo desempenho nos exames de larga escala internacionais e nacionais demonstram que os índices relativos à qualidade de leitura e escrita estão estagnados, ou aumentam em vagarosos passos, como explanados na introdução desta pesquisa. Mais um indicador dessa situação é o desempenho de muitos estudantes nas redações produzidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) amplamente divulgado nas mídias, anualmente, servem, muitas vezes, para críticas e comentários jocosos a respeito de suas produções.

Para Geraldi (2012), essa crise no ensino não é um problema exclusivo da escola, mas perpassa toda a sociedade e está atravessado por questões políticas,

econômicas e sociais; “uma vez que o desenvolvimento global de uma comunidade depende também das condições de escolaridade desse grupo” (ANTUNES, 2014, p. 11). No entanto, segundo ele, apesar das contradições do sistema político-econômico que vivemos e que estão presentificadas nas salas de aula, enquanto profissionais da educação, nós podemos buscar possibilidades que nos aproximem da escola que desejamos, pois, o exercício de nossa profissão é também um exercício político, visto a inexistência da neutralidade em nosso ofício docente. Assim, nossas escolhas teórico-metodológicas são reflexos da nossa compreensão de mundo e de nossos posicionamentos políticos, ainda que inconscientes.

Sobre o ensino da língua materna, Geraldi (2012) nos (re)apresenta as três concepções de linguagens expostas por Bakhtin/Volóchinov (2018) explanadas anteriormente, a saber:

- a linguagem como expressão do pensamento, vista como produto abstrato, acabado na qual a comunicação é pautada na organização psíquica, de modo que aquele que não consegue se expressar ordenadamente é porque também é incapaz de pensar de maneira ordenada;
- a linguagem vista como instrumento de comunicação, baseando-se na língua como código, cujo objetivo é transmitir ao receptor uma mensagem já pronta e acabada e, por fim;
- a concepção de linguagem como forma de interação. Constituída na cadeia discursiva, o que implica em práticas metodológicas mais adequadas, visto que nela a língua é compreendida “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2012, p. 41).

Geraldi (2012), ao apresentar seu entendimento da linguagem como interação (verbal e social), evidencia que a língua se realiza no jogo social, ou seja, no pacto constituído entre interlocutores historicamente situados em situações concretas de interação verbal. Partindo dessa concepção, não faz sentido o trabalho em sala de aula com análises morfossintáticas de frases descontextualizadas, ou o ensino de práticas que já são realizadas naturalmente pelos alunos, como construção de frases afirmativas, exclamativas, marcações de gênero e número. Interessa à concepção de língua baseada na interação, as inúmeras relações de sentido que são produzidas no processo de constituição da linguagem. Interessa também, a esta perspectiva, a compreensão de que o espaço da sala de aula é lugar de interação de variadas vozes sociais, regionais, dentre outras. Nesse ambiente de diversidade, não faz sentido insistir com o trabalho de uma única variedade em detrimento de outras. No entanto, segundo Geraldi (2012), cabe ao professor oportunizar ao aluno o domínio da

variedade padrão. “Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos” (GERALDI, 2012, p. 44).

Pensando nesse ensino da variedade padrão, o autor apresenta outra questão que está situada na dicotomia entreposta sobre o ensino da língua e o ensino de metalinguagem. Geraldi afirma que:

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresenta suas características estruturais de uso (GERALDI, 2012, p. 46).

De acordo com Geraldi (2012), caberá ao professor, ao considerar a língua como lugar de interação, refletir sobre “o que ensinar” e o “para que ensinar”. Por conseguinte, a abordagem de língua(gem) ancorada nessa perspectiva deverá ir ao encontro de práticas de ensino-aprendizagem capazes de possibilitar ao aluno não somente o domínio da variedade padrão, mas também a ampliação de outras práticas discursivas. O autor assinala que para tais práticas sejam encaminhadas é necessário partir do trabalho com o texto. Esse deverá ser o centro de todo o processo de trabalho com a linguagem, sendo tanto ponto de partida quanto de chegada. Logo, “as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem” (GERALDI, 2012, p. 46).

Geraldi (2012) propõe algumas sugestões de práticas de sala de aula balizadas na interação que partam do texto, como já mencionado. Sua metodologia engloba três práticas interdependentes que se constituem nas unidades básicas para o ensino de Português. A primeira trata da leitura de textos longos e curtos e de diferentes níveis de profundidade que deverão servir para despertar o gosto dos alunos pelo ato de ler, para discussões de temáticas de interesses da turma, para estudo da própria estrutura textual, dentre outros propósitos.

Já a segunda prática trata-se de produção textual oral e escrita. A fim de fugir de sua artificialidade, essas produções não deverão ter somente o professor como destinatário. Geraldi (2012) propõe diferentes destinatários para as produções que atenderão diferentes gêneros e propósitos comunicativos de acordo com cada ano/série. Assim como, o professor deverá atentar-se aos momentos de

desenvolvimento da oralidade, como: contação de histórias, debates, leitura, dentre outros.

Por fim, a terceira prática trata-se de análise linguística. Essa deve estar fundamentada no princípio “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2012, p. 74). Ou seja, essa prática deverá partir dos textos produzidos pelos alunos e incluir não somente questões tradicionais de gramática, mas também questões sobre coesão, coerência, propósito comunicativo, análise de recursos expressivos utilizados, dentre outros. Não se trata, portanto, da “higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2012, p. 74). O professor deverá atentar-se essencialmente e juntamente com o aluno, aos propósitos aos quais o texto se destina.

Em *Portos de Passagem*, prestes, também, a completar três décadas, Geraldi (2013) aprofunda as reflexões a respeito do ensino de Língua Portuguesa comprometido com o desenvolvimento das práticas discursivas dos alunos. O autor também analisa criticamente a história da educação pública em nosso país, sempre relegada ao poder público, trazendo uma reflexão sobre a constituição da instituição escolar brasileira a partir dos anos 60, quando teve início o processo de democratização do acesso à escola. Geraldi (2013) ressalva que apenas o acesso à escola foi democrático, mas que a permanência, assim como o ensino, não acompanha esse processo.

Essa conquista de direito à escola para todos teve por consequência uma mudança de cenário da instituição. Como, por exemplo, a inclusão de outros sujeitos e com eles outras vozes, outros saberes. A escola, antes reduto da elite e composta de mestres e alunos já habilitados com o trato da língua padrão, variedade linguística utilizada por essa camada social, conhecedores dos clássicos literários, viu crescer exponencialmente seu número de alunos. O que demandou também um maior número de professores. Esses formados em cursos rápidos e sem profundidade para atender a nova realidade. Diante desse novo e desafiador contexto, surgiu o livro didático como instrumento capaz de suprir a frágil formação dos professores; um auxílio para a orientação e organização de seus trabalhos e meio de acesso à leitura e outras atividades para os novos alunos.

E, contraditoriamente, por conseguinte, nem tudo se renovou, as velhas práticas de ensino permaneceram, o trabalho baseado na metalinguagem praticado para aqueles que já possuíam o manejo da variedade linguística padrão persistiu,

ainda que o público fosse outro e que dominasse outra variedade da língua em sala de aula. O ensino da língua ancorou-se, portanto, na falsa ideia de que bastava conhecer e saber as regras da gramática para aprender a ler e escrever.

Geraldi (2013), no tocante a essa realidade, reúne vários críticos desse modelo de ensino mecânico, cujas vozes entoaram contra um trabalho com a língua descontextualizada, improdutivo e que não contribuía para a ampliação das práticas discursivas daqueles alunos, ao contrário, podava-os em sua criatividade, fazendo-os crer que não sabiam a língua materna ou, ainda, que era impossível compreendê-la. Vozes essas que atualmente não nos soam tão distante. Certamente não podemos negar os avanços a partir dos estudos linguísticos que propiciaram novas propostas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no decorrer desses anos, haja vista os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN, 1998). Porém, sabemos que estamos aquém, ainda hoje, de um ensino que atenda de fato às necessidades comunicativas de nossos alunos.

O autor retoma as possibilidades das unidades básicas do ensino de Português, já apresentadas no livro *O texto na sala de aula* (2012), para que o ensino-aprendizagem seja de fato significativo, de maneira a cumprir seu principal papel; que é fazer com que o aluno desenvolva a escrita, a leitura a partir da compreensão funcional da análise linguística.

Corroborando o pensamento de Geraldi (2012, 2013), acreditamos que nossos alunos precisam ser motivados a ler e escrever, de modo que essas atividades tragam à tona a função social da escrita, evidenciando sempre o “para quê” e “para quem” escrever, para que se siga ao “como escrever”. Assim, a leitura não deve ter como fim preenchimentos de fichas ou para buscas de respostas para perguntas já prontas. A motivação estende-se também ao trabalho com a análise linguística como meio de levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentidos alcançados no discurso quando fazemos ou quando deixamos de fazer determinadas escolhas, seja de léxico, de uma determinada construção sintática, dentre outros

3.5 TRAVAGLIA: AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA

Travaglia (2005) também propõe algumas alternativas para o ensino de gramática que seja pertinente para a vida dos alunos, ou seja, que os faça avançar

nos aspectos da leitura, da produção textual, da escolha do léxico, etc. Segundo o autor, as inseguranças dos professores sobre o que fazer em sala de aula e, muitas vezes, a ausência de respostas acabam contribuindo para uma metodologia incapaz de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

Destarte, a fim de refletirmos sobre o objeto de ensino da língua, Travaglia (2005) nos faz um importante questionamento, afinal, para que ensinar Língua Portuguesa a falantes nativos da língua na escola? Segundo ele, há quatro respostas para esta pergunta. A primeira, visa ampliar a competência⁸ comunicativa dos alunos, inclui a competência linguística e a textual. Já a segunda resposta engloba dois objetivos. O primeiro relaciona-se à produção e compreensão de textos orais e escritos em situações de interação comunicativa. E, para alcançar esse primeiro objetivo, deve-se propiciar aos alunos o máximo de contato com infinitas variedades de situações de interação comunicativa, ou seja, com textos diversos.

O segundo objetivo refere-se a fazer com que o aluno domine a norma culta/padrão da língua e sua variedade escrita. Tendo, no entanto, a compreensão de que essa norma é apenas uma entre tantas outras que devem ser desenvolvidas para a ampliação da competência linguística dos alunos.

A terceira resposta afirma que um dos objetivos do ensino da língua está na importância do conhecimento da instituição linguística e social que é a língua, voltado ao campo de seu funcionamento e forma. O autor compara esse objetivo à importância do conhecimento sobre o funcionamento de outras instituições da sociedade.

Por fim, o quarto motivo/resposta traz o entendimento de que ensinar a língua a seus falantes é despertar o raciocínio e o pensamento científico, o que serve não somente à metalinguagem, mas também a outras disciplinas.

Travaglia (2005), a partir dessa reflexão, propõe um trabalho com a língua a partir da interação. E para tal, o autor também faz referência às três concepções de linguagem mencionadas anteriormente quando trouxemos as reflexões de Bakhtin/Volóchinov (2018) e Geraldi (2012).

⁸ Nesta seção optamos por utilizar o termo “competência” utilizado pelo autor. Segundo Travaglia, competência linguística é um termo que denomina a capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/luiz-carlos-travaglia>. Acesso em 15 set, 2021.

O autor apresenta também os tipos de gramáticas existentes que derivam dessas concepções, em um total de onze gramáticas que envolvem distintas possibilidades de trabalho e resultado. Trouxemos, mais detalhadamente, neste trabalho, somente as gramáticas: normativa, descritiva, internalizada e reflexiva.

Sobre a gramática normativa, Travaglia (2005) diz ser aquela que trata, sobretudo, das normas e das regras. Portanto, é a gramática da língua legitimada como a oficial no Brasil na qual não há espaço para outras variedades. A escrita é sua prioridade maior. De maneira que quando o assunto é gramática, em geral, é sobre ela que se faz referência, seja na escola ou fora dela, por questões de tradição ou por desconhecimento da existência de outros tipos.

Em relação à gramática descritiva, Travaglia (2005) diz ser aquele sobre a qual é feita uma abordagem sincrônica, ou seja, é quando há o interesse em analisar, dentro de um recorte temporal, uma determinada variedade; suas regularidades, construções possíveis ou não, e seus efeitos.

Em relação à gramática internalizada, Travaglia (2005) trata-se, segundo o linguista, do próprio mecanismo de funcionamento da língua que nós seres humanos dominamos e aprendemos desde a tenra idade, não é, portanto, sistematizada e não está pronta, aprendemos a utilizá-la por meio das relações e das necessidades comunicativas. O que a torna objeto de estudo para a gramática descritiva.

Finalmente, Travaglia (2005) apresenta o conceito da gramática reflexiva como aquela interessada no conhecimento da língua, em seu funcionamento e constituição. Segundo o autor, o trabalho com esse tipo de gramática permite ao aluno reflexões a respeito não somente dos recursos linguísticos que ele já conhece ou domina, mas permite também levá-lo a conhecer novas habilidades linguísticas. Conseqüentemente, esse tipo de gramática permite um ensino produtivo e não apenas descritivo da língua.

De acordo com Travaglia (2005), é possível realizar dois tipos de trabalho a partir da gramática reflexiva. O primeiro diz respeito ao conhecimento do aluno sobre a estrutura da língua e seu funcionamento, como, por exemplo, o conhecimento sobre as classes gramaticais, categorias de número, gênero, estruturas frasais e sintaxe. No entanto, o autor chama atenção para o fato de que não há evidência de que esse tipo de estudo promova o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, ficando restrito, portanto, ao campo do conhecimento teórico sobre a estrutura da língua e de sua organização.

Enquanto o segundo tipo de trabalho com a gramática reflexiva, de acordo com o autor, está voltado, especialmente, para atividades preocupadas com os efeitos de sentido causados pelos elementos gramaticais no processo de interlocução, direcionado à semântica e à pragmática. As atividades propostas por esse tipo de gramática buscam responder às seguintes perguntas: “o que significa; e em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido” (TRAVAGLIA, 2005, p. 150).

Portanto, segundo o autor, essa metodologia da gramática reflexiva permitirá ao aluno perguntar, comparar e refletir sobre o uso dos recursos linguísticos disponíveis e seus efeitos em diferentes situações de interação comunicativa. Conseqüentemente, o aluno terá cada vez mais consciência de que as escolhas desses recursos não são feitas aleatoriamente, mas atendem a propósitos de seus interlocutores para cada situação comunicativa.

As proposições de gramática de Travaglia dialogam com o exposto por Bakhtin em *Questões de estilísticas no ensino da língua*, uma vez que os dois autores apresentam diferentes possibilidades de se trabalhar com o ensino da língua a partir do uso da língua viva e da reflexão sobre os recursos linguísticos disponíveis para se alcançar o desenvolvimento das práticas discursivas dos alunos.

3.6 ANTUNES: O ENSINO DA GRAMÁTICA E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA

Temos também, como importante fonte de reflexão, a obra *Aula de Português: encontro & interação* de Irandé Antunes (2009), voltada, especialmente, para professores da educação básica. Segundo a autora, a motivação para seu trabalho deveu-se à persistência, ainda hoje, de práticas reducionistas de ensino da língua que estão em desacordo com as recentes concepções de linguagem que consideram sua funcionalidade e não apenas de seus aspectos estruturais.

Assim como Geraldi (2012, 2013) e Travaglia (2005), Antunes (2009) chama a atenção para a importância, no trabalho do professor, de uma concepção de linguagem que privilegie sua dimensão interacional e discursiva. E, ainda, assegura que o professor encontra hoje o respaldo para abandonar velhas práticas de ensino calcadas somente no prescritivismo gramatical; respaldo esse vindo dos documentos oficiais ou também em avaliações para o ingresso à universidade, nas novas

configurações dos livros didáticos que giram principalmente em torno das competências textuais. Todos esses fatores são considerados, pela autora, como sinais de mudança.

Antunes (2009), assim como os outros autores supracitados, ressalta a importância dos quatro campos sobre os quais deve-se ancorar o ensino da língua; a oralidade, a escrita, a leitura e a análise linguística/reflexão sobre a língua. Para a autora:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando gramática, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2009, p. 46).

Corroboramos do pensamento de Antunes (2009) sobre a permanência, ainda hoje, de visões equivocadas a respeito do ensino da língua que consideram saber gramática equivalente a saber a língua. Por conseguinte, perde-se a oportunidade de se explorar as inúmeras possibilidades que a língua oferece no próprio espaço da sala de aula para o desempenho de um trabalho produtivo e significativo, como, por exemplo, a oralidade dos alunos que, segundo a autora, ainda não é valorizada. Há um apagamento das vozes desses sujeitos, as manifestações orais são vistas, ainda, como o lugar do caos; da ausência de regras.

No trabalho com a escrita, de acordo com Antunes (2009), ainda permanecem práticas mecânicas; preocupações excessivas com regras ortográficas e outros aspectos estruturais, com pouca atenção a sua função social. Tal qual, o trabalho com a leitura, que ainda está centrado em habilidades de decodificação, geralmente é considerado apenas seu aspecto literal, superficial; sem criticidade. Os raros momentos de leituras ocorrem em voz alta com fins avaliativos. E, de forma similar, o trabalho da gramática e/ou com a análise linguística e reflexão sobre a língua é feito de maneira descontextualizada, fragmentada, com uso de frases isoladas predominantemente prescritivista.

Em relação à permanência dessas práticas equivocadas no ensino da língua, Antunes (2009) faz uma observação a respeito da importância da formação no discurso dos professores que costumam cobrar a necessidade de formações voltadas para a prática apartada da teoria. Segunda a autora, tal postura é consequência de

uma visão errônea sobre a importância de referenciais teóricos para uma prática eficiente. E afirma que:

O desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja 'teoria' e 'prática', de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de 'estar atentos' de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante (ANTUNES, 2003, p. 40).

Antunes (2009), assim como Geraldi (2012, 2013) e Travaglia (2005), também aponta caminhos para um trabalho que parta de uma perspectiva de linguagem como interação, propiciando um ensino comprometido com sua função política e social. Dessa forma, um ensino preocupado com a formação de cidadãos capazes de interagir com autonomia nas diversas práticas sociais. Como, por exemplo, ao tratar sobre o trabalho com a escrita com fins socialmente relevantes, com propósito comunicativo, portanto, como uma atividade interativa que possibilite o trabalho autoral dos alunos, desenvolvendo seu protagonismo e até mesmo com produções para além da escola.

Sobre a leitura, reiteramos a afirmação de Antunes (2009) de que essa atividade deve ser mais do que decodificação de palavras, devendo estabelecer, de forma cooperativa, a interdependência entre o autor e o leitor. Assim como é preciso oportunizar ao aluno o contato com textos autênticos, ou seja, que tenham função comunicativa dentro de uma proposta crítica que auxilie no desenvolvimento da tomada de consciência dos leitores.

Em relação à oralidade, Antunes (2009) evidencia um trabalho voltado para a totalidade do texto com temáticas específicas para contextos específicos, como, por exemplo, entrevistas, seminários, debates e apresentações. A autora destaca, ainda, sobre a importância da escuta; que também é pouco estimulada dentro desse processo de cooperação em que é constituída a linguagem no espaço da sala de aula.

Ao referir-se ao ensino de gramática, Antunes (2009) chama a atenção para a importância da presença de outras gramáticas na escola, além da normativa ou padrão. Para a autora, ensinar a língua é também estudar gramática, mas uma gramática contextualizada, desafiadora, e que seja estimulante para os alunos de

forma que esses tenham consciência da legitimidade de outras variedades linguísticas.

Para que todo esse trabalho de fato se efetive, é necessário, segundo a autora, repensarmos nosso objeto de ensino, o texto. E, a partir dele, pensar propostas de trabalho com o uso de diferentes gêneros discursivos que possibilitem ao aluno conhecer o que ele ainda não conhece, valorizando o que ele já traz, de modo que seu conhecimento de mundo seja, então, ampliado.

Antunes (2009) trata ainda a respeito das avaliações, chamando a atenção para a prática de ressaltar somente os erros dos alunos, principalmente aqueles voltados à ortografia, o que Geraldi (2012) chamou de *higienização* do texto. De acordo com Antunes (2009), perde-se, com essa prática, a oportunidade de reflexão sobre os resultados dessas avaliações, centradas somente em avaliar os alunos para fins de promoção. Com isso, perde-se a oportunidade de reavaliação de nossas próprias práticas, impedindo possíveis aberturas para mudanças necessárias que sempre se renovam. Segundo a autora, também é importante é desenvolver um trabalho que permita a esse estudante ver e rever suas próprias produções textuais.

Vemos em Antunes (2014), na obra *Gramática Contextualizada, limpando “o pó das ideias simples”*, uma fonte de reflexão sobre o que seria o trabalho com uma gramática contextualizada que, segundo a autora, vai para além do pedagógico, pois o ensino da Língua Portuguesa firma-se também como uma atividade político-social. O mesmo também afirmado em Geraldi (2013), uma vez que uma gramática contextualizada contribui para o desenvolvimento das práticas discursivas de nossos alunos, preparando-os para atuarem nas infinitas situações comunicativas que estarão envolvidos socialmente.

Antunes (2014) retoma a reflexão sobre as concepções de linguagem, língua e gramática e de que maneiras essas concepções serão determinantes para nossas abordagens de ensino. Em suas palavras:

Em se falando do ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem um começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p. 16).

Portanto, mais uma vez reiteramos que o domínio dessas concepções nos permite que desempenhemos nosso trabalho com mais propriedade, organizando-o de maneira criteriosa, explorando todas as potencialidades que a língua nos oferece em sua concretude. Antunes (2014) detalha com clareza a concepção de linguagem como interação que, segundo a autora, constitui-se entre dois ou mais sujeitos numa ação conjunta, por isso dialógica, e também responsiva dentro de um contexto específico. E, a partir dessa perspectiva, é que devemos pautar nossa prática, pois a língua(gem), nosso objeto de ensino, materializa-se na interação, por meio de um conjunto de recursos dentre os quais figura-se também a gramática e seus recursos morfológicos e sintáticos sobre os quais nos apropriamos por meio das relações que vamos constituindo em nossas relações sociais.

Antunes (2014) afirma também não serem os gramáticos os responsáveis por ditarem a língua, mas sim o povo, por meio de seu uso. Não faz sentido, portanto, o ensino ou a imposição de um único modelo, no caso, a gramática normativa, como única possibilidade de trabalho, como já explicitado anteriormente. Uma visão que, segundo a autora, além de não contribuir para aprendizagem dos alunos, serve à divisão de classes sociais e ao reforço de preconceitos advindos desse olhar exclusivamente normativo, servindo também para o empobrecimento da língua, vista somente a partir de uma perspectiva, mesmo quando se tem tantas outras questões a serem exploradas. Nesse sentido, a autora cita como exemplo o trabalho com o léxico que tanto pode contribuir para o desenvolvimento da fala, da escrita e da oralidade.

Segundo Antunes (2014), não é a correção gramatical que define se uma pessoa fala, lê e escreve bem, pois a questão da correção gramatical é contingencial, ou seja, dependerá do contexto, dos interlocutores e dos propósitos pretendidos. Assim, para autora:

O que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem, é sua capacidade de dizer com clareza, com relevância, de forma articulada e coerente, aquilo que é preciso ser dito, num dado momento e a certo interlocutor, o que existe para além do conhecimento da gramática, o conhecimento do léxico e das normas socioculturais que, pragmaticamente, regulam comportamento verbal das pessoas (ANTUNES, 2014, p. 27).

Para a autora, ainda permanece nas escolas essa concepção de linguagem descontextualizada e que para muitos basta ensinar a gramática. Afinal, é por meio

das “concepções que sustentamos, escolhemos não apenas o que ver, mas também o que não ver” (ANTUNES, 2014, p. 28).

Logo, para aqueles que decidem enxergar as infinitas possibilidades do trabalho com a língua por meio de uma abordagem discursiva, Antunes (2014) questiona: mas o que é *gramática contextualizada*? Para autora, se a gramática é um elemento constitutivo da língua, ela será sempre contextualizada, visto que nada que falamos ou escrevemos ocorre no abstrato, mas a partir de situações concretas de interação. Logo, a expressão “gramática contextualizada” seria redundante.

Entretanto, segundo Antunes (2014), como já dissemos, essa compreensão ainda não adentrou definitivamente em todos nos espaços escolares. Ainda que com os avanços dos estudos linguísticos materializados, de certa forma, nos documentos oficiais, o texto tenha passado a ser o eixo central de ensino da língua(gem) na escola, tomando o lugar das frases e palavras aleatórias, antes objeto de estudo. Haja vista o protagonismo ainda hoje da gramática normativa, o texto, segundo a autora, passou a ser usado como pretexto. Ou seja, as frases e palavras, antes aplicadas de forma aleatória, agora passam a ter um lugar de onde devem ser retiradas para serem analisadas, legitimando-se um conhecimento equivocado do que seria a tal gramática contextualizada.

Um trabalho que de fato parta da gramática contextualizada deverá tratar do estudo dos fenômenos gramaticais subjacentes ao texto. Sobre isso, a autora reforça: “gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47). Resultando, assim, em uma prática que vai além das simples classificações de termos, de nomenclaturas, de frases ou palavras, e sim um ensino preocupado com o texto de forma global: suas ideias, intenções ditas e não ditas e que faça uma reflexão sobre as escolhas dos itens gramaticais e seus efeitos no texto.

Corroborando os pensamentos de Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2009, 2014), acreditamos ser possível e necessário o trabalho com estratégias metodológicas que sigam ao encontro da língua como interação, privilegiando práticas voltadas à leitura, escrita e a análise linguística. Ao realizarmos isso, estaremos contribuindo para a ampliação das práticas discursivas de nossos alunos.

3.7 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE NOS DIZEM OS LINGUISTAS BRASILEIROS?

Os documentos curriculares nacionais foram diretamente influenciados pelos estudos do pensamento bakhtiniano e sua concepção discursiva da linguagem trazida pelos autores supracitados, especialmente Geraldi (2012) por seu pioneirismo a respeito das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Rojo (2000), a elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) representaram um avanço nas políticas públicas educacionais por constituírem-se em diretrizes norteadoras para os currículos e conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica comum em todo país, foi também um avanço “contra o iletrismo em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2000 p. 27)

Em relação à organização da progressão curricular do documento, Rojo (2000) explicita que essa organização está ancorada no eixo *uso* da linguagem, que envolve práticas de escuta e de produção oral e escrita de textos, e no eixo *reflexão*, que envolve a prática de análise linguística. É notório, portanto, o diálogo, especialmente com o discurso do professor Geraldi. De acordo com a autora:

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação (ROJO, 2008, p. 29)

Assim, segundo Rojo (2000), o texto passa a ser considerado como unidade de ensino e os gêneros textuais são os objetos de ensino. Ademais, os conteúdos para o eixo *reflexão* passam a envolver os “aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico; às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos” (ROJO, 2000, p. 30).

De acordo Rojo e Jurado (2006), essa nova abordagem de ensino, que tem o texto como ponto de partida, presente também nos PCNEM, demonstra claramente que o objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa não deva mais estar centrado nos estudos de tradição gramatical ou literária, mas nos usos sociais da língua. O

documento, ao assumir o texto como estatuto de enunciado, segundo as autoras, remete-se “às teorias enunciativo-discursivo de Bakhtin e de seu círculo, que compreendem o enunciado/texto como sendo sempre dialógico e dialético” (ROJO E JURADO, 2006, p. 40).

O caráter sócio interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 1999, p. 18).

Entretanto, Bunzen (2006), de maneira mais pontual, aponta para um trecho específico do documento, relacionado a oscilação de concepções teórico-linguísticas. Segundo ele, essa oscilação está também presente nos livros didáticos e práticas de professores, e chama a atenção sobre a necessidade de uma melhor discussão sobre a concepção de língua como código que aparece explícita no documento, como pode visto no trecho abaixo:

Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. Ela é um *código* ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. Apenas o domínio do *código* restrito não resulta no sucesso da comunicação. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo (BRASIL, 1999, p. 10, grifos do autor).

Alcântara e Stieg (2016), ao discutirem a origem dos PCN, explicitam também as contradições expostas anteriormente por Bunzen (2006), e, em diálogo com Cunha (2004), expõem que essas contradições relativas ao nível conceitual e formal do documento fazem com que coexistam no documento o viés sócio interacionista e estruturalista, o que, claro, torna o texto confuso.

Em relação ao entendimento dos professores sobre o documento, Rojo (2000) afirma que para que os avanços relativos a essa nova concepção baseada na interação de fato se efetivassem, seria necessário que os professores passassem por

formações adequadas, com uma reformulação dos currículos; da formação inicial à formação continuada.

No entanto, como sabemos, mesmo após duas décadas de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que outros documentos tenham sido elaborados para a formação dos professores para uma melhor compreensão e complementação como, por exemplo, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), muitos professores os desconhecem ou se apropriaram de maneira superficial desses conteúdos. O que prejudica, portanto, a provável contribuição desse material nas práticas em sala de aula, como já discutindo na introdução desta pesquisa.

Nesse sentido, Alcântara e Stieg (2016) destacam que a aplicabilidade do documento nas práticas de ensino é dificultada também pela verticalidade de sua implementação. Alcântara e Stieg (2016) concluem que “se não houve a instauração da discursividade nas práticas educativas, uma concepção ao encontro da interação verbal também não se faz instaurar” (p. 131).

No tocante a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), também já discutida na introdução desta pesquisa, para Geraldi (2015), há de se pontuar sua razão de existir, visto a existência dos PCN. Para o autor, a BNCC configura-se como uma espécie de extensão do PCN, já que este último já apresenta uma concepção de ensino balizada na interação verbal e com orientações para que as práticas metodológicas sejam organizadas por meio do eixo uso-reflexão-uso.

Para o autor, a BNCC também falha na exigência de um grande número de gêneros, cujas condições efetivas de emprego deixam de ser reais, o que anularia “o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Ademais, o documento pretende, ainda segundo o autor, a uniformização do ensino em um país com características muito diversas como o Brasil. Tal fato está intimamente ligado, segundo Geraldi (2015), à lógica neoliberal da educação e a tentativa padronização que se orienta pelas avaliações em larga escala

Alcântara e Stieg (2016) questionam, assim como Geraldi (2015), a necessidade de um novo documento para orientação do ensino na etapa da educação básica. E pontuam o cenário político de sua elaboração e implementação, marcado por uma agenda neoliberal, no qual os interesses empresariais, privatistas e

mercadológicos estão voltados para a escola pública. Nas palavras dos pesquisadores; “a elaboração de uma BNCC é, de fato, muito bem-vinda e necessária para fortalecer o alcance das objetivações da classe empresarial” (ALCÂNTARA e STIEG, 2016, p. 122).

Destarte, acreditamos que ainda que esses documentos tenham sido um avanço nas políticas educacionais voltadas ao ensino da Língua Portuguesa, precisamos pontuar a necessidade de uma relação verdadeiramente dialógica com aqueles que são ou deveriam ser os principais destinatários desses documentos, os professores. Acreditamos que sem esse diálogo e formações adequadas, as mudanças necessárias nas práticas de ensino não ocorrerão.

Diante das reflexões feitas até o momento, adentramos a nossa pesquisa em busca de compreendermos criticamente as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa nas 22 escolas de Ensino Médio regular pertencentes à rede estadual, localizadas no município da Serra/ES.

4 METODOLOGIA

Buscamos, em nossa pesquisa, compreender e contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial, a dos professores da rede estadual de Ensino Médio regular no município de Serra/ES. Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos que balizam esta pesquisa, reiteramos acreditar que o trabalho com a linguagem na perspectiva da interação discursiva pode contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos críticos e ativos, capazes de atuar em diferentes contextos sociais.

De acordo com Antunes (2014), aquilo que o professor explora na escola sobre linguagem e aquilo que se deixa de se explorar são coisas decisivas para que os alunos possam responder com êxito as diferentes demandas político-sociais. Nesse sentido, Travaglia (2005) também afirma que sem o conhecimento profundo do nosso objeto de ensino, de pressupostos pedagógicos, inclusive político, não há possibilidade de um bom ensino. Ou seja, sem esses conhecimentos corremos o risco de contribuir para perpetuarmos ou servirmos a causas que não simpatizamos.

Corroborando do pensamento de Antunes (2014) e de Travaglia (2005), nossa pesquisa busca conhecer quais são os pressupostos teórico-metodológicos que balizam as práticas dos professores da rede estadual, os documentos oficiais que regem esse ensino e, ainda, quais são os cursos de formação que têm auxiliado nas práticas desses docentes. No sentido de compreender criticamente as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas pertencentes à SEDU/ES, localizadas no município da Serra/ES, visamos investigar os desafios e as possibilidades de uma abordagem da gramática sob uma ótica enunciativo-discursiva.

Isso posto, adentramos ao campo da nossa pesquisa, cientes que não encontraremos respostas para todos os nossos questionamentos e, também, não daremos respostas para todas as outras perguntas que poderão surgir, pois nosso objetivo é compreender, refletir e dialogar com os sujeitos envolvidos para juntos, se possível, pensarmos em alternativas para um ensino de Língua Portuguesa que vá ao encontro de práticas que desenvolvam a criticidade e autonomia de nossos alunos. De acordo com Esteban e Zaccur (2002):

Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias. Coletivamente, entretanto, fica garantida a pluralidade de ideias e caminhos, estimulando um olhar mais criativo para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real (2002, p. 23).

Destarte, em busca de alcançar nosso objetivo geral de pesquisa é que adotamos a metodologia de natureza qualitativa, cujo caminho permite, como anunciamos, dialogar com os sujeitos da nossa investigação. Outrossim, uma das principais características dessa abordagem, segundo Bogdan e Bilklen (1994), é o significado que os sujeitos dão às coisas e à vida. Ainda, há nesse método a preocupação com o processo de construção desse significado. Os autores assim afirmam:

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados. Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o 'senso comum' Que história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? (BOGDAN E BILKLEN, 1994, p. 49).

Essa aproximação com os sujeitos na pesquisa qualitativa pode contribuir para uma melhor compreensão do espaço educacional, uma vez que, de acordo com André e Gatti (2010), um dos seus principais princípios é a retomada do foco sobre os atores em educação. Em outras palavras, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Tal princípio, como afirmamos, vai ao encontro da perspectiva teórica que assumimos nesta pesquisa, uma vez que, de acordo com Antunes (2014), a língua como interação:

Representa uma ação conjunta, uma atividade realizada por mais de um agente. No caso específico da linguagem verbal, interação além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem (p.18).

Acreditamos que ao buscarmos ouvir os sujeitos envolvidos dentro de um processo dialógico, estamos também compreendendo melhor a nossa própria prática. Assim, corroboramos o pensamento de Bortoni-Ricardo (2008) ao afirmar que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisador ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou

das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como medidor de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos e vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (p. 32).

Mediante às considerações tecidas, elegemos para a investigação do nosso problema o estudo de caso como procedimento metodológico, visto que buscamos compreender casos situados em contextos específicos. De acordo com André (1984), esse tipo de estudo procura retratar a realidade de maneira completa e profunda, buscando revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma dada situação, a autora assim afirma:

Os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão de eventos particulares o 'caso' é assim um 'sistema delimitado, algo como uma instituição, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, particular (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Essa característica do estudo de caso permite que o leitor, ao ter o contato com a pesquisa, possa fazer a sua interpretação de forma que “o reconhecimento de semelhança ou de aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Para a autora, o método de estudo de caso considera que o leitor faça uso de seu conhecimento tácito e que seja capaz de elaborar outras ideias, significados e compreensões a partir daquele estudo. Ao encontro do que nos coloca André (1984), Bakhtin (1997) explicita:

Uma observação viva, competente, imparcial, sempre conserva, de qualquer posição, de qualquer ponto de vista, seu valor e sua importância. A parcialidade e a limitação de um ponto de vista (de um observador) são algo que sempre pode ser retificado, completado, transformado (reavaliado) mediante essa mesma observação realizada de um ponto de vista diferente. O ponto de vista neutralizado (sem observação nova, viva) é estéril (p. 353).

Mediante o explicitado, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para que outros profissionais possam refletir também sobre sua realidade, uma vez que compreendemos que “o conhecimento revelado pela pesquisa é inevitavelmente incompleto, mas ele pode e deve levar a uma melhora da qualidade de ensino nas escolas” (MOREIRA e CALEFFE 2008, p.19). Nesse sentido, o estudo de caso qualitativo, segundo Ludke e André (2018), tem um grande potencial para que se possa conhecer e compreender os problemas da escola, ofertando elementos

preciosos de interpretação daquela realidade; seu papel e suas relações com outras instituições sociais.

Outra característica do estudo de caso, segundo André (1984), é o uso de uma variedade de fontes de informações. Destarte, no intuito de alcançarmos os objetivos específicos nesta pesquisa, utilizamos alguns instrumentos que consideramos importantes para geração de dados, dentre eles: a consulta documental e o questionário.

4.1 OS INSTRUMENTOS

4.1.1 Questionário

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), há quatro vantagens para o uso do questionário: uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. O questionário, segundo os autores, deverá ser atrativo em sua apresentação (se possível, breve); de fácil entendimento e; de preenchimento razoavelmente rápido.

O questionário será enviado por meio do formulário *google* pela Secretaria Regional de Educação - Carapina às 22 escolas estaduais de Ensino Médio regular localizadas no município de Serra/ES. E será direcionado aos professores, visando atender nossos objetivos específicos que são:

- Identificar quais autores e conceitos/concepções têm balizados as práticas de trabalho com a língua(gem) dos docentes localizados nas escolas estaduais do município de Serra/ES.
- Construir coletivamente com esses profissionais (e/ou a partir de suas colocações), alternativas para um ensino de Língua Portuguesa sob uma abordagem enunciativo-discursiva por meio de um curso de extensão online, que comporá produto educacional.

4.1.2 A consulta documental

De acordo com Ludke e André (2018), a análise documental configura-se como um instrumento valioso para a pesquisa, seja para complementar informações já existentes, seja revelando novos aspectos do tema ou problema de pesquisa.

Em busca dessas informações, apresentamos os objetivos específicos, a fim de:

- Investigar e analisar o currículo oficial que baliza o trabalho com a Língua Portuguesa na etapa do ensino médio do estado do Espírito Santo.

Consultamos também os dois últimos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, doravante GESTAR II, e o Curso de Gêneros Textuais. Fizemos essa consulta visando:

- Fazer um levantamento sobre a formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa atuantes em escolas de ensino médio do município de Serra/ES.

Ressalvamos, porém, que a incursão no currículo oficial do estado do Espírito Santo e nos cursos oferecidos aos professores de Língua Portuguesa trata-se de uma consulta documental, e não de uma análise. Uma vez que não é nosso objetivo principal nos aprofundarmos no estudo desses documentos, tendo em vista nosso objetivo maior de estudo e a metodologia de pesquisa que elegemos; o estudo de caso.

5 ADENTRANDO NO CAMINHO DA PESQUISA

Diante do contexto inesperado de pandemia decorrente da COVID-19 que estamos vivenciando, nossa produção de dados, como já anunciado no capítulo anterior, não pode efetivar-se como planejado. As informações requeridas à Secretaria Estadual de Educação sobre os cursos de formação não foram atendidas. De acordo com a Secretaria, devido a nova organização de trabalho exigida, com poucos funcionários trabalhando presencialmente e alguns afastados por motivos de saúde, houve uma demanda maior de trabalho e, por consequência, a necessidade de um tempo maior de resposta para as informações requeridas, sendo assim, não foi possível atermos nossas análises sobre os cursos como previamente planejamento, nos atentos somente, aos editais divulgados sobre a realização dos cursos.

Destarte, a seguir, apresentaremos, de maneira parcial, ou seja, somente o disponível nos editais, informações a respeito dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) e traremos uma breve contextualização do *locus* de nossa investigação. Logo após, apresentamos uma breve análise do currículo que atualmente baliza o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Para fins de realização da consulta documental sobre as formações supracitadas, protocolamos, junto à Secretaria Estadual de Educação, um ofício (APÊNDICE C) acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) com os apontamentos necessários para nossa investigação. Requisitamos, também junto à Secretaria (APÊNDICE E), informações sobre a atual organização das modalidades de ensino ofertadas, número e identificação das escolas, mapa de localização e número de alunos matriculados nas escolas de ensino médio regular localizadas no município de Serra/ES. Entretanto, essas informações também não foram disponibilizadas, apresentamos, então, somente informações que constam no site da secretaria.

5.1 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A Secretaria de Estado da Educação, doravante SEDU, encontra-se hoje sob administração do Governador Renato Casagrande (2019 - 2022), e, como Secretário de Educação, Vitor Amorim de Ângelo.

A Secretaria, de acordo com informações do seu sítio eletrônico, tem por finalidade formular e implementar políticas públicas que garantam o direito à educação aos cidadãos; a promoção dos diversos níveis, etapas e modalidades de educação; avaliação dos resultados da educação básica; e implementação da educação profissional de nível técnico.

A rede estadual conta com cerca de 450 escolas e mais de 200 mil alunos. Além de 18.700 servidores entre os quadros de atuação do magistério, efetivos, designação temporária, administrativo e comissionados. Constituem a Unidade Central, 11 Superintendências Regionais de Educação que seguem com seus respectivos municípios integrantes mencionados em parênteses:

- Superintendência de Afonso Cláudio (Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá);
- Superintendência de Barra de São Francisco (Barra de São Francisco, Águia Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Mantenópolis);
- Superintendência de Cachoeiro de Itapemirim (Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atilio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes);
- Superintendência de Carapina (Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão);
- Superintendência de Cariacica (Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina);
- Superintendência de Colatina (Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana);
- Superintendência de Guaçuí (Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apicá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire);
- Superintendência de Linhares (Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibirajuba e Rio Bananal);

- Superintendência de Nova Venécia (Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha);
- Superintendência de São Mateus (São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra e Jaguaré) e Superintendente de Vila Velha (Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves).

5.2 CURRÍCULO BÁSICO COMUM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O novo currículo do Estado do Espírito Santo para o Ensino Médio, que deverá ser pautado de acordo com a Base Curricular Comum, ainda está em construção e, possivelmente, portanto ainda não foi apresentado. Assim, o currículo oficial em vigência para o ensino médio é o Currículo Básico Comum, doravante CBC, instituído no ano de 2009.

De acordo com esse documento, as discussões para a construção do currículo iniciaram-se em 2003 e foram intensificadas entre os anos de 2007 e 2008 com um amplo debate que contou com a participação de professores, pedagogos, consultores e representantes dos movimentos sociais.

Até então, as políticas educacionais orientavam-se somente pelos documentos nacionais, o que ocasionava uma “compartimentalização e fragmentação das ações da SEDU” (ESPÍRITO SANTO, p. 11, 2009). Portanto, segundo o documento, a existência de um currículo estadual permite uma melhor articulação entre os projetos educacionais propostos pela Secretaria Estadual e contempla também a diversidade local. Nesse documento, é assinalado também que “o fato de participar de uma rede de ensino impele o empreendimento de práticas comuns” (ESPÍRITO SANTO, p. 13, 2009). No entanto, as especificidades de cada escola devem ser preservadas. O CBC, nesse sentido, “vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico (ESPÍRITO SANTO, p. 06, 2009).

O CBC do Ensino Médio está organizado em três volumes referentes às áreas do conhecimento. São elas: Linguagens e Códigos, que incluem as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza, que incluem as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática; e

Ciências Humanas com as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Todos os volumes possuem cinco capítulos iguais que se dividem em:

- ✓ Capítulo 1: Apresenta o processo de construção curricular.
- ✓ Capítulo 2: Apresenta os pressupostos teóricos que trazem os princípios norteadores, a concepção de currículo e um texto intitulado “O sujeito da ação educativa: o aluno”.
- ✓ Capítulo 3: Intitulado “Diversidade humana na educação”, trata da Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na perspectiva inclusiva.
- ✓ Capítulo 4: Intitulado “A dinâmica do trabalho formativo”, diz respeito ao trabalho do professor e seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, suas relações estabelecidas no cotidiano escolar e processos avaliativos e pesquisa.
- ✓ Capítulo 5: referências bibliográficas.
- ✓ Capítulo 6: é específico e dedicado a apresentação do Conteúdo Básico Comum (CBC) de cada área para cada nível e etapa da Educação Básica; a concepção de área de conhecimento, a contribuição da disciplina para a formação humana, os objetivos da disciplina, as principais alternativas metodológicas e as competências, habilidades e conteúdos.

Destacamos que a organização do CBC se dá, como explicitado, por competências e habilidades a qual, de acordo com Arroyo (2013), demonstra como os currículos veem os educandos; a preocupação está muito mais voltada à formação dos alunos para o mundo do trabalho do que para sua cidadania. Nas palavras do autor: “esse atrelamento entre currículos, competências, habilidades, supostamente demandadas pelo mercado, passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nossos currículos” (ARROYO, 2013, p. 11).

O documento apresenta também seus princípios norteadores acompanhados de pequenos textos que discorrem sobre cada um deles. São eles:

- ✓ A valorização e afirmação da vida.
- ✓ O reconhecimento da diversidade na formação humana.
- ✓ A educação como bem público.
- ✓ A aprendizagem como direito do educando.
- ✓ A ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo.

Afirma-se também que esses princípios subsidiam a base e os fundamentos da política educacional dos estudantes capixabas e “[...] colocam o educando como referência e foco de todo o processo educativo” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22).

Em relação a concepção de currículo, o documento argumenta sobre a dificuldade entre os curriculistas em apresentar uma única conceituação que seja universal. Dessa foram, segundo o documento:

Reconhece-se o currículo como ‘um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana’⁹. E, nesse sentido, o currículo, no contexto histórico em que está inserido, necessita promover entre estudantes e professores a reflexão sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Colocar em prática o currículo na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico; e, sobretudo, evidenciar a qualidade dessa ação. Essa perspectiva de currículo nos permite ver como uma sociedade se reproduz e como se perpetuam suas condições de existência pela seleção e transmissão de conhecimentos. Assim, o currículo é compreendido como ferramenta imprescindível na compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade. De modo geral, os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de classes e grupos dominantes. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro. Ele é resultado de lutas, conflitos e negociações, de modo que se torna ‘culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social’¹⁰ (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 26).

Ressaltamos, ainda, que de acordo com o CBC, a parte curricular comum, ou seja, os conteúdos obrigatórios para cada disciplina, correspondem a 70%. Já os outros 30% complementares, contemplarão a realidade sociocultural local.

O CBC é disponibilizado ao professor para consulta tanto em versão física quanto *online* (pdf). A imagem onde os documentos estão disponíveis *online* pode ser verificada abaixo:

9 SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998

10 SILVA, T.T. Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

Figura 1- Currículo Básico Estadual



Fonte: Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação

5.2.1 Área de Linguagens e Códigos

A área de linguagens, como já descrito, compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. O documento considera a linguagem como a mediação entre o homem e a realidade, possibilitando a reflexão e criticidade, tornando possível a transformação do homem e do mundo. A partir desses princípios, afirma-se, no documento, que as disciplinas da área contribuem para a inserção dos sujeitos como protagonistas na sociedade.

Assevera-se também que “a linguagem é produto e produção cultural e, tal como o homem que a manifesta, é criativa, contraditória, pluridimensional e singular ao mesmo tempo” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 57).

5.2.2 Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa

A parte do documento dedicada à disciplina de Língua Portuguesa é composta de 15 páginas. Considerando que uma página é dedicada às referências bibliográficas e outras seis aos quadros de conteúdos para cada série, restam apenas nove páginas

que de fato tratam sobre a disciplina. A organização apresenta-se da seguinte maneira:

- ✓ Apresentação da disciplina.
- ✓ Contribuição da disciplina para a formação humana.
- ✓ Objetivos da disciplina.
- ✓ Principais alternativas metodológicas.
- ✓ Conteúdo Básico Comum.
- ✓ Referências bibliográficas.

Na apresentação, o documento traz sua concepção de língua como um objeto de interação entre os sujeitos, no qual linguagem e sujeitos são constituídos. Essa disciplina deve “compreender a língua como objeto histórico, irregular, variável, gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas. Revela-se, aí, uma concepção interacionista da língua, eminentemente funcional e contextualizada” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 63).

Ainda na apresentação da disciplina, o documento afirma que seu ensino:

Deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem, em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdo, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania (ESPÍRITO SANTO, p. 65, 2009).

Em relação à contribuição da disciplina para a formação humana, o documento afirma ser a linguagem o meio de produção e de transmissão de todo conhecimento. Assim como também meio de constituição do sujeito e de sua relação com o mundo e com o outro. Partindo dessa concepção, o documento assevera que:

Na interação com as diversas instituições sociais, o aluno amplia e enriquece a sua linguagem. Cabe, então, à escola se organizar para receber a ele e a sua diversidade cultural, em suas salas de aula. Na escola, terá esse sujeito a oportunidade de recorrer às práticas orais e escritas do sistema linguístico com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, para, por meio da língua, construir seu saber formal, não desconsiderando os saberes informais que ele traz consigo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 66).

Destacamos também que o documento adota “a concepção de eixo como o elemento que funda e direciona os princípios da formação do aluno” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 67). E justifica que tal concepção transmite a ideia de movimento e

integração e pode ser compreendida também como o que é fundamental para a formação humana. Assim, os eixos são organizados em: Língua, Linguagem, Literatura e Cultura e Conhecimento de Mundo. Para cada um desses eixos, foram expostos alguns objetivos específicos. Para o eixo Língua são apresentados três objetivos:

- 1- Favorecer a compreensão do aluno a respeito da legitimação de determinados usos da língua e da linguagem.
- 2- Proporcionar o entendimento sobre o funcionamento da língua.
- 3- Favorecer o olhar do estudante sobre as normas e sobre os fatores de sua variabilidade a partir de textos.

No eixo Linguagem, são apresentados quatro objetivos:

- 1- Permitir ao aluno a interação crítica e lúdica com diferentes manifestações de linguagem e contextos de produção e leitura de textos orais, escritos, imagéticos, etc.
- 2- Possibilitar que o aluno experiencie diferentes manifestações de linguagem como: música, dança, teatro, assim como variedade de ideias, expressões, manifestações que marquem a diversidade humana.
- 3- Propiciar a tomada de consciência crítica do aluno acerca das desigualdades sociais e de seu papel social.
- 4- Propiciar o conhecimento das linguagens verbal e não-verbal incluindo as Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Braille - sistema de escrita e leitura para deficientes visuais - para que o aluno seja capaz de interagir com outras especificidades linguísticas.

Para o eixo da Literatura, também são apresentados quatros objetivos:

- 1- Criar condições nas quais os alunos desenvolvam suas emoções e experiencie manifestações artísticas e culturais diversas.
- 2- Favorecer a compreensão das mudanças histórico-sociais inerentes à condição humana por meio da linguagem literária.
- 3- Promover o letramento múltiplo como ferramenta para a promoção da cidadania.

4- Propiciar o conhecimento de escolas literárias, autores, obras, inclusive a literatura capixaba.

Para o quarto eixo: Cultura e Conhecimento de Mundo, são apresentados oito objetivos:

- 1- Criar condições para que os alunos desenvolvam sua autonomia diante de uma sociedade que se apresenta complexa e globalizada e o compromisso com a preservação a cultura capixaba.
- 2- Favorecer espaços para leitura de diferentes textos de temas transversais.
- 3- Proporcionar momentos de reflexão para o contato com conhecimento não mensurável.
- 4- Proporcionar aulas de campo para o conhecimento da diversidade da cultura capixaba.
- 5- Favorecer o desenvolvimento do saber ouvir e falar em diferentes contextos e o respeito a diversidade linguística.
- 6- Propiciar a reflexão do aluno sobre o meio em que vive e seu papel no processo de sustentabilidade.
- 7- Proporcionar momentos para o estudo das origens da cultura capixaba e da formação da sua identidade histórico-cultural.
- 8- Valorizar a diversidade e a formação do aluno no campo ético crítico e intelectual, capaz de opor-se a todo tipo de preconceito e discriminação.

Sobre as práticas de ensino da língua materna, ou alternativas metodológicas, o documento supracitado afirma que deverá ser o ponto de partida e de chegada, considerando sua estrutura gramatical e seus sentidos. Para a atividade escrita, afirma-se que deverá partir de situações concretas de produção, devendo passar pelo processo de planejamento, escrita e reescrita. Em relação à leitura, o aluno deverá desenvolver, por mediação do professor, estratégias de leitura, explorando diferentes gêneros, assim como leitura silenciosa e coletiva. As oralidades e debates sobre temas variados também deverão ser desenvolvidos.

Afirma-se que será oportunizado ao aluno “recorrer às práticas orais e escritas do sistema linguístico, com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, para, por meio da língua, construir seu saber formal, não desconsiderando os saberes informais que ele traz consigo” (ESPÍRITO SANTO,

2009b, p. 66). Os quadros de conteúdos básicos de Língua Portuguesa para cada série seguem no ANEXO B.

5.3 OS PROCESSOS FORMATIVOS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEDU/ES

Em relação aos cursos de formação oferecidos pela rede estadual, consta no *site* da SEDU apenas o nome e a data dos cursos realizados a partir de 2013. Portanto, para professores de Língua Portuguesa, encontramos somente o curso de Gêneros Textuais, realizado em 2016. Em busca de outros cursos relativos ao ensino da Língua Portuguesa, realizados em nível nacional, que também contemplaram os professores do Espírito Santo, encontramos o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II, realizado entre os anos de 2010 e 2012. Como já afirmamos, protocolamos junto à SEDU um ofício requerendo informações a respeito dos cursos. No entanto, não obtivemos retorno.

Logo, a seguir trazemos apenas uma apresentação geral sobre os cursos de maneira que uma consulta mais aprofundada, conforme prevista, não foi possível, pois não obtivemos o retorno da SEDU. Assim como, a análise sobre os possíveis impactos desses cursos na formação dos professores foi realizada após o recebimento do questionário enviado aos docentes, visto que naquele documento foram feitas perguntas em relação à participação e avaliação dos cursos.

5.3.1 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II

O Gestar II¹¹ foi um programa de formação continuada semipresencial para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, instituído pelo Ministério da Educação (MEC). O programa teve início em 2004 nas regiões norte, nordeste centro-oeste e, em 2008, para o restante do país. A formação organizou-se em uma carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância.

11 As informações e as orientações gerais foram retiradas do site <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii> Acesso abril de 2020.

O foco do programa centrou-se na atualização profissional para os professores no próprio local de trabalho, como meio de “elear a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural” (BRASIL, 2010, p. 14). E teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

De acordo com as Orientações Gerais do Programa disponíveis no site, os objetivos gerais do curso foram:

- ✓ Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos;
- ✓ Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica;
- ✓ Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências;
- ✓ Estimular os participantes para que aproveitem essa oportunidade e criem um diferencial de qualidade para a educação na sua área de abrangência.

Já o objetivo específico para os professores de Língua Portuguesa, segundo também as Orientações Gerais do Curso, foi o de possibilitar aos docentes um trabalho capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos diversos, visando sua formação cidadã e sua capacidade de análise e expressão nos diferentes contextos sociais.

A proposta pedagógica do curso ancorou-se na concepção da linguagem como interação, tanto em sua organização, privilegiando a formação coletiva, quanto em sua base teórica.

Ainda, de acordo com as Orientações Gerais do documento supracitado, visou-se o desenvolvimento do letramento do professor, partindo de discussões e análises de situações sócio comunicativas que tiveram o texto de diferentes gêneros discursivos como eixo central para resolução dos problemas propostos.

Os professores foram avaliados nas sessões presenciais coletivas pelo material produzido, pelo desempenho em sala de aula e avaliações de conteúdo. E a certificação do professor dependeu dos fatores: frequência; conceitos emitidos pelo formador/tutor referentes à lição de casa ou à transposição didática e desempenho nas oficinas e avaliações; autoavaliação pelo professor cursista; e apresentação de projeto a ser implementado na escola em exercício.

Segue, abaixo, a ementa do programa:

Figura 2 - Ementa do programa de Língua Portuguesa - GESTAR II

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa – Módulo I			
TP	Unidade	Título da Unidade	Conteúdo
1 Linguagem e Cultura	1	Variantes Linguísticas: Dialetos e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da Língua.
	2	Variantes Linguísticas: Desfazendo Equívocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos.
	3	O Texto como Centro das Experiências no Ensino da Língua	O ensino-aprendizagem apoia do no texto; o conceito de texto, os interlocutores do texto com seus objetivos; condições de produção.
	4	A Intertextualidade	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.

2 Análise Linguística e Análise Literária	5	Gramática: Seus Vários Sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo.
	6	A Frase e Sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações.
	7	A Arte: Formas e Função	A arte no cotidiano das pessoas; classificação das artes; características e funções da arte.
	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem.
3 Gêneros e Tipos Textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sociocomunicativa. Classificação de gêneros textuais.
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não-literário.

			O gênero poético e suas formas de realização.
	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo, (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo.
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos Textuais	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre sequências tipológicas em gêneros textuais.
4 Leitura e Processos de Escrita I	13	Leitura, Escrita e Cultura	Relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita.
	14	O Processo da Leitura	Implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. O ato de ler.
	15	Mergulho no Texto	Estrutura do texto como conhecimento para compreensão global do texto. O ler para aprender
	16	A produção textual. Crenças, teorias e fazeres	Práticas de leitura e escrita no nosso cotidiano. Diversidade cultural.
5 Estilo,	17	Estilística	Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos

Coerência e Coesão			e morfológicos. Combinação das palavras na frase.
	18	Coerência Textual	Coerência na relação entre textos verbais e não verbais. Análise dos sentidos em um texto.
	19	Coesão Textual	Elementos linguísticos. Mecanismos de coesão referencial e sequencial.
	20	Relações Lógicas no Texto	Temporalidade e identidade na construção dos sentidos. As relações lógicas de construção de significados implícitos na leitura.
6 Leitura e Processos da Escrita II	21	Argumentação e Linguagem	Organização de textos argumentativos e suas soluções.
	22	Produção Textual: Planejamento e Escrita	Fases de planejamento, escrita, revisão e edição.
	23	O Processo de Produção Textual: Revisão e Edição	Produção textual. Revisão e edição. Parâmetros de análises de textos.

	24	Literatura para Adolescentes	Tendências na produção de uma literatura para adolescentes.
--	----	------------------------------	---

Fonte: Guia geral GESTAR II (BRASIL, 2010)

5.3.2 Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais

De acordo com o edital (ANEXO A), o objetivo do curso visou subsidiar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que pudessem contribuir para a promoção de uma educação básica de qualidade por meio de ações que contemplassem e potencializassem as atividades relacionadas à prática de leitura e à produção de textos na escola.

A formação previa duas estruturas de curso disponibilizadas para a escolha dos professores. Foram elas:

Opção 1: Formação com carga horária total obrigatória de 144h, constituída de momento presencial por meio de oficinas com carga horária de 16 horas (4 horas por oficina) no polo e turno de interesse do professor, com os temas Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de opinião. E, ainda, de momento não presencial com carga horária de 128 horas de atividades desenvolvidas por meio de roteiros de estudo com o planejamento e a produção escrita de quatro sequências didáticas que deveriam estar diretamente relacionadas com cada oficina.

Opção 2: Formação com carga horária total obrigatória de 90h e constituída de momento presencial por meio de oficinas com carga horária de 16 horas (4 horas por oficina) no polo e turno de interesse do professor, com os temas Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de opinião. E, ainda, de momento não presencial com carga horária de 74 horas de atividades orientadas por meio de roteiros de estudo com o planejamento e a produção escrita de duas sequências didáticas que deveriam estar diretamente relacionadas com duas das oficinas realizadas, à escolha do professor.

A abaixo traz o conteúdo programático do Curso:

Figura 3 - Conteúdo do curso de formação

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS DAS OFICINAS FORMATIVAS

<p>a) Poema - teorização e prática Conteúdo: o que é poesia; leitura e interpretação de poesia em sala de aula; principais suportes do poema (papel, meios digitais etc.) e atividade prática.</p> <p>b) Memórias Literárias - teorização e prática Conteúdo: o que são memórias literárias; noções de narrativa; leitura e interpretação de narrativas de memórias em sala de aula; principais suportes das narrativas (papel, meios digitais, narrativas orais, narrativas imagéticas etc.) e atividade prática.</p> <p>c) Crônica - teorização e prática Conteúdo: o que é crônica; principais elementos da crônica; leitura e interpretação de crônicas em sala de aula; principais suportes das crônicas (papel, meios digitais, crônicas orais etc.) e atividade prática.</p> <p>d) Artigo de Opinião - teorização e prática Conteúdo: o que é o artigo de opinião; a estrutura do texto argumentativo; tipos de argumentos; leitura e interpretação de artigos de opinião em sala de aula; principais suportes dos artigos de opinião (papel, meios digitais etc.) e atividade prática.</p>
--

Fonte: Edital SEDU Nº 042/2016

Os momentos presenciais das duas opções de curso foram ofertados em encontros distribuídos em oito polos de referência e foram realizados por meio de oficinas ministradas por profissionais selecionados pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo (ESESP), em dias e horários de planejamento dos professores da Área de Linguagens (quintas-feiras); com um intervalo mínimo de quinze dias entre as oficinas.

As atividades não presenciais foram orientadas por meio de um roteiro de estudo para a elaboração de sequências didáticas que deveriam envolver o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

As sequências didáticas baseadas nas temáticas das oficinas presenciais (Poema, Memórias Literárias, Crônica ou Artigo de opinião) deveriam ser entregues na Superintendência Regional de Educação (SRE), no polo de referência em que o cursista participou da formação, em envelope lacrado e devidamente identificado, contendo arquivo impresso e digital (CD).

Foram oferecidas 800 (oitocentas) vagas para professores das redes municipal e estadual, distribuídas conforme a figura abaixo:

Figura 4 - Distribuição vagas para o curso de formação

POLOS	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA REDE ESTADUAL		PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA REDES MUNICIPAIS		TOTAL
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	
Colatina	30	30	20	20	100
Linhares	30	30	20	20	100
Nova Venécia	30	30	20	20	100
São Mateus	30	30	20	20	100
Afonso Cláudio	30	30	20	20	100
Cachoeiro de Itapemirim	30	30	20	20	100
Guaçuí	30	30	20	20	100
Vitória	30	30	20	20	100
TOTAIS	240	240	160	160	800

Fonte: Edital SEDU Nº 042/2016

Para aprovação, os cursistas deveriam ter 100% de frequência nas quatro oficinas dos momentos presenciais e apresentarem as sequências didáticas referentes às atividades não presenciais.

5.4 A SEDU/ES E O MUNICÍPIO DE SERRA

O município de Serra está localizado na Mesorregião Central Espírito-Santense, e, de acordo com a estimativa de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², é o mais populoso do estado, com 517 510 habitantes, e faz parte da região metropolitana de Vitória. O município divide-se entre os distritos de Serra centro, Nova Almeida, Calogi, Carapina e Queimado.

¹² As informações estão disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>>. Acesso em 05 de mai. 2020.

Figura 5 - Município de Serra/ES



Fonte: http://www.fecilcam.br/anais/ii_seurb/documentos/neto-francisco-barbosa-da-silva.pdf

O município está sob a jurisdição da Secretaria Regional Carapina, da qual fazem também parte os municípios de Vitória, Santa Teresa e Fundão. E conta com 43 escolas estaduais com as modalidades de ensino fundamental, ensino médio regular, integral e integral profissionalizante. Dentre essas, 22 atendem ao ensino médio regular e compõem o *lôcus* de nossa investigação. Os nomes das escolas são: EEEFM Antônio Jose Peixoto Miguel; EEEM Aristóbulo Barbosa Leão; EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta; EEEFM Clotilde Rato; EEEFM Clovis Borges Miguel; EEEFM Dom Joao Batista Da Motta E Albuquerque; EEEFM Francisca Peixoto Miguel; EEEFM Francisco Nascimento; EEEFM Getúlio Pimentel Loureiro; EEEFM Jacaraípe; EEEFM Laranjeiras; EEEFM Marinete De Souza Lira; EEEFM Nova Carapina EEEFM Professora Hilda Miranda Nascimento; EEEFM Professor Joao Antunes das Dores; EEEFM Professor João Loyola; EEEFM Professora Maria Olinda de Menezes; EEEFM Rômulo Castelo; EEEFM Silvio Egito Sobrinho; EEEFM Sizenando Pechincha; EEEFM Vila Nova De Colares; EEEFM Zumbi Dos Palmares.

Conforme explicitamos, os dados apresentados foram retirados do site da Prefeitura de Serra/ES e SEDU/ES. Seguiremos apresentando os demais dados de acordo com o recebimento das consultadas solicitadas e apresentadas na Metodologia desta pesquisa

5.5 OS QUESTIONÁRIOS ENVIADOS

O questionário, como dito anteriormente, foi utilizado como um de nossos instrumentos para a produção de dados. Neste subcapítulo, trazemos os resultados e o diálogo que engendramos com esses questionários em busca de compreender o perfil dos professores de Língua Portuguesa localizados no município de Serra/ES. Para isso, observamos questões de: gênero, raça/cor, formação acadêmica, e ainda, os pressupostos teórico-metodológicos balizadores de seus trabalhos e seus anseios quanto à formação continuada.

O questionário foi enviado às escolas mencionadas no subcapítulo anterior, por intermédio da SEDU, no mês de setembro. Todavia, houve um baixo número de retorno. Sendo assim, solicitamos à Secretaria novamente o reenvio desse questionário, no mês de outubro. Essa prontamente nos atendeu, reforçando juntamente aos diretores das escolas a importância da participação dos professores. Entretanto, mais uma vez, o retorno foi baixo. Entramos novamente em contato com a SEDU, e essa enviou novamente o questionário no mesmo mês de outubro, em 22/10/2021.

Com o objetivo de obtermos um número mais significativo, contamos também com o auxílio de colegas de área que enviaram o questionário em seus respectivos grupos de *WhatsApp* de suas escolas. Por fim, no mês de novembro, voltamos a enviar mais uma vez às escolas, dessa vez sem o intermédio da SEDU. Ao final, chegamos ao número de 39 questionários respondidos.

A seguir, apresentamos brevemente o perfil dos professores que colaboraram com nossa pesquisa com informações sobre: idade, gênero, raça/cor/etnia, vínculo trabalhista, tempo de serviço e nível de formação. Logo após, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que balizam as práticas desses profissionais, seus desafios no cotidiano escolar e anseios relativos à formação continuada.

Entendemos que é pertinente a apresentação por meio de categorias, buscando uma análise quanti-qualitativa, em diálogo com nosso referencial teórico; ensejando melhor compreensão dos dados que foram produzidos. Explicitamos, ainda, que, como o foco de nossa análise foi a formação de professores, os dados foram apresentados na medida que dialogávamos com essa temática. Logo essas informações não aparecem na ordem das perguntas do questionário e dos dados produzidos. Todavia, o questionário encontra-se na ordem enviada aos professores no APÊNDICE B.

5.6 PERFIL DOS PROFESSORES-SUJEITOS DA PESQUISA

Constatamos, a partir das respostas do questionário, que mais de 59% dos professores de Língua Portuguesa que atuam na rede estatual no município de Serra/ES têm mais de 40 anos de idade e 40% entre 25 e 40 anos.

Chamamos também a atenção para o fato de que 71,8% das respondentes são mulheres, o dado vai ao encontro de um traço sociocultural brasileiro de múltiplas causas, denominado de feminização do magistério. De acordo com Viana (2001), é importante destacar que as mulheres estão predominantemente na educação básica, mas, no Ensino Superior, elas ainda são minoria, especialmente nas carreiras consideradas masculinas. De acordo com a pesquisadora “a feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANA, 2001, p. 90).

Podemos inferir, diante de tal fato que, em sua maioria, essas mulheres são mães e donas de casa, exercendo dupla jornada de trabalho, o que pode representar alguma dificuldade para a formação continuada delas. Como, por exemplo, a realização de um curso de pós-graduação, principalmente na modalidade presencial. Tais dados serão discutidos posteriormente.

Outro dado que consideramos importante e que foi trazido pelo nosso questionário, é a questão da raça/etnia predominante no grupo de sujeitos de nossa pesquisa. Constatamos que 43,6% declararam-se brancos, 35,9% pardos e 20,5% negros. Esses dados vão ao encontro dos dados do relatório do censo¹³ de 2017 sobre os professores da educação básica no Brasil. Nesse relatório, 42% declararam-se brancos. Dado similar aos 43,6% que, em nossa pesquisa, também se declararam brancos. Em contrapartida aos 56,4% que se declararem negros ou pardos.

De acordo com uma nota¹⁴ técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), houve um aumento significativo no número de

13 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2016: caderno de instruções. Brasília, 2017.

14 <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>

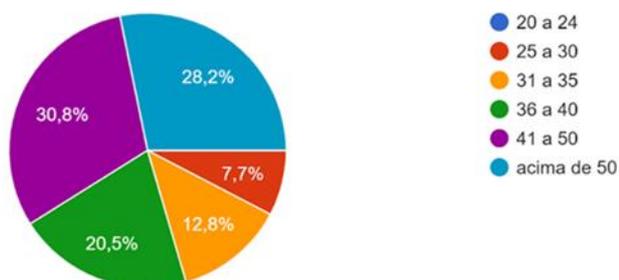
professores não-brancos na educação básica nas últimas décadas no Brasil, cerca de 60% de aumento. Tal fato, segundo a nota, associa-se ao aumento real do número dessa população, somado às políticas afirmativas, como por exemplo, as cotas de acesso à universidade. Ademais, segundo a nota, a valorização das condições étnicas e raciais levam à população a se reconhecer mais como negra.

Os dados supracitados podem ser verificados nos gráficos abaixo:

Figura 6

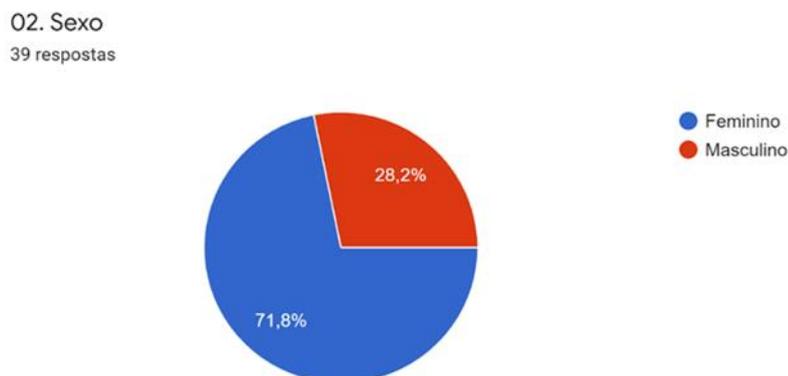
01. Qual a sua idade?

39 respostas



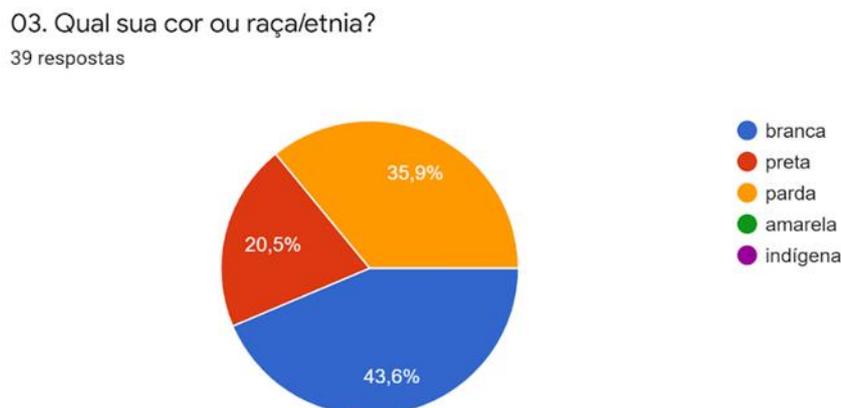
Fonte: acervo da autora.

Figura 7



Fonte: acervo da autora.

Figura 8



Fonte: acervo da autora.

Constatou-se também que 56,4% desses profissionais lecionam a disciplina de Língua Portuguesa há mais de 11 anos. Tal índice de tempo de serviço somado à idade dos docentes, poderiam nos indicar que parte significativa dos professores participantes de nossa pesquisa teria acompanhado as principais mudanças relativas ao ensino de Língua Portuguesa, a partir da implementação dos PCN+ e demais documentos e participado de formações institucionais, uma vez que foram contemporâneos à criação desses documentos já como docentes.

Quando questionados sobre a participação em formações sobre esses documentos, 69,2% afirmaram ter participado. Entretanto, quando perguntados sobre cada um dos cursos, separadamente, e qual avaliação tinham a respeito deles, caso tivessem participado, os índices de participação nos cursos relativos aos PCN mostraram-se mais baixos que o índice de participação em cursos sobre a BNCC.

Já 43,6% afirmaram não ter participado de nenhuma formação relativa aos PCN. Enquanto que 35,9% afirmaram não ter participado de cursos relativos à BNCC. Ainda, sobre a participação em cursos institucionais ou formação em serviço oferecidos pelos governos federal e estadual, em especial, os cursos Gestar II e Gêneros Textuais, 82,1% afirmaram não ter participado do primeiro, e 71,2% afirmaram não ter participado do segundo curso.

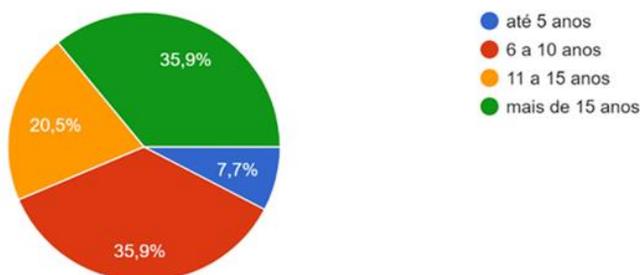
Cabe ressaltar que a SEDU tem oferecido periodicamente cursos na modalidade EaD sobre a BNCC, no formato autoinstrucional. Sabendo que na época da divulgação dos PCN, década de 90, a formação só poderia acontecer de forma presencial, entendemos que um número maior de participação relativa ao documento mais recente pode estar relacionado à acessibilidade a esses cursos, de maneira *online*. Destacamos, entretanto, que os cursos ofertados nessa modalidade não permitem debates, como aqueles realizados na modalidade presencial, intervenção crítica ou diálogo entre cursistas e formadores.

Os dados explicitados seguem nos gráficos abaixo:

Figura 9

05. Há quanto tempo você leciona a disciplina Língua Portuguesa?

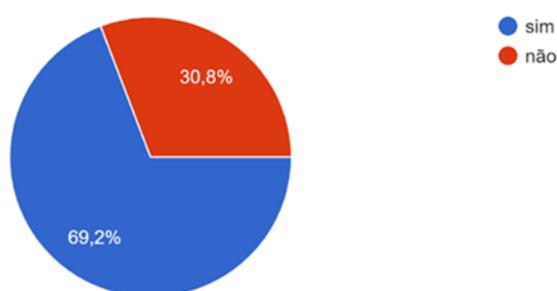
39 respostas



Fonte: acervo da autora.

Figura 10

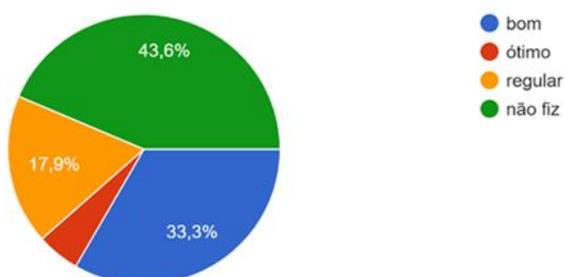
20. Você já fez alguma formação relativa aos documentos oficiais balizadores das práticas de ensino de Língua Portuguesa: Parâmetros Curricul...acional Curricular Comum (BNCC), dentre outros?
39 respostas



Fonte: acervo da autora.

Figura 11

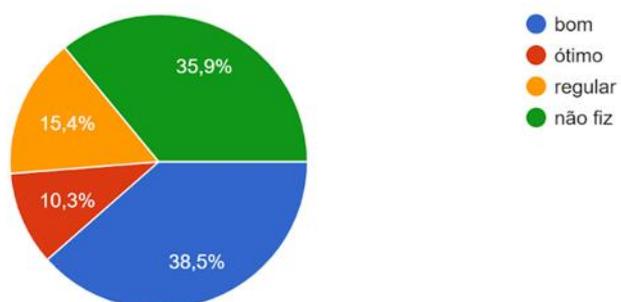
21. Se você participou de algum curso sobre PCN, qual foi sua avaliação sobre o curso?
39 respostas



Fonte: acervo da autora.

Figura 12

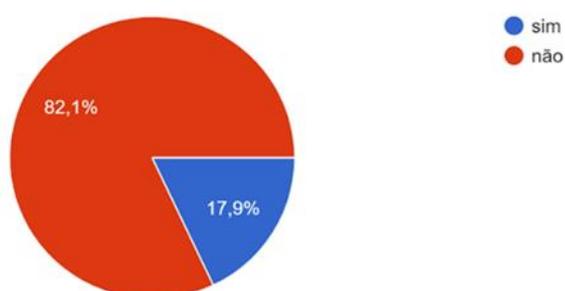
22. Se você participou de algum curso sobre BNCC, qual sua avaliação sobre o curso?
39 respostas



Fonte: acervo da autora.

Figura 13

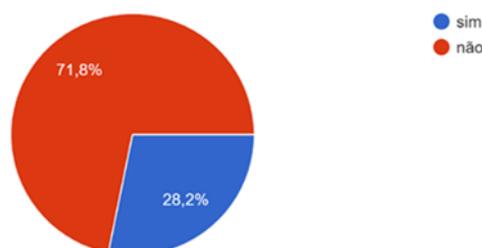
23. Você participou do curso Gestar II oferecido pela SEDU em 2010/2012?
39 respostas



Fonte: acervo da autora.

Figura 14

25. Você participou do curso de Gêneros Textuais oferecido pela SEDU em 2016?
39 respostas



Fonte: acervo da autora

Considerando que último curso presencial para os professores de Língua Portuguesa que identificamos foi o curso de Gêneros textuais, apresentado no capítulo anterior, destacamos que 61,5% afirmaram não ter participado de nenhum outro curso relacionado ao ensino e aprendizagem da língua(gem) ofertado pela SEDU. Assim, os 39% que responderam ter participado de algum curso de formação institucional distribuíram-se entre formações para a Olimpíada¹⁵ de Língua Portuguesa, PAEBES, dentre outros não identificados, conforme respondido por meio de perguntas abertas, cujas respostas podem ser verificadas no APÊNDICE H.

Ao serem questionados sobre a necessidade de mais formações oferecidas pelo Estado, 97,4% dos professores consideraram que a SEDU deveria oportunizar mais formações.

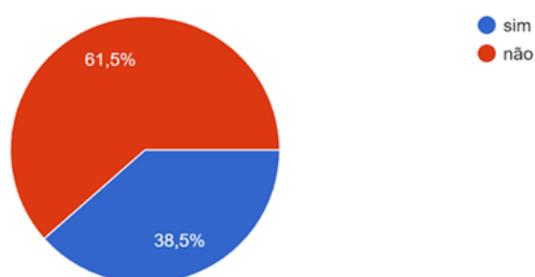
Os dados podem ser verificados no gráfico abaixo:

15 A Olimpíada de Língua Portuguesa insere-se no Programa Escrevendo o Futuro que é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Figura 15

27. Você participou de outros cursos relativos ao ensino de Língua Portuguesa ofertados pela SEDU?

39 respostas

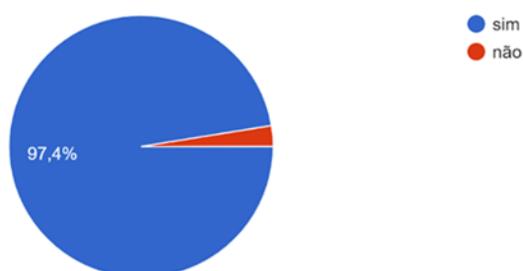


Fonte: acervo da autora

Figura 16

30. Você acha necessário que ocorram mais cursos de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do Estado?

39 respostas



Fonte: acervo da autora

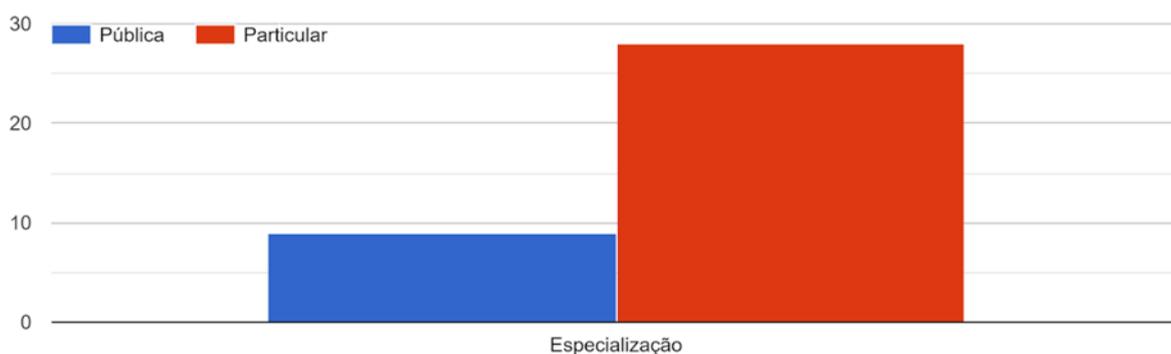
Esses dados nos mostram, para além da carência de formação ofertada pela SEDU, a baixa adesão dos professores aos cursos oferecidos por essa rede de ensino, bem como uma procura, ainda que modesta, por cursos de visibilidade nacional, os quais são ofertados em formato a distância. Logo, evidenciamos a premência de

uma um diálogo mais próximo com os professores de Língua Portuguesa que atuam na rede estadual do Espírito Santo, no sentido de conhecer seus anseios, suas demandas e desafios no que concerne à formação continuada, bem como compreender os aspectos teóricos e metodológicos que embasam sua docência. Isso leva ao encontro da possibilidade de reflexão, viabilidade e ressignificação, se for o caso, dessa prática de forma coletiva e quiçá mais significativa. Tendo em vista o explicitado, corroboramos do pensamento de Possenti (2012), quando afirma que:

As únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores - desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos- certamente fracassará (POSSENTI, 2012, p. 56).

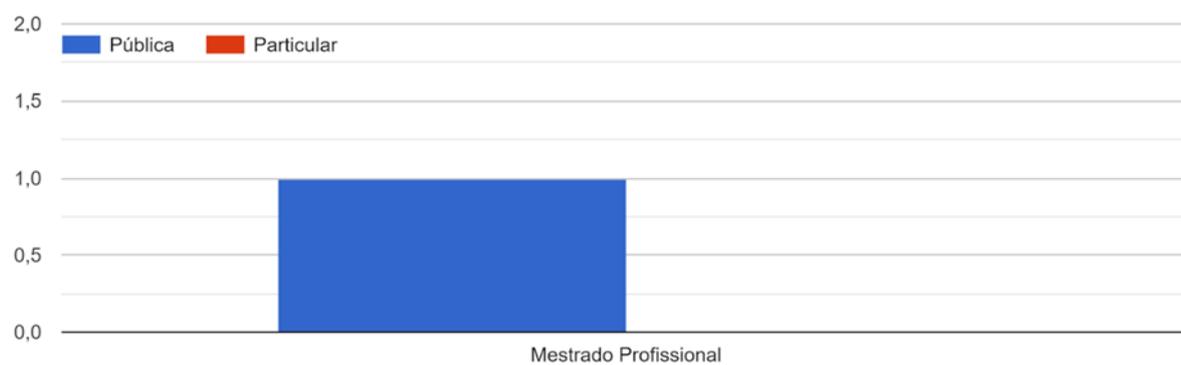
Já em relação à continuidade da formação acadêmica em cursos de Pós-graduação, grande parte dos professores afirmou ter Especialização, a maioria em instituições privadas. Encontramos, ainda, cinco professores com título de mestrado, um dele com profissional e quatro com acadêmicos. Apenas um com título de doutorado, conforme pode-se ser verificado por meio dos Gráficos 12, 13, 14 e 15:

Figura 17



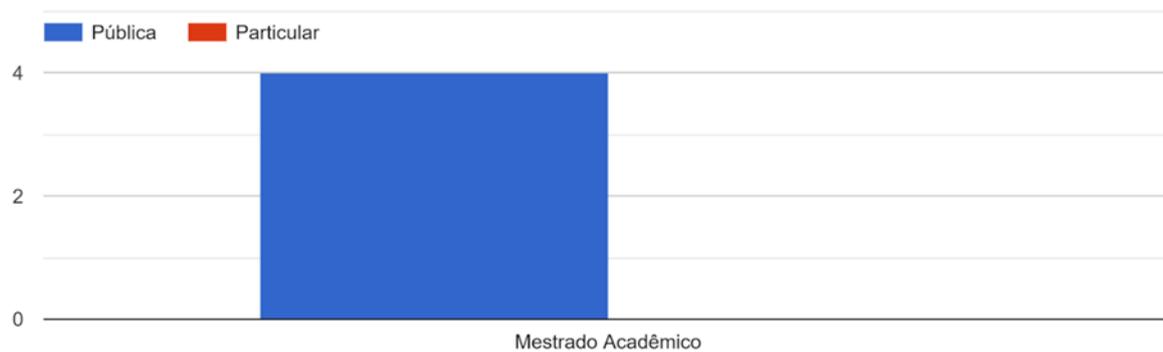
Fonte: acervo da autora

Figura 18



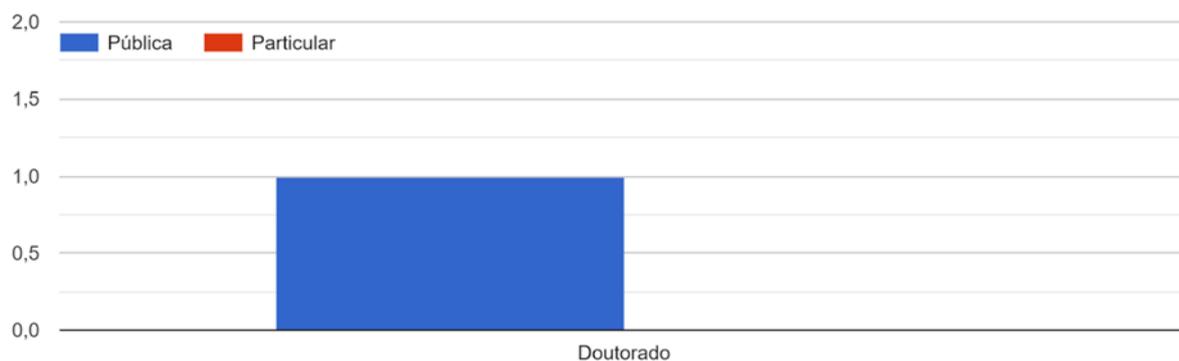
Fonte: acervo da autora

Figura 19



Fonte: acervo da autora

Figura 20



Fonte: acervo da autora

Quanto à Especialização *Latu Sensu*, há no estado do Espírito Santo muitas faculdades particulares que oferecem esse tipo de curso, cujo formato de formação é, geralmente, a distância, oportunizando, de certa forma, maior acesso e mais facilidade aos professores. Acrescenta-se, ainda, que ao término da Especialização, o profissional muda de nível em seu Plano de Carreira e, conseqüentemente, também, passa a receber um aumento de salário (RS148,58). Além desse aumento, essa passa a obter melhor classificação em processos seletivos de contratação de professores, no caso dos professores em designação temporária (DT), não concursados, (a designação temporária é a contratação do professor por um período determinado em contrato, para atender à necessidade temporária e de excepcional interesse público).

Já o baixo índice de professores com mestrado e doutorado pode estar relacionado à ausência de incentivo por parte do Estado do Espírito Santo para a qualificação profissional, no âmbito da pós-graduação, visto que no segundo governo Paulo Hartung (2015-2018), no cumprimento de uma agenda neoliberal, as licenças para

qualificação profissional foram suspensas por meio de Decreto¹⁶ alegando contenção de gastos.

Já no final de seu governo, foi instituído o programa Pró-Regência, renomeado, no governo Renato Casagrande (2018-2022) de Pró-docência. Esse programa possibilita a redução ou readequação da carga horária de trabalho semanal docente para profissionais que cursem mestrado ou doutorado, mas ainda com vagas reduzidas.

Acrescentamos, ainda, que os professores em designação temporária, os chamados DTs, não estão incluídos nessa política e ressalvamos que essa categoria se constitui como a maioria dos professores do Estado. 51,3% declararam ser contratados em nossa pesquisa. No entanto, o índice estadual de professores em designação temporária é superior ao índice da nossa pesquisa. Segundo o censo escolar¹⁷ de 2020, no estado do Espírito Santo, 3.674 professores possuem vínculo efetivo e 7.187, vínculo temporário.

Salientamos que a própria condição da designação temporária concorre para a não procura e não possibilidade de engajamento quanto à formação continuada, haja vista a troca de escolas anualmente pelos professores que estão nessa condição, somada à insegurança quanto à continuidade (ou não) da contratação no ano seguinte. A não realização de concursos públicos fragiliza não somente a condição do trabalho docente, mas ecoa no cotidiano escolar, impedindo que sejam desenvolvidos trabalhos e projetos de médio e longo prazo, fragilizando também outros vínculos importantes desenvolvidos entre docentes, estudantes e comunidade.

Destarte, as dificuldades para a continuidade da formação acadêmica estão atreladas a alguns fatores que consideramos determinantes. Dentre eles: a fragilidade no vínculo de trabalho, ao fato de a maioria dos docentes serem do sexo feminino, haja vista a jornada dupla de trabalho a que a mulher tem historicamente sido exposta, às poucas vagas em instituições públicas, bem como à extensa carga horária dos professores, uma vez que 56,4% afirmam trabalhar nas duas etapas de ensino, fundamental e médio. Logo, podemos inferir que a maioria trabalha em pelo menos dois turnos.

16 Decreto Nº 3755-R/2015, que estabelece diretrizes e providências para contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015, suspende a participação dos servidores e servidoras em cursos, seminários, congressos e outras formas de capacitação que demandem a realização de despesas.

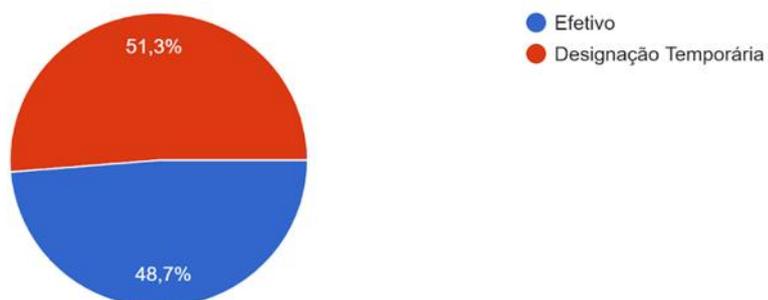
17 <https://sedu.es.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 10/02/2021.

Os dados expostos podem ser verificados nos gráficos que seguem:

Figura 21

04. Qual seu tipo de vínculo com a rede estadual:

39 respostas

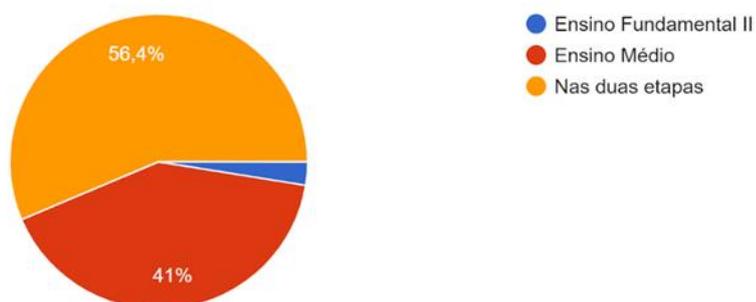


Fonte: acervo da autora

Figura 22

06. Em quais etapas de ensino você leciona?

39 respostas



Fonte: acervo da autora

Após a apresentação do perfil dos entrevistados em diálogo com a formação acadêmica e continuada, seguimos à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que balizam as práticas dos professores público-alvo de nossa pesquisa.

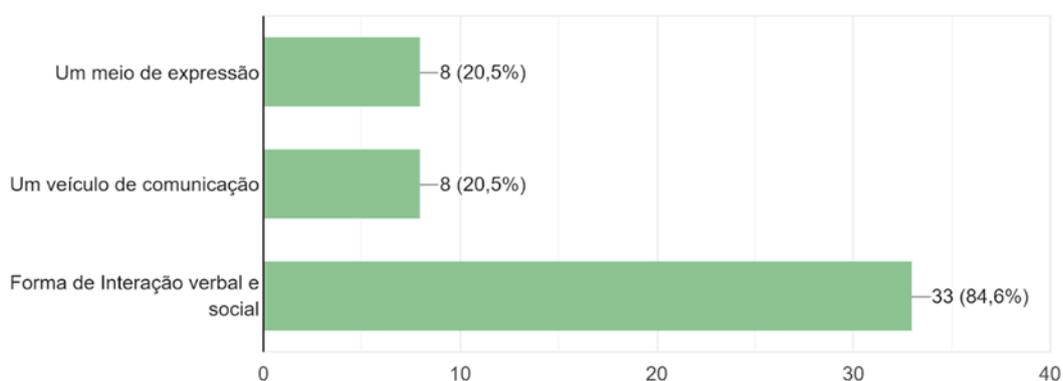
5.6 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E GRAMÁTICA

Em relação às concepções de linguagem, foram apresentadas algumas alternativas para que os docentes respondessem qual ou quais delas estava(m) de acordo com suas concepções. Foram elas: linguagem como meio de expressão, linguagem como veículo de comunicação e linguagem como forma de interação verbal e social.

Os resultados estão descritos no gráfico a seguir:

Figura 23

11. Para você linguagem é:
39 respostas



Fonte: a própria autora.

Como podemos ver, cerca de 84% dos docentes afirmaram que a linguagem é uma forma de interação verbal e social; 20% indicaram a linguagem como um meio de expressão e outros 20% um veículo de comunicação. Logo, podemos perceber que alguns professores consideram mais de uma concepção de linguagem.

Assim, ainda que grande parte considere a linguagem como meio de interação verbal e social, vemos que há um quantitativo de professores que também a consideram como meio de expressão ou veículo de comunicação, o que demonstra uma possível falta de clareza sobre as três concepções de linguagem e sua relação direta sobre a prática na sala de aula. Uma vez que, como veremos a seguir, uma parte significativa dos professores afirmou ter a gramática normativa como suporte para seu planejamento de aulas.

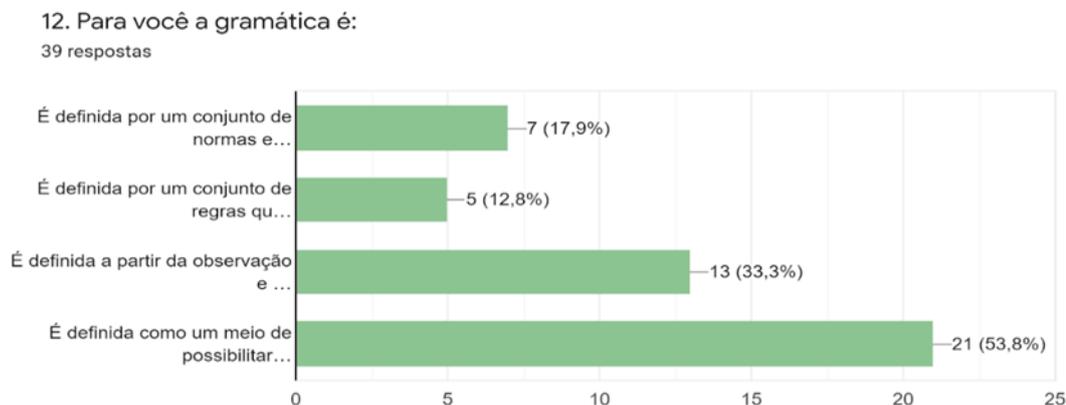
Sobre essa questão, Antunes (2007) afirma que há uma concepção simplista e equivocada de que para falar, ler e escrever bem, basta saber gramática. E junta-se a esse primeiro equívoco o fato de que muitos consideram que a gramática equivale à língua. Segundo a autora:

A concentração dos programas em questões puramente gramaticais e o afã dos pais junto às escolas para que essas deem aulas de gramática, passem tarefas de gramática - mesmo que pareçam irrelevantes - somente se justificam pela crença de que o conhecimento da gramática basta. Basta para assegurar o sucesso na elaboração de textos escritos e falados, em situações de interação pública e conforme as regras de linguagem formal e do dialeto de prestígio (2007, p. 54).

Logo, compreendemos que a falta de clareza do professor em relação às concepções de linguagem pode corroborar práticas que pouco contribuem para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos alunos. Pois, entendemos com Geraldi (2012, p. 45), que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”.

Relativamente à concepção de gramática, foram também apresentadas algumas alternativas aos professores. Foram essas : a) gramática como um conjunto de normas e regras ou modelos a serem seguidos; b) gramática como um conjunto de regras que possibilitam a comunicação, indispensável para o bem falar e escrever; c) gramática como instrumento para observação e descrição de determinada variedade padrão ou não-padrão, para a compreensão da sua estrutura e funcionamento; e d) gramática como um meio de possibilitar um trabalho reflexivo com a linguagem, articulado ao funcionamento dos diversos recursos da língua junto ao texto. Os resultados estão explicitados no gráfico abaixo:

Figura 24



Fonte: a própria autora.

A partir dos percentuais expostos, compreendemos que alguns professores escolheram mais de uma alternativa, considerando, portanto, mais de um conceito válido para gramática. Ressaltamos, mais uma vez, a importância da clareza de concepção, seja da língua(gem) ou de gramática para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, corroboramos do pensamento de Antunes (2007) ao que concerne à(s) gramática(s), ao afirmar que:

As gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por determinada visão de língua. As gramáticas também (é bom lembrar) são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, a falhas, imprecisões esquecimentos, além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nelas houvesse alguma espécie de verdade absoluta e terna sobre a língua – são produtos humanos, como outros quaisquer (ANTUNES, 2007, p. 33).

Assim, reiteramos que o professor precisa estar ciente de que suas escolhas teóricas determinarão o resultado de seu trabalho, ou seja, sua abordagem metodológica. E, ainda, que essas escolhas são carregadas de subjetividades, não são neutras. Por isso, “há de se buscar uma coerência entre essas concepções e o trabalho com a gramática na sala de aula” (LADEIA, 2018, p.19).

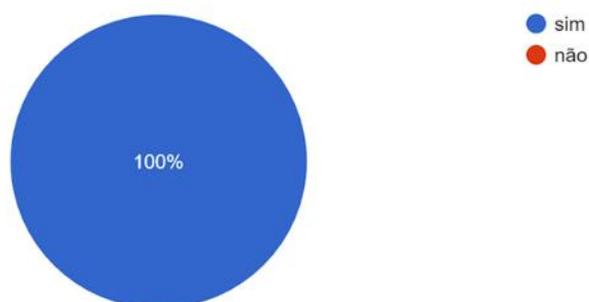
Em relação ao trabalho com a gramática em sala de aula, perguntamos aos docentes se eles trabalhavam a gramática em sala de aula, 100% dos pesquisados

afirmaram utilizá-la em suas aulas. E, em caso de resposta afirmativa, perguntamos qual a finalidade do trabalho com a gramática em suas aulas. Para que pudessem responder a essa pergunta, colocamos três alternativas à disposição. Foram elas: a) para o aluno aprender a ler e escrever corretamente; b) para ensinar a norma padrão, única norma válida na escola; e c) para que o aluno compreenda os efeitos de sentido do uso de determinadas escolhas morfológicas, lexicais, semânticas, sintáticas nos textos que leem e/ou produzem.

Mediante as alternativas apresentadas, 100% dos docentes optaram pela terceira alternativa: c) para que o aluno compreenda os efeitos de sentido do uso de determinadas escolhas morfológicas, lexicais, semânticas, sintáticas nos textos que leem e/ou produzem. Como pode ser visto nos gráficos abaixo:

Figura 25

14.Você trabalha a gramática em suas aulas?
39 respostas



Fonte: a própria autora.

Figura 26

15. Se você respondeu SIM à pergunta anterior, com qual finalidade você trabalha a gramática em suas aulas?

39 respostas



Fonte: a própria autora.

É interessante perceber que a unanimidade dos docentes optou pela terceira alternativa, o que indica que, para eles, a gramática estaria a serviço da compreensão leitora e da produção textual oral e escrita, e não ao contrário, ou seja, o texto não poderia servir de “pretexto” para o trabalho simplesmente com categorias gramaticais.

No entanto, de acordo com nossa revisão de literatura e com nossos referenciais teóricos, na prática, grande parte dos professores ainda privilegia o ensino da língua como código, fora de seu contexto de uso. Para Antunes (2007):

Ingenuamente, a gramática foi posta em um pedestal e se atribuiu a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo de gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal.

Na verdade, esse equívoco se torna mais sério, quando se supõe que existe uma gramática apenas para a língua toda. Numa perspectiva da língua como atividade sociointerativa, essa suposição é insustentável. De certa forma e em muitos aspectos, é preciso uma “gramática” para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso. Vale acrescentar, portanto, que, se língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem e gramática normativa, pois esta corresponde apenas uma parte daquela gramática de base, internalizada por normativa, pois esta corresponde apenas a uma parte daquela gramática de base, internalizada pelo falante (ANTUNES, 2007, 42).

Logo, mesmo tendo respondido que a gramática não deve estar vinculada unicamente à norma padrão, no sentido de seu ensino em sala de aula, compreendemos

que o trabalho com a gramática normativa ainda é recorrentemente pautado por grande parte dos professores, haja vista que cerca de 48% afirmam tê-la como suporte para seu planejamento, conforme podemos verificaremos nas discussões a seguir.

Assim, compreendemos que o ensino da metalinguagem ainda impera nas aulas de Língua Portuguesa. Uma vez que, por meio da gramática normativa, são ensinadas e trabalhadas nomenclaturas e classificações, ficando muitas vezes de lado o trabalho efetivo com a linguagem: leitura e produção textual. De acordo com Possenti (2012):

Os professores precisam estar convencidos de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. [...] conhecer uma língua é uma coisa e saber sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra (POSSENTI, 2012, p. 53-54).

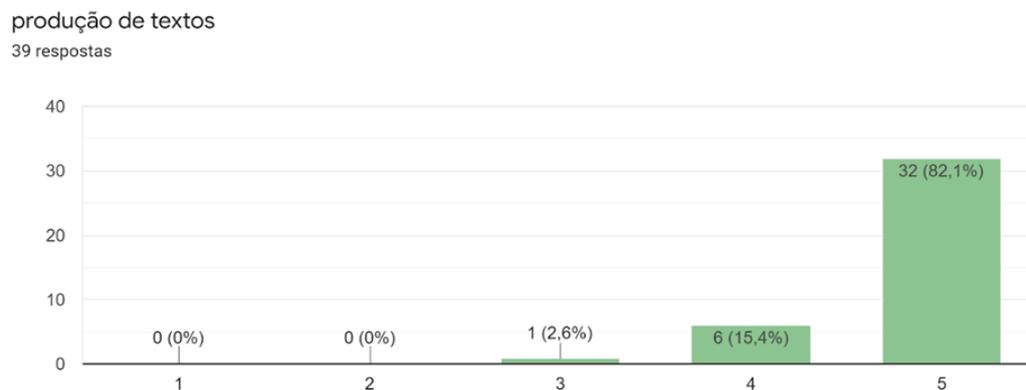
Compreendemos, portanto, que as dificuldades na aprendizagem da língua materna estão diretamente relacionadas às abordagens teórico-metodológicas que ainda privilegiam atividades mecanizadas em detrimento de um ensino reflexivo com a língua. Faz-se isso por meio de textos de diferentes gêneros que auxiliam na compreensão dos aspectos gramaticais de maneira contextualizada.

5.7 RELEVÂNCIA DOS EIXOS: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, GRAMÁTICA E LITERATURA

Sobre o trabalho em sala de aula com os eixos leitura, produção de texto, gramática e literatura, foram apresentadas alternativas para cada um dos eixos citados e pedimos aos docentes que os referenciassem em ordem de prioridade ou relevância dada a cada um deles em suas aulas. Os resultados seguem abaixo, acompanhados de suas respectivas discussões.

Figura 27

13. Enumere os tópicos abaixo, usando uma escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco importante e 5 muito importante.



Fonte: a própria autora.

Como podemos ver no gráfico acima, 82,1% dos professores consideram a produção de texto muito importante em suas aulas. O índice tão elevado despertou nossa atenção, visto que, a prática da produção textual em sala de aula, considerando as estratégias de planejamento e de reescrita, demandam bastante tempo. Como afirma Antunes (2009)

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supões, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (2007, p. 54).

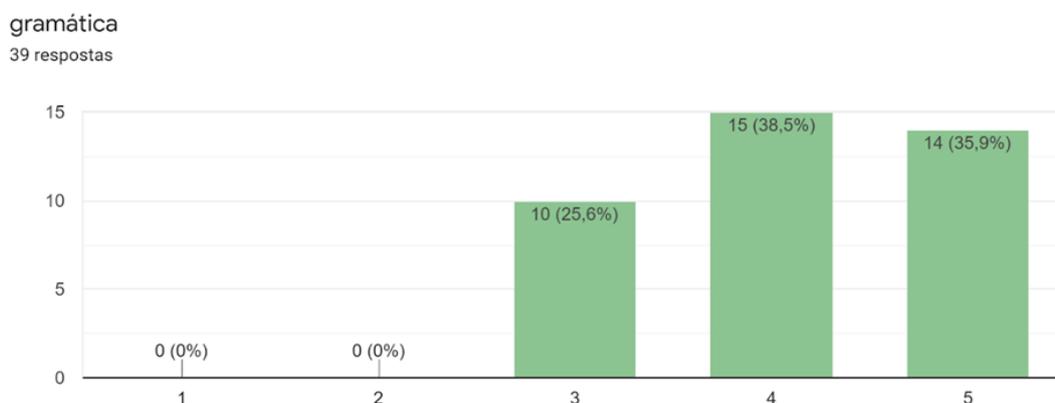
Logo, diante da realidade de nossas condições de trabalho: do alto número de alunos, do pouco tempo de planejamento para os professores e para a realização das intervenções necessárias nas produções dos estudantes, a prática da escrita ou da produção textual em sala de aula vista como processo, considerando o planejamento, a escrita, revisão, reescrita, é, muitas vezes, é deixada de lado. Ou, quando muito, as produções acabam tendo como único interlocutor a gaveta dos professores. De

acordo com Geraldi (2012, p. 65), na prática de produção de textos na escola, “os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”.

Cabe-nos questionar, portanto, qual tem sido a abordagem teórica-metodológica para a prática da escrita nas escolas, se essas práticas vão ao encontro de uma produção escrita que visa a interlocução ou segue os velhos modelos de redação escolar sem nenhum outro propósito que não seja o cumprimento da tarefa de escrever.

Quanto ao trabalho com a gramática e o espaço dado a ela durante as aulas, obtivemos o resultado a seguir:

Figura 28



Fonte: a própria autora.

De acordo com gráfico acima, 35,9% dos professores consideram a gramática muito relevante, 38,5% a consideram importante e para 25,6% há uma mediana importância em suas aulas. As respostas nos surpreendem, haja vista que 100% dos professores afirmaram anteriormente trabalhar a gramática em suas aulas.

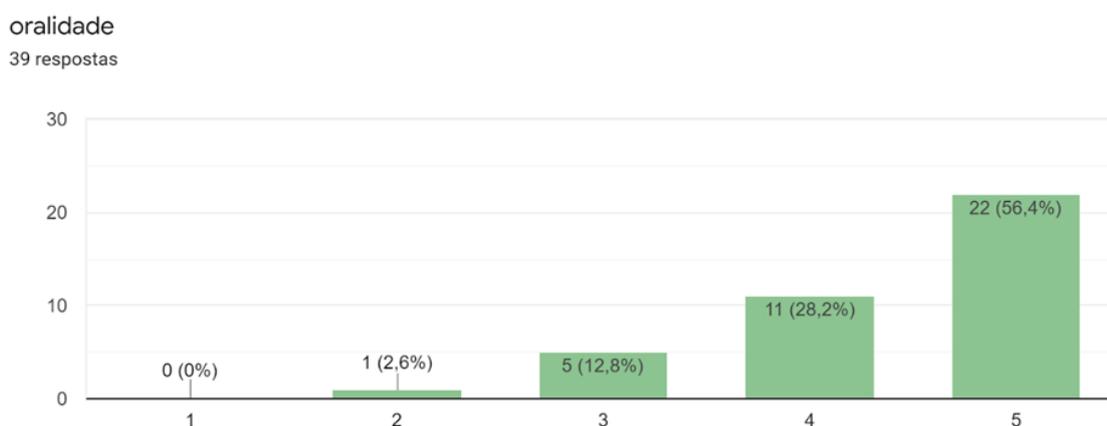
Cabe considerarmos também, como já discutido anteriormente, que quando falamos sobre o trabalho com a gramática em sala de aula, há ainda uma confusão. Essa confusão dá-se, de acordo com Antunes (2009), entre *regras de gramática* que refletem sobre o funcionamento da língua e suas adequações para os objetivos pretendidos na interação, e o que a autora denomina de *não regra*, que são as questões puramente metalinguísticas ligadas a definições e classificações de palavras e frases descontextualizadas.

Essa confusão faz parte do imaginário não só de alguns professores, mas de pais e de outros agentes da sociedade, como a imprensa, assunto esse já abordado durante o diálogo em nosso capítulo 3 dedicado ao referencial teórico. Assim, muitos ainda interpretam o trabalho com a gramática como sendo sinônimo de ensino de definições e classificações da língua, desconsiderando, portanto, as questões relativas ao papel social da língua, ao qual a gramática encontra-se a serviço e não o contrário.

Logo, ressaltamos novamente a importância da concepção de gramática e sua implicação nas práticas pedagógicas. Nossa compreensão é de que “não existe língua sem gramática” (ANTUNES, 2009, p. 85), e que o trabalho com a gramática ocorre sim o tempo todo, mas de maneira dialógica e discursiva atrelada aos efeitos de sentidos que pretendemos alcançar em nossas diversas interações sociais.

Em relação à oralidade, 56% dos professores a consideram muito importante em suas aulas, 28,2% a consideram importante, 12,8% deram à oralidade uma mediana importância e para 2,6% dos professores ela é pouco importante. Como podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 29



Fonte: a própria autora.

Tais números vão ao encontro do que afirma Antunes (2009) que há, ainda, para alguns professores, uma ingênua crença de que a oralidade não seja objeto a ser explorado no trabalho com a língua. A postura de desvalorização da oralidade em

sala impede aos estudantes a compreensão dos padrões gerais da conversação e de seus diversos usos os quais realizamos ao longo da vida por meio de inúmeros gêneros da comunicação pública. Inclusive, os PCN já advertiam sobre a importância da oralidade na sala de aula:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

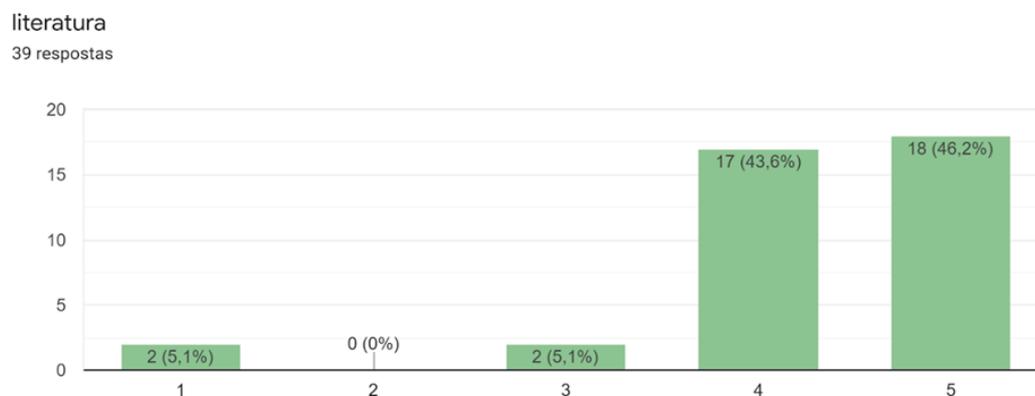
De acordo ainda com a autora, o professor que considera o caráter interacional da oralidade no desenvolvimento de seu trabalho traz importantes implicações pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento das práticas discursivas de seus estudantes, fazendo com que eles compreendam, por exemplo, a coerência global ou temática em uma conferência, debate, palestra, etc.

Para Antunes (2009), o espaço dado à oralidade nas aulas de língua materna faz com que os estudantes compreendam também a articulação entre outros importantes tópicos da interação, como: repetições, substituições pronominais, substituição de sinônimos por hiperônimos, associações semânticas, entre outros. Além da percepção sobre o papel da entonação, das pausas e outros recursos suprasegmentais. Por consequência, segundo a autora, os estudantes compreenderão o importante papel da oralidade para o convívio social, assim como compreenderão o valor da escuta balizada no respeito dos diferentes tipos de interlocutores.

Quanto ao trabalho com a Literatura e sua relevância em sala de aula, verificamos que para 46,2% dos professores a Literatura é considerada muito importante, já 43%, a consideram importante, 5,1% dos docentes a consideram como importância mediana e, 5,1% a consideram pouco relevante.

Entendemos que dada a importância e lugar de destaque da Literatura no Ensino Médio, o quantitativo de professores que a consideraram muito importante (46,2%) é ainda muito baixo. Fato que corrobora, de certa forma, o lugar privilegiado dos estudos gramaticais e a necessidade de formações específicas para a abordagem da Literatura em sala de aula.

Figura 30



Fonte: a própria autora.

Salientamos que nossa intenção ao questionarmos aos docentes a ordem de importância de maneira isolada de cada um dos eixos¹⁸ deu-se por questões de clareza e organização das respostas. Pois, em nossa prática didático-pedagógica e de acordo com nossa concepção de linguagem, os eixos descritos não se sobrepõem ou concorrem entre si, compreendemos que eles se inter-relacionam e que podem ser trabalhados de maneira concomitante. No entanto, para muitos professores e instituições, principalmente as privadas, o trabalho com esses eixos efetiva-se de maneira segmentada, e são, inclusive, trabalhados por diferentes professores.

Sobre essas dicotomias ainda presentes nas aulas de Língua Portuguesa, vemos com frequência, por exemplo, o uso dos textos literários como pretexto para o ensino de gramática. Sobre essa prática, Leite (2012) nos faz algumas provocações, tais como: até que ponto a literatura tem servido apenas como suporte para trabalhar conteúdos gramaticais? Ou será que temos trabalhado literatura e língua de maneira dialeticamente integrada ao encontro da formação de alunos-sujeitos do dizer e do pensar? Será que temos contribuído de fato para o que a autora conceituou de *trabalho (não alienado) da linguagem*? Segundo ela:

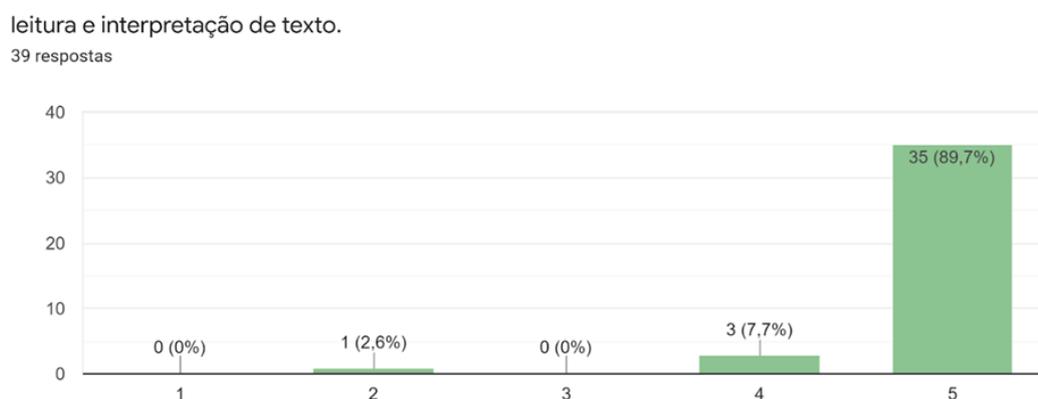
18 A Literatura foi referenciada como eixo em nossa pesquisa devido à sua importância e necessidade de abordagem sistemática, principalmente no ensino médio, entendendo seu destaque em separado do eixo Leitura.

É o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária (LEITE, 2012, p. 25)

Ademais, outros fatores devem ser considerados; como a ausência de bibliotecas em muitas escolas, e/ou de bibliotecários ou, ainda, de um acervo limitado. O livro em nosso país é um produto considerado caro, o que dificulta seu consumo para os docentes. Tais fatores, também são determinantes para o desenvolvimento de um trabalho adequado ou não com textos literários.

Em relação à leitura e interpretação de texto, observamos que 89,7% dos professores a consideram muito importante, 7,7% importante e 2,6% consideram pouco importante. Como podemos verificar no gráfico abaixo:

Figura 31



Fonte: a própria autora.

Os números registrados nos revelam que os professores investigados dedicam grande parte das suas aulas ao eixo em questão. Podemos inferir, que tal dado esteja relacionado à predominância do livro didático como suporte em sala de aula e até mesmo às atividades retiradas da internet, que são predominantemente de textos de diferentes gêneros, acompanhadas de questões de interpretação.

De acordo com Antunes (2009, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na

reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Entretanto, segundo a autora, na prática o que ainda vemos é uma leitura preocupada somente com a decodificação, desvinculada de seus usos sociais, voltada para avaliação ou treino; para as provas em larga escala, ou seja, fora da dimensão da interação discursiva.

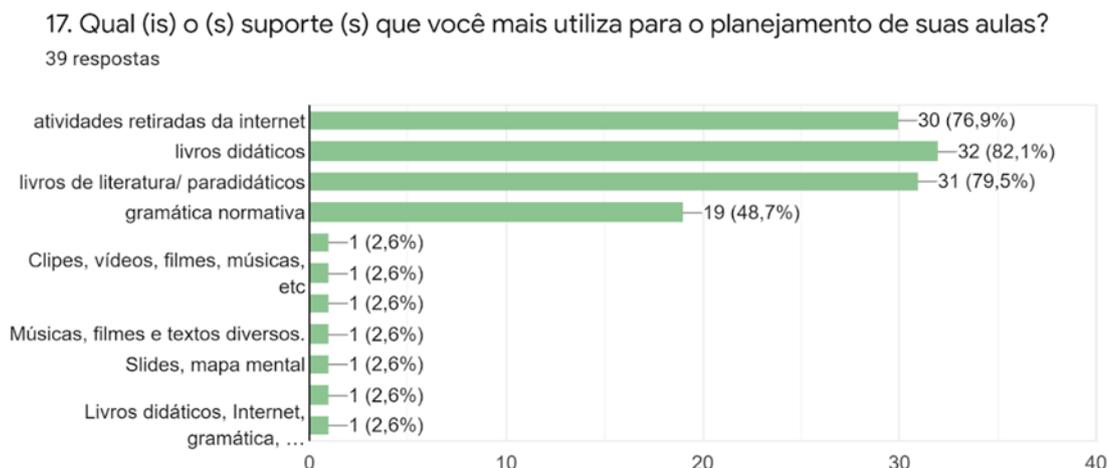
No entanto, somente a partir da valoração dada pelos docentes que responderam nosso questionário acerca do eixo leitura e interpretação de texto, não é possível inferir se a leitura trabalhada em sala de aula vai ao encontro de uma leitura e compreensão de textos balizada na interação verbal, como produção de sentidos, ou se sua prática em sala de aula está preocupada apenas em sua decodificação, voltada à superficialidade textual.

5.8 SUPORTES UTILIZADOS PARA PLANEJAMENTO

Em relação aos suportes utilizados para os planejamentos de suas aulas, foram apresentadas algumas alternativas aos docentes, quais sejam: atividades retiradas da internet; livros didáticos; livros de literatura/ paradidáticos; gramática normativa e outros, este último permitia ao professor citar o suporte desejado.

Os resultados obtidos seguem no gráfico abaixo:

Figura 32



Fonte: a própria autora.

Como podemos ver, grande parte dos professores, cerca de 82%, afirma ter o livro didático como seu principal suporte de trabalho. Acreditamos que esse fato possa

estar relacionado ao Programa Nacional do Livro didático¹⁹ (PNLD), que é responsável pela distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras. Uma vez que, por meio desse Programa, todas as escolas recebem livros didáticos, havendo uma reposição trienal desses manuais. Ainda que muitas vezes em número insuficiente, os livros didáticos costumam ser o único material disponível em muitas escolas para uso dos estudantes, tornando-se, dessa forma, o principal recurso didático-pedagógico.

Todavia, salientamos, que ainda que o livro didático seja o principal suporte para as aulas dos docentes respondentes, muitas escolas ainda não possuem livros suficientes para os alunos, como dito anteriormente. Consequentemente, os livros não são entregues aos alunos para que possam levá-lo para casa, ou é necessário compartilhá-lo com outras turmas e/ou turnos; o que de certa forma prejudica a continuidade do trabalho iniciado em sala de aula. Há, muitas vezes, a falta do manual do professor, o que é um impeditivo para alguns professores, pois, na ausência do manual, há uma demanda maior de tempo para os professores planejarem suas aulas ou causa certa insegurança no profissional. Para Bunzen (2020):

Muitas das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) supõem um professor com uma expertise pouco compatível seja com a formação escolar e/ou habilitação efetiva, seja com as condições de trabalho de boa parte dos docentes de escolas públicas (p. 29).

A despeito das questões relacionadas à oferta de livros didáticos para as escolas brasileiras, entendemos que urge problematizar a relação que os professores que utilizam esse recurso de maneira recorrente têm com esse material. Sobre isso, alguns questionamentos se fazem necessários, dentre os quais: - Os professores identificam a(s) concepção(ões) de linguagem que embasam as atividades propostas pelo livro? - Há uma seleção dos textos e atividades de acordo com os perfis das turmas e interesses diversos, mesmo com o trabalho em turmas de mesma série? – O livro é utilizado como suporte ou como cartilha, sendo seguido regidamente, dia a dia, sem

19 “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 06/07/2021.

que haja a intervenção de outros recursos que concorreriam para o trabalho com determinado texto e/ou conteúdo primeiramente focado pelo livro didático?

Assim, compreendemos que o livro didático é um importante instrumento para auxiliar o trabalho do professor, e que a forma como o livro didático é visto e trabalhado pelo professor de Língua Portuguesa está diretamente ligado à aprendizagem dos estudantes e à relação que esses têm com a disciplina.

Chamou-nos a atenção o fato de 79% dos professores buscarem apoio em atividades retiradas da internet. Há, atualmente, um grande número de *sites* e *blogs* com atividades prontas, gabaritadas, de fácil aplicabilidade. O que resulta em uma “demandada” pela busca de atividades didático-pedagógicas do livro para a internet, inferindo a opção pela praticidade da busca e também da cópia.

Destacamos, também, que quase metade dos professores, conforme já enfatizado anteriormente, cerca de 48%, afirmam ter como suporte a gramática normativa para seu planejamento. Conforme explanamos, a gramática aparece de forma intensa na voz dos professores entrevistados. No entanto, cabe-nos perguntar se esse recurso aparece como apoio, fonte de pesquisa, ou “o livro-manual” regerá o trabalho com a língua em sala de aula; uma vez que a gramática normativa traduz a língua em uma variedade linguística, a norma padrão ou culta. De acordo com Possenti (2012), a gramática normativa é a mais conhecida dos professores de educação básica, pois, de maneira geral, essa é a definição adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. O autor afirma ainda que na apresentação destes compêndios, seus respectivos autores afirmam que suas obras se destinam “a fazer com que seus leitores aprendam a falar e escrever corretamente” (POSSENTI, 2012, p. 64).

Assim, muitos professores continuam concebendo a gramática normativa como um modelo a ser seguido, como sendo sinônimo da própria língua, excluindo, muitas vezes, qualquer outra variante. Neste sentido, corroboramos do pensamento do linguista ao afirmar que:

O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não tem familiaridade (POSSENTI, 2012, p. 83).

O autor afirma também que o ensino dessa variedade culta ou padrão é dever da escola. No entanto, como já reiterado tantas vezes nesta pesquisa, esse ensino deve ser realizado por meio de outras estratégias, que não a de frases ou palavras isoladas, sem nenhuma funcionalidade, mas deve partir obrigatoriamente dos mais variados tipos de textos:

Essa é a metodologia bem-sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: exposição de dados. [...] prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação. Essas é que são boas estratégias de ensinar língua - e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente (POSSENTI, 2012, p. 83-84).

Foram ainda citadas como fonte de planejamento o uso de filmes, músicas, slides, mapa mental, entre outros; o que nos leva a inferir que a autoria dos professores também se encontra presente. Neste sentido, corroboramos o pensamento de Freire (2018) ao afirmar que sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta e nos insere na busca, não somos capazes de ensinar ou aprender. Como veremos nos próximos subcapítulos, muitos professores “curiosos” buscam aulas contextualizadas, criativas e dialógicas.

5.9 RELAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: PROFESSOR - LÍNGUA PORTUGUESA – ALUNOS

Neste subcapítulo, para fins de organização, os enunciados dos docentes serão identificados individualmente pela letra P, representando o Professor e sua respectiva numeração. Essa seguiu a ordem temporal das respostas, (P1 ao P39). Ao dialogarmos com as respostas, não houve a necessidade de incluirmos todas elas individualmente. Pois, algumas variaram apenas entre sim e não. Por se tratarem de perguntas abertas e/ou discursivas, não foram gerados gráficos respectivos às respostas dos professores envolvidos na pesquisa.

Sobre a relação didático-pedagógica entre professor e estudante, fizemos a seguinte pergunta: “Seus alunos, de maneira geral, demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta citando a(s) motivação(ões) pela(s) qual(is) você entende que os estudantes se interessam (ou não) pelas suas aulas”. Apesar da não geração de gráfico, as respostas a essa pergunta nos permitem afirmar

que cerca de 70% dos professores responderam de maneira afirmativa; consideram que os estudantes têm interesse e são participativos em suas aulas.

Os enunciados que apresentamos a seguir, e com os quais dialogamos, nos revelam que os professores têm a compreensão de que as aulas de Português podem ser significativas, interessantes, e que o manual didático ou a gramática, acompanhados de listas infinitas de classificações de palavras e frases soltas não são suficientes para explorarem toda a diversidade em que a língua se manifesta. Revelam, também, que os professores entendem que suas aulas, quando partem dos contextos dos estudantes, por meio de abordagens metodológicas com atividades diversificadas, tornam-se mais participativas e proveitosas. O que explicitamos pode ser corroborado por meio os enunciados abaixo que responder a seguinte pergunta: “Seus alunos, de maneira geral, demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa?” “Seus alunos, de maneira geral, demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa?”

P2: “Meus alunos demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, pois busco continuamente fazer com que tudo que trabalho em sala de aula faça sentido para o estudante em sua vida dentro e fora da escola”.

P3: “Sim. Por ser, geralmente, muito dinâmica com a utilização das novas tecnologias”.

P5: “Sim, justamente por entender a importância de certos padrões de uso da linguagem para a vida estudantil e profissional”.

P8: “Sim. Busco trabalhar com textos de temáticas do interesse deles, uso filmes, vídeos *YouTube*, teatro, aulas mais dinâmicas”.

P17: “A grande maioria, por não ter tanta afinidade com a disciplina, demonstra interesse quando ao meio social deles é inserido na aplicação da aula”.

P27: “Quando eles refletem sobre o que leem e escrevem, relacionando à vida”.

Na resposta a mesma pergunta, que apresentamos a seguir, percebemos que a docente vincula o interesse por suas aulas ao “ensino de regras” por meio de “fatos cotidianos”. Podemos inferir que apesar de ter um discurso ligado ao ensino tradicional da gramática, atrelado ao ensino de normas e regras, a professora acredita que sua prática de ensino é contextualizada, uma vez que traz exemplos de usos reais da língua, incitando, assim, a atenção dos estudantes:

P18: “Sim, porque procuro ensinar as regras exemplificando-as com fatos do cotidiano”.

Já as professoras, cujos enunciados apresentamos a seguir, revelam uma visão mais tradicional da língua, com o uso da expressão “escrever e falar

corretamente”. Depreendemos, a partir de seus enunciados, que as docentes concebem a língua como instrumento de comunicação, um código com valoração de certo e errado, trazendo a norma padrão como a única variedade válida e legítima, e limitando o interesse por sua aprendizagem àqueles que pretendem dar continuidade aos estudos; como o acesso à universidade, ou ligado ao mercado de trabalho. Como podemos observar nas falas abaixo:

P11: “Sim. Muitos pensam em estudar numa escola técnica ou faculdade, então sabem que a língua portuguesa é de suma importância. Outros se interessam em escrever e falar corretamente”.

P16: “A motivação vem a partir da consciência do uso da Língua Portuguesa nos aspectos sociais, no mercado de trabalho e na preparação para a prova do Enem”.

P14: “Sim. Principalmente quando trabalho a oralidade com eles. Citando e mostrando "o falar" que eles utilizam. Fazendo com que consigam se enxergar como indivíduos donos de sua expressão textual. Pois sempre estou batendo na tecla que todos nós somos textos. E queremos ser lidos”.

No enunciado apresentado abaixo, a docente P19 não deixa claro se a concepção da língua como código, enquanto sinônimo de normas e regras, parte dos estudantes sobre suas aulas de Língua Portuguesa que são balizadas no ensino de regras, ou se há uma visão equivocada deles a respeito das aulas de Língua Portuguesa, provavelmente advinda de experiências anteriores:

P19: “Não, alegam que estudam regras que não serão utilizadas”.

Já o enunciado da docente P33, a seguir, revela-nos a dificuldade da professora na compreensão de concepções de língua e linguagem. Para ela, a produção escrita, a literatura, leitura e oralidade são vistas de maneira isoladas à gramática; como se o trabalho com a gramática não fosse inerente ao trabalho com os outros eixos:

P33: “Em relação à produção de texto e à Literatura, a maioria dos alunos demonstra interesse nas atividades, gostam de debater temas, contos, ler peças e encená-las. Já a Gramática não desperta o mesmo entusiasmo, talvez, pelo ensino ser mais expositivo, passivo e por acreditarem não se familiarizarem com algumas regras da norma-culta”.

Já nos enunciados a seguir, depreendemos que as docentes têm uma visão também mais tradicional e mais conteudista da língua, pois elas não veem motivação para o interesse dos estudantes para com o que é trabalhado em sala de aula, levando-nos a questionar sobre suas abordagens teórico-metodológicas ou quais conteúdos elas priorizam e que fazem com que seus alunos não vejam interesse em suas aulas:

P9: “A maioria não, acredito que pela falta de interesse geral com os conteúdos escolares”.

P30: “De modo geral, não. Acham complicado, não gostam de ler e não veem utilidade no aprendizado da própria língua”.

Já no enunciado a seguir, inferimos no discurso da professora uma dubiedade sobre o que seja Teoria Linguística e seus conteúdos afins que devem ser discutidos nos espaços dos cursos de letras, e sobre os conteúdos próprios a serem trabalhados com os estudantes da educação básica, impactando no trabalho com a análise linguística no que concerne a uma abordagem dialógica e discursiva desses conteúdos. No entanto, depreendemos que as abordagens metodológicas da docente possam ser significativas para o trabalho com os conteúdos exigidos no currículo, haja vista o interesse apresentado por seus alunos:

P29: “Nem sempre, mas alguns assuntos da Linguística são possíveis de serem abordados de maneira bem atraente, como a Formação de Palavras. Eles saem dessas aulas com um olhar diferente para a própria língua”.

Houve também algumas respostas em que percebemos uma visão equivocada e até preconceituosa sobre os estudantes em relação a suas origens e suas capacidades de aprendizagem, inclusive uma responsabilização exclusivamente deles pela não aprendizagem ou desinteresse pelas aulas. Como nos enunciados abaixo:

P14: “Se levarmos em consideração o local que trabalho, a periferia, eles demonstram interesse”.

P1: “Alguns gostam e participam das aulas, fazem as atividades com certa dificuldade. Outros são indiferentes para qualquer disciplina”.

P23: “Sim. Quando eles conseguem compreender o que leem”.

P26: “São poucos os alunos que se interessam em realmente aprender, geralmente eles vão para a escola para ‘fugir’ das tarefas domésticas e para ver os colegas. Observa-se que a maior parte dos alunos tem preguiça de pensar, raciocinar”.

P31: “Não. São jovem que não enxergam funcionalidade na escola”.

P22: “Não, poucos alunos se interessam pelo estudo da Língua Portuguesa, busco estimulá-los com atividades fora dos padrões, mas percebo que muitos não são favoráveis, gostam do padrão conceito-exercício-resposta.”

P25: “Não se interessam muito. Por mais inovador e didático que o professor seja, ainda existem barreiras quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Os alunos e boa parte da comunidade escolar ainda tem internalizado somente o ensino da norma padrão. Ainda estão presos ao livro didático, produção de texto sem uma finalidade específica”.

P38: “Não. Penso que pelo fato de ser a língua nativa, mesmo que de maneira frágil, as pessoas se comunicam, eles pensam não precisar aprender a Língua Portuguesa”.

Sobre o contexto atual de pandemia do Coronavírus, obtivemos a declaração de apenas uma professora. Segundo a docente:

P4: “Atualmente, está difícil manter os alunos motivados devido ao sistema de ensino EAD. Quando as aulas eram presenciais, havia muita interação durante as aulas, o que tornava as aulas atrativas. Não ficávamos presos somente à internet, como hoje. As rodas de leitura, os debates enfim. Tudo motiva tanto os alunos quanto nós, professores”.

Os enunciados que seguem abaixo vão ao encontro de práticas de ensino da língua balizadas na interação, uma vez que é notório nos discursos das docentes a preocupação em uma abordagem dialógica com seus estudantes.

P6: “Sim. De maneira geral, os alunos gostam de bons textos reflexivos, que tragam conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e também informações culturais”.

P7: “Sim. Meus alunos demonstram bastante interesse nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nas atividades orais, interpretação de textos literários, debates regrados, apresentações de seminários, desenvolvimento de projetos etc. De forma geral, se desenvolvem bem em atividades coletivas e gostam de se expressar em público. Acredito que tenham predileção por aulas dinâmicas, com metodologias diversificadas e com exemplificações cotidianas em que possam se expressar, apresentando pequenas explicações e interações com a atividade proposta (o que demanda mais atenção ao planejamento e consequente trabalho fora do horário, visto que o tempo destinado ao planejamento na unidade escolar da rede é escasso - 28% da CH). Mesmo a maioria não se considerando “leitor(a)”, de forma geral apresentam bastante interesse pela leitura em sala de aula, inclusive de literatura canônica, quando feita de forma pausada, conduzida e dialogada. Costumam compreender as explicações de normas e regras, mas demonstram pouco interesse e disciplina para assimilarem e aplicarem. O mesmo ocorre com a escrita formal, que muitas vezes só é produzida na escola. Além do desinteresse (talvez uma palavra muito reducionista), tais fragilidades também ocorrem por trauma da escrita e bloqueio”.

P10: “Vejo que eles são interessados pois busco levar diversidade em minhas aulas, mesclando Literatura, produção textual, leituras e gramáticas”.

P13: “A participação dos alunos de forma espontânea nas discussões propostas em sala de aula funciona como um termômetro para eu entender que eles têm interesse”.

P15: “Sim. Porque eu procuro trazer diversos trabalhos interativos que os estimulam a por em prática ações linguísticas como projetos de leitura, seminários, palestras, entre outros”

P35: “Sim! Procuro estimulá-los no que tange à importância da Língua Portuguesa nas demais disciplinas, na comunicação como um todo, interagindo com atividades prazerosas, possibilitando o interesse e gosto pelo universo da Língua Portuguesa”.

P39: “Sim. Se interessam, pois trabalhamos leituras de textos diversos e analisamos juntos. Também desenvolvemos atividades que trabalham com a criatividade dos alunos”.

Assim, compreendemos que o interesse dos estudantes está intimamente ligado às práticas dos professores, já que todos que apresentaram metodologias mais interativas responderam que “sim, os estudantes demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa”. Logo, corroboramos o que explicita Possenti (2012, p. 47), de que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”. Desse modo, entendemos que cabe ao professor, enquanto o

sujeito responsável pela ação de ensinar, o conhecimento pleno de seu objeto de ensino, assim como, o conhecimento de práticas didático-pedagógicas que aproximem esse objeto à realidade de seus estudantes.

5.10 OS DESAFIOS RELACIONADOS À PRÁTICA DOCENTE

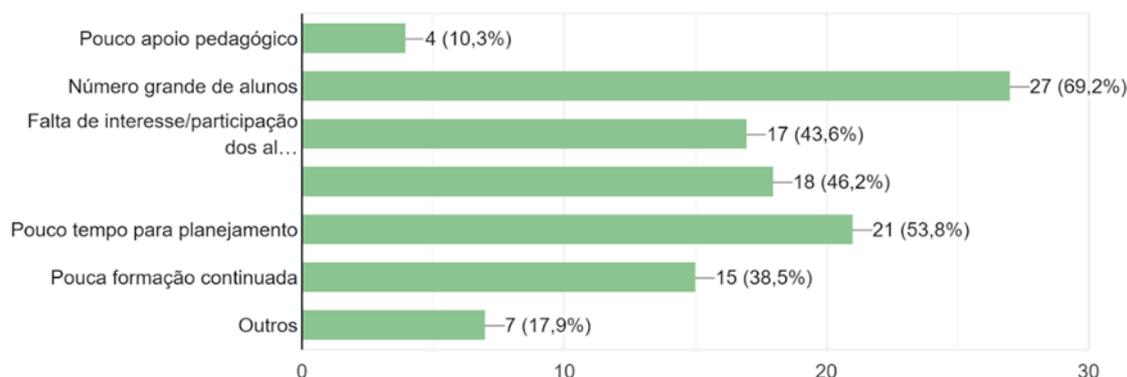
Sobre os desafios relacionados às práticas docentes que dificultam o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, foram apresentadas algumas alternativas. Foram elas: 1 - pouco apoio pedagógico; 2 - número grande de alunos; 3 - falta de participação dos alunos; 4 - pouco tempo para planejamento, 5 - pouca formação continuada; e 6 - outros.

Como podemos ver no gráfico abaixo, para 10,3% dos professores há pouco apoio pedagógico para a efetivação da prática docente de forma satisfatória. Como a questão não foi aberta, não nos é possível apontar questões mais específicas sobre que tipo de apoio os professores se referiram. Mas sabemos que muitas vezes falta, na escola, um trabalho mais integrado entre a equipe pedagógica e o corpo docente. Todavia, podemos refletir sobre algumas questões, como, por exemplo, a falta de uma gestão de fato democrática nas escolas do ES. A começar pela eleição de seus diretores, considerando que o cargo de direção ainda é escolhido por meio de indicação, cujos requisitos não são claros à comunidade escolar. Outros fatos que podemos destacar, e já discutido anteriormente, é a alta rotatividade de profissionais em designação temporária, o que dificulta a criação de vínculos necessários para o desenvolvimento de projetos ou trabalhos mais consistentes e a longo prazo. Ainda, há intensas demandas burocráticas destinadas à responsabilidade dos pedagogos, o que torna o tempo dedicado ao trabalho junto ao corpo docente mais restrito.

Figura 33

19. Quais são os desafios que dificultam as suas práticas de ensino de Língua Portuguesa?

39 respostas



Fonte: a própria autora

Observando o Figura acima, podemos constatar que para 69,2% dos professores, o número grande de alunos em sala traz dificuldades ao processo educacional, uma queixa muito comum, ouvida há muitos anos, principalmente de docentes das escolas públicas. Nossa experiência na docência tem nos mostrado que uma sala com grande número de alunos pode dificultar o professor no que tange à realização de um diagnóstico e um atendimento individualizado. Como, por exemplo, no trabalho de reescrita de textos, no trabalho com a oralidade e nas demais interações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem que ocorrem na dinâmica da sala de aula. No entanto, compreendemos que essa situação não pode configurar como um impeditivo para tal.

Já para 43,6%, a falta de interesse/participação dos alunos é um desafio; consideramos o índice um pouco alto, haja vista os professores terem respondido anteriormente que, em sua maioria, cerca de 70% que os alunos têm interesse em suas aulas. Talvez, o fato de a alternativa ter sido apresentada aos docentes tenha direcionado a resposta. No entanto, é necessário refletirmos acerca dos fatores que causam esse desinteresse. Uma vez que entendemos que nossas escolhas, enquanto docentes, sejam conceituais, metodológicas e outras de ordem pedagógica, interferem nas motivações dos estudantes. De acordo com Nora Krawczyk (2011), para muitos estudantes, o sentido da escola vincula-se a sua identificação com os

docentes e que a afinidade ou aversão dos alunos pelas disciplinas está associada à atitude do professor em relação ao: “seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles” (KRAWCZYK, 2011, p. 05).

Em relação à falta de Infraestrutura (biblioteca, xerox, internet, etc.), observamos que para 46,2% dos professores, esse é um desafio para a prática docente. Com relação a esse desafio, posso evidenciar, como professora desta Rede de Ensino, que as bibliotecas das escolas estaduais ainda contam com um acervo pequeno, não existindo sequer o cargo para bibliotecário, o que auxiliaria na organização e no funcionamento do espaço. Salientamos, ainda, que cópias (xerox) de e para atividades, quando permitidas, são limitadas a uma pequena cota, ficando essas muitas vezes restritas às avaliações institucionais em calendários definidos. Também podemos afirmar que o acesso à internet ainda não chegou para todas as escolas, ou ainda que essa conexão não atende de maneira adequada às demandas dos usuários da escola.

Seguindo com a análise acerca do questionamento relativo aos desafios relacionados às práticas docentes, encontramos que, paralelamente à resposta anterior, 53,8% dos professores afirmam que o pouco tempo para planejamento se configura como uma das dificuldades. No que tange a esse posicionamento, trazemos a informação de que nas escolas estaduais de ensino médio do ES, a carga horária do professor é de 25 horas semanais, divididas em 18 horas/aulas e 7 horas/planejamento. Mediante tal informação, corroboramos o posicionamento dos respondentes, haja vista que consideramos que o tempo previsto seja insuficiente para o planejamento de todas as atividades a serem realizadas. Afinal, na maioria das vezes, o término desse planejamento é realizado em casa. Ademais, essas horas devem ser cumpridas exclusivamente na escola. No entanto, nem todas as escolas possuem infraestrutura, como espaço e internet para um planejamento adequado.

Para 38,5% dos docentes respondentes, a pouca formação continuada também prejudica o desempenho das aulas e 17,9% selecionaram a alternativa “outros” fatores. Consideramos que houve um percentual baixo de professores se reportou à formação continuada. Pois, como já foi explicitado nesta pesquisa, a SEDU/ES não tem possibilitado formação em serviço para os professores de Língua Portuguesa há algum tempo; o índice de professores que dão continuidade à formação acadêmica também foi muito baixo. Assim, inferimos que exista uma certa desmotivação dos professores em relação à formação continuada. Tal desinteresse pode ocorrer porque

tais formações podem não atender às expectativas que os docentes almejam ou não condizem com sua realidade. Neste sentido, corroboramos da reflexão de Gatti (2009), ao afirmar que:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; [...] falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (GATTI, 2009, p. 221).

Compreendemos que a formação continuada deve sobretudo ser encarada como um direito garantido, trazido na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/Lei 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001). Sendo de fundamental para a valorização da carreira do magistério, bem como para a efetivação de uma educação que vise o pleno desenvolvimento dos educandos.

A partir das respostas dos docentes, reafirmamos nossa compreensão da complexidade dos desafios inerentes à educação, que não se restringem ao componente curricular de Língua Portuguesa e aos problemas internos da escola. Os desafios que atravessam o cotidiano escolar são múltiplos, mas não devem ser impeditivos para a busca de uma educação voltada à formação de cidadãos e cidadãs preparados para intervirem nas mudanças sociais que almejamos.

5.11 ANSEIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Como exposto anteriormente, 97,4% dos docentes afirmaram que a SEDU deveria oportunizar mais formações na área de Língua Portuguesa. Entretanto, quando questionados sobre o interesse para participar de um curso de extensão com certificação ProEX/UFES sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa, o índice foi um pouco menor, pois um total de 89,7% dos professores afirmou ter interesse em fazer o curso.

Perguntamos aos docentes também sobre quais temáticas teriam interesse para uma futura formação. A grande maioria dos professores, cerca de 80%, sugeriu cursos voltados aos eixos leitura, oralidade, produção de texto e gramática.

Destacamos algumas expressões relativas ao ensino da gramática, sugeridas pelos professores entrevistados. Essas foram: “gramática contextualizada”; “aplicação gramatical com mais objetividade”; “a importância do ensino de gramática”; e “interação entre a gramática padrão e o meio social dos estudantes”.

As sugestões podem indicar que os professores buscaram ir ao encontro das respostas que esperávamos, levando em consideração as questões anteriores que abordamos sobre o ensino de gramática. Essas sugestões podem também indicar que o trabalho com a gramática ainda carece de mais entendimento por parte dos professores e continua sendo um conteúdo que necessita de esclarecimentos quanto a sua abordagem. Assim como, podemos inferir o anseio dos professores por mudanças em suas práticas, corrobora o que coloca Antunes (2009) de que o complexo processo de ensino aprendizagem implica que avaliemos reiteradamente concepções, objetivos, abordagens, resultados almejados e alcançados. Tal postura de permanente avaliação concretiza a intenção dos professores de querer adotar uma atividade pedagógica que de fato seja capaz de ampliar as práticas discursivas de seus alunos.

Outra temática que apareceu algumas vezes como possibilidade de enfoque em um curso de extensão foi o ensino de literatura. Algumas expressões trouxeram abordagens mais específicas, como literatura capixaba, literatura feminina e literatura e cinema. Entendemos que o trabalho com a literatura no Ensino Médio é indispensável. No entanto, há que se atentar para uma abordagem que traga para a sala de aula os textos literários, canônicos ou não, e não a ênfase em escolas e períodos literários, conforme já preconizado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNs (2006):

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54).

Destacamos, em nosso questionário, o número significativo de professores que manifestaram interesse pela temática do uso das novas tecnologias em sala de aula. Esses trazem sugestões como:

P2: “A utilização das novas tecnologias e espaços virtuais para o desenvolvimento da Língua Portuguesa”;
 P6: “Linguagem e tecnologia”;
 P17: “Precisamos de cursos que abordem didáticas para utilização de novos gêneros relacionados à tecnologia e à informação”;
 P23: “EAD, como usar o *Google* formulário para texto, como compartilhar tela no *home office*, quais dinâmicas abordar no *home office* para manter a participação discente”;
 P26: “Aplicativos”;
 P6: “Gêneros digitais”;
 P8: “Uso das tecnologias na Língua Portuguesa”.

Acreditamos que tal interesse se deve às mudanças que já estão ocorrendo, em um mundo cada vez mais tecnológico, cabendo à escola o papel de inserção dos alunos nesses espaços. De acordo com Lemke (2010, p. 468), “com tanto para ser aprendido, precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. No entanto, podemos inferir também que o interesse pode ter sido ainda mais enfatizado devido ao momento de pandemia. Essa, iniciada em 2020, e que levou os professores ao trabalho exclusivamente remoto, havendo assim a necessidade do domínio dos recursos tecnológicos disponíveis.

Por fim, a temática das relações étnico-raciais foi também sugerida. Como podemos ver nos enunciados a seguir:

P10: “Um tema também interessante é pensar uma educação antirracista. Acho que a Língua Portuguesa, se mal direcionada, reforça preconceitos”;
 P14: “Relações Raciais”.

Compreendemos a pertinência da temática sugerida, uma vez que, após quase duas décadas de implementação da Lei 10639/03, pouco avançamos na prática no que tange uma educação antirracista. De acordo com Santos (2010, p. 311) esse avanço:

Implica um amplo e diversificado investimento em formação inicial e continuada de professores, sobretudo através de estratégias que potencializem as trocas entre pares e incidam sobre os saberes e práticas escolares e docentes, reconhecidos como dimensões privilegiadas do trabalho e da formação dos professores.

Tendo em vista as reflexões tecidas a partir dos enunciados dos docentes, constatamos que a temática da formação continuada atravessa seus discursos, seja a formação voltada à própria área específica, seja no trabalho com a temática das relações étnico raciais, no trabalho com a tecnologia em sala de aula, nas relações

pedagógicas, dentre outros. E, mesmo quando não manifestada em seus discursos, depreendemos que os próprios docentes compreendem que uma formação mais consistente é fundamental para que tenham mais clareza e segurança em suas práticas.

5.12 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

A partir do diálogo tecido por meio do questionário que realizamos junto aos docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino que lecionam no município de Serra/ES, pudemos refletir sobre algumas questões importantes que nos foram apontadas.

O perfil dos professores vai ao encontro do perfil nacional, apresentado no censo 2020, em relação ao gênero, idade e cor. Uma vez que a maioria dos docentes entrevistados são mulheres com mais de 35 anos e que se dividem entre brancas e não brancas.

Constamos, também, que o vínculo trabalhista para os docentes no ES é uma problemática. Haja vista que, em nossa pesquisa, mais da metade declarou ter vínculo temporário. De acordo com o censo 2020, o Estado do ES possui o maior número de profissionais da educação em designação temporária, o que, como explanamos, interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a alta rotatividade prejudica trabalhos de médio e longo prazo. Para além, a própria insegurança do professor, que teme perder o emprego a qualquer tempo, e a precariedade nas relações trabalhistas faz com que esses profissionais se sintam desmotivados, afetando diretamente seu trabalho em sala de aula. Logo, constata-se que a realização de concurso público com vagas reais para o quadro efetivo de professores é urgente no estado do Espírito Santo.

Quanto à formação dos professores e aos pressupostos teóricos e metodológicos balizadores de suas práticas, pudemos concluir que o número de professores que dão continuidade à formação acadêmica em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado - é muito baixo e está vinculado a alguns fatores que foram apontados em nossa discussão. Já formação continuada, em serviço, não tem sido uma ação colocada em prática por parte da SEDU,

considerando que último curso voltado para a formação de professores de Língua Portuguesa foi ofertado em 2016 e com baixo número de vagas.

Compreendemos que a falta de formação ou a formação precária com cursos oferecidos no formato autoinstrucional, como aqueles que atualmente são ofertados pela Secretaria, pouco contribuem para uma formação consistente, ou seja, que auxilie de maneira efetiva o professor em suas práticas docentes. Para Antunes (2009):

É evidente que qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que possa parecer, deve complementar-se, com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa (nós, professores, precisamos de tempo para isso!) [...]. Dessa forma, o professor encontrará condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos iguaizinhos de ano a ano, em qualquer lugar ou situação, conteúdos muitas vezes alheios ao que a gente fala, ouve, escreve e lê (ANTUNES, 2009, p. 35).

Assim, depreendemos que a falta desses momentos de reflexão, como aqueles apontados pela linguista, refletiu nas respostas dos professores/respondentes. Uma vez que foi possível perceber alguns discursos já cristalizados, cujas respostas, algumas vezes, foram ao encontro do que entendiam que esperávamos ouvir e/ou do que preconizam os documentos curriculares oficiais. No entanto, contraditoriamente, as práticas desses profissionais, como afirmado em alguns momentos nesta pesquisa, ainda estão, em grande parte, atreladas às abordagens tradicionais. Essas que não trabalham a língua(gem) de maneira dialógica e discursiva, preocupadas somente com a internalização de normas e regras que consideram apenas a variedade culta/padrão como a única válida.

Outras questões concernentes às concepções de língua, linguagem e gramática, demonstra-nos, também, que falta ainda aos professores uma maior clareza dessas concepções; haja vista o desencontro entre as respostas direcionadas às concepções e as respostas relativas ao relacionamento em sala de aula com os alunos. São notórias as contradições em relação a um trabalho mais reflexivo com a língua, ao encontro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, como o apontado nas perguntas relativas às concepções, e o trabalho realmente desenvolvido em sala de aula, voltado à gramática tradicional.

Assim, a partir do diálogo com as respostas dos professores ao nosso questionário, e tendo em vista a necessidade de tecitura de nosso produto educacional, foi que pensamos o curso de extensão: “O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma abordagem dialógica ediscursiva”.e discursiva”. Esse

buscou ir ao encontro dos anseios dos docentes respondentes. Afinal, o intuito foi de contribuir para uma abordagem enunciativo-discursiva de língua(gem), buscando a formação de leitores e produtores de textos autônomos e críticos.

No capítulo seguinte, damos a conhecer o Curso mencionado e seus desdobramentos.

6. AO ENCONTRO DOS PROFESSORES: O CURSO DE EXTENSÃO “O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E REFLEXIVA”

Neste capítulo, apresentamos nosso Produto Educacional. Esse que se configurou em um curso de extensão intitulado de “O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma abordagem dialógica e reflexiva”. Buscamos apresentar: seu processo de constituição; o público-alvo; a escolha dos temas/módulos; seus respectivos objetivos e metodologias e; por fim, a avaliação do curso por meio do olhar dos cursistas.

Atentas, principalmente aos anseios dos professores que responderam nosso questionário, e buscando, portanto, contribuir para sua formação continuada, propusemos a realização do curso à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse contou com uma carga horária de 60 horas, divididas em atividades síncronas e assíncronas, e com um quantitativo total de 30 vagas, o suficiente visando um diálogo mais profícuo junto aos docentes.

Salientamos que havíamos pensado no curso no formato presencial, mas, com o surgimento da pandemia do Covid-19, foi necessário adequá-lo para a realização *online*, por meio de plataforma digital. Os encontros síncronos foram propostos às quintas-feiras, quinzenalmente, com início às 19 horas. O dia da semana foi escolhido tendo em vista o dia de planejamento dos professores da Rede Estadual de Ensino, assim como o horário, no qual grande parte dos docentes poderia já ter chegado em suas residências caso estivessem trabalhando presencialmente nestes dias.

Quanto às atividades assíncronas, foram solicitadas leitura de textos relativos a cada temática dos módulos e a produção de relato de experiências²⁰ pelos cursistas. Para a organização do curso, foi criada uma sala de aula na plataforma *google* (*Google Classroom*), na qual os textos e os relatos de experiência foram postados.

6.1 O PÚBLICO ALVO

A princípio, nosso público-alvo eram os professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual do ES e que lecionam no município de Serra. Neste sentido, o convite

20 O modelo para o relato encontra-se no anexo J.

para participação dos professores foi enviado por meio da Secretaria de Educação aos diretores das 22 unidades escolares que atendem ao ensino médio regular no município, no mês de fevereiro de 2021, informando o número limitado de 30 vagas.

No entanto, somente sete docentes responderam nosso convite. Buscamos, então, saber o motivo de tão baixa adesão e, em contato com alguns colegas, foi possível saber que muitos ainda não haviam recebido o convite, o que nos levou a enviá-lo novamente às escolas, no mês de março, nessa tentativa, sem mediação da SEDU. Reforçamos para os diretores a importância da divulgação do nosso curso como possibilidade de estudo e reflexão coletiva, em busca de uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e das práticas metodológicas que lhes são inerentes.

Buscamos, também, enviar o *link* de inscrição para participação no curso por meio do *WhatsApp*, para que assim alguns colegas divulguem em seus respectivos grupos de trabalho. A partir dessa mediação, feita por nós, começamos a receber muitas inscrições. Entretanto, ao acompanharmos os relatórios de inscrição, via Formulário *Google*, percebemos que os telefones pedidos no ato da inscrição eram das mais diversas regiões do país, principalmente de cidades das regiões sudeste e nordeste.

Neste momento, inclusive de certa preocupação com tantas inscrições, imaginamos que o *link* do curso poderia ter sido postado em algum grupo de professores de rede sociais, como o *Facebook* e outros grupos de *WhatsApp* de professores de língua portuguesa, prática muito comum nos dias atuais. Nossa hipótese confirmou-se ao indagarmos aos participantes de outros estados.

Assim, ao atingirmos 321 inscrições, fechamos o formulário, visto que o número não parava de aumentar. A partir daí, priorizamos as inscrições de professores do Espírito Santo, que continuaram poucas. Então, selecionamos outras pelo critério de ordem de inscrição, com o total de 30 docentes. Foram também convidados 20 graduandos do curso de Letras que participavam do Programa Residência Pedagógica²¹. Esse grupo específico foi dividido em dois grupos, um grupo participou dos encontros ao vivo, e o outro acompanhou as gravações dos encontros.

21 O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Concluímos o curso com o total de 26 participantes, considerando aqueles que assistiram ao vivo, sendo 16 docentes e 10 estudantes.

Sobre o baixo número de inscritos da rede estadual, inferimos que além da desmotivação dos professores, seja pelo momento pandêmico ou pela insatisfação diante das condições de trabalho, a não regularidade de oferta de formação continuada pela Sedu pode ter ocasionado o não hábito de participação nesses cursos, bem como a não crença em sua potencialidade.

Um outro aspecto que pode ter influenciado na desistência do curso, trata-se da carga horária imposta pela Sedu aos cursos de formação para fins de classificação para processo seletivo de designação temporária, bem como para progressão docente, que é de um total de 120 horas.

Podemos inferir que outras questões podem ter sido motivadoras dessa desistência: horário incompatível, possibilidade de participação em outros cursos no formato *online*, cuja oferta expandiu-se de maneira intensa durante a pandemia do Covid-19. Ainda, leva-se em conta também as exigências de leituras obrigatórias e escrita de relato de experiências, o não entendimento do conteúdo das temáticas apresentadas, a quebra de expectativa quanto ao curso, dentre outros.

Assim, corroboramos o que explicita Oliveira (2014), por meio de sua pesquisa acerca da formação docente no estado do Espírito Santo, no que tange às diferentes questões que atravessam a formação continuada. De acordo com a autora:

A formação continuada não tem sido um processo cotidiano e contínuo da vida dos profissionais da educação, visto que ainda é baixa a participação nesses processos, mesmo nos previstos no calendário escolar, que lograram o segundo melhor índice participativo atrás das atividades conjuntas de formação ocorridas no espaço da escola e entre os pares, que foi amais efetiva, independente de vínculo, cor, filhos, tipo instituição formadora, idade, tempo de trabalho na educação, hábito de leitura, salários recebidos e outros aspectos analisados nesta dissertação (...).

Depreendemos que a visão dos profissionais da educação, revelada nos resultados desta investigação, mostrou que não é possível reduzir a melhoria da qualidade da educação à dimensão formação, visto que 40% dos aspectos da identidade e das condições de trabalho analisados implicaram para que as participações em formação continuadas fossem baixas, confirmando as defesas de Nóvoa (2007) de que não há como separar a dimensão pessoal da dimensão profissional. Logo, não é possível dissociar formação de remuneração, carreira, condições de trabalho para alçar qualidade do trabalho docente e da Educação Básica (OLIVEIRA, 2014, p. 188).

6.2 O CURSO

Considerando a relevância da temática do ensino de língua(gem) na Educação Básica e a necessidade de processos formativos que possibilitem o seu pensar teórico e metodológico, o Curso de Extensão *O ensino e aprendizagem da língua portuguesa: por uma abordagem dialógica e reflexiva* tem por objetivo conjugar conhecimentos teóricos com as práticas de linguagem que se efetivam na educação básica, intentando a possibilidade da resignificação, problematização e/ou reconhecimento dessas práticas, evidenciando, principalmente, o eixo análise linguística e reflexão sobre a língua.

Mediante o explicitado, o Curso justifica-se pela reincidência que se apresenta, na educação escolar brasileira, da obstaculização da apropriação dos processos de linguagem, no que se refere ao trabalho com a leitura e a produção de textos por uma abordagem enunciativa e contextualizada, bem como à necessidade de estudo e problematização acerca do(s) enfoque(s) metodológicos que se configuram em sala de aula, evidenciando o pensar da prática conjugado à teoria. Tendo em vista as exposições tecidas e considerando a relevância da temática do ensino de língua(s)/linguagem na Educação Básica e a necessidade de estudos que possibilitem o seu pensar teórico e metodológico, corroboramos a pertinência do presente Curso de Extensão.

6.2.1 A organização por módulos

O curso foi organizado em seis módulos que buscaram ir ao encontro das temáticas sugeridas pelos docentes que responderam nosso questionário. Para cada módulo, convidamos um interlocutor/palestrante cuja área de pesquisa dialogasse com a nossa proposta. De modo que a organização se deu da seguinte forma:

- 18/03/2021 - Módulo I - Historiando a língua portuguesa. Interlocutora/Palestrante: Prof.^a Dr^a Regina Godinho.
- 08/04/2021 - Módulo II - Revendo conceitos. As concepções de linguagem e os eixos leitura e a produção de textos: a abordagem em sala de aula. Interlocutor/Palestrante: Prof. Dr^o. Vanildo Stieg.

- 22/04/2021- Módulo III - Textualidade e enunciação. Os diversos gêneros discursivos, seus suportes e o trabalho com a análise linguística: a abordagem em sala de aula. Interlocutora/Palestrante: Prof.^a Dr.^a Gisele De Nadai
- 06/05/2021- Módulo IV - O trabalho com a Língua Portuguesa e os documentos oficiais A BNCC e o ensino e aprendizagem da língua(gem). Interlocutor/Palestrante: Prof. Dr.^o Luciano Vidon.
- 20/05/2021 - Módulo V - O trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais - A abordagem do texto literário em sala de aula e a perspectiva das relações étnico-raciais. Interlocutora/ Palestrante: Prof.^a Dr.^a Débora Araújo
- 10/06/2021 - Módulo VI - A Língua Portuguesa e as novas tecnologias. O trabalho com a língua(gem) em sala de aula e a abordagem das novas tecnologias (suportes e gêneros discursivos). Interlocutora/Palestrante: Prof.^a Ma: Núbia Lyra Rogério.

A seguir, apresentamos os objetivos e os resultados de cada módulo.

- Módulo I - Historiando a língua portuguesa. Encontro inicial O ensino da língua portuguesa no Brasil e os documentos oficiais que o balizaram ao longo da educação escolar brasileira. Interlocutora/Palestrante: Prof.^a Dr.^a Regina Godinho.

O objetivo específico ao qual vinculou-se este módulo foi possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem) ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

O 1º encontro foi iniciado com a apresentação de toda a equipe (coordenadora e integrantes), bem como de todos os cursistas. Foi também apresentada toda a proposta e metodologia do Curso. Seguidamente, a palestrante principal interlocutora do 1º encontro, a professora doutora Regina Godinho, procedeu com a apresentação da palestra: " Historiando a língua portuguesa: da multiplicidade linguística ao mito da língua única". Após a apresentação, foi aberta para perguntas e participação dos cursistas. Seguidamente, deu-se prosseguimento com a apresentação dos Relatos de experiência: dois cursistas apresentaram relatos, os quais foram, posteriormente,

debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca do percurso histórico da Língua Portuguesa em solo brasileiro, desde a colonização, e os impactos dessa historicização para o ensino da língua(gem) nos dias atuais.

- Módulo II - Revendo conceitos: As concepções de linguagem e os eixos leitura e a produção de textos: a abordagem em sala de aula. Interlocutor/Palestrante: Prof^o. Dr^o. Vanildo Stieg.

O objetivo específico ao qual vinculou-se este módulo foi possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem) ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

O 2º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. Seguidamente, o palestrante principal interlocutor do 2º encontro, professor doutor Vanildo Stieg, procedeu com a apresentação da palestra intitulada: "Concepções de linguagem e ensino (leitura e escrita)". Após a apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, com perguntas e colocações. Seguiu-se com a apresentação dos Relatos de experiência: dois cursistas apresentaram relatos, os quais foram, após, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca do principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa para falantes dessa língua: ofertar e desenvolver possibilidades do falante, escritor/ouvinte, leitor, empregar "adequadamente" a língua nas diversas/diferentes situações de comunicação social (esferas e seus fluxos discursivos), bem como da necessidade de reflexão e conscientização da(s) concepção(ões) de linguagem que subsidia(m) as práticas de ensino.

- Módulo III -Textualidade e enunciação: Os diversos gêneros discursivos, seus suportes e o trabalho com a análise linguística: a abordagem em sala de aula. Interlocutora/Palestrante: Prof^a Dr^a Gisele De Nadai.

O objetivo específico ao qual vinculou-se este módulo foi possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que

balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

O 3º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. Seguidamente, a palestrante principal interlocutora do 3º encontro, professora doutora Gisele De Nadai, procedeu com a apresentação da palestra intitulada: "Textualidade e enunciação: os diversos gêneros discursivos". Após a apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, para perguntas e colocações.

- Módulo IV - O trabalho com a Língua Portuguesa e os documentos oficiais A BNCC e o ensino e aprendizagem da língua(gem). Interlocutor/Palestrante: Profº Drº Luciano Vidon.

O objetivo específico ao qual vinculou-se este módulo foi possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem) ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

O 4º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. Seguidamente, o palestrante principal interlocutor do 4º encontro, professor doutor Luciano Vidon, procedeu com a apresentação da palestra intitulada: " O ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular". Após a apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas, para perguntas e colocações

- Módulo V - O trabalho com a literatura e as relações étnico-raciais / A abordagem do texto literário em sala de aula e a perspectiva das relações étnico-raciais. Interlocutora/Palestrante: Profª Drª Débora Araújo.

O objetivo específico ao qual vinculou-se este módulo foi possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem) ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

O 5º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. A seguir, a palestrante principal interlocutora do 5º encontro, professora doutora

Débora Araújo, procedeu com a apresentação da palestra intitulada: " A abordagem do texto de autores negros da literatura brasileira e africana e sua interligação com a educação para as relações étnico-raciais". Seguidamente à apresentação, foi aberta a interlocução com os cursistas para perguntas e colocações.

- Módulo VI - A Língua Portuguesa e as novas tecnologias. O trabalho com a língua(gem) em sala de aula e a abordagem das novas tecnologias (suportes e gêneros discursivos). Interlocutora/Palestrante: Prof^a Ma: Núbia Lyra Rogério.

O objetivo específico ao qual esta atividade está vinculada foi viabilizar o repensar da relação teoria e prática pela via da leitura e problematização de textos teóricos em cotejo com a prática, possibilitando o intercâmbio de experiências, em especial, daquelas acontecidas em instâncias de prática educativa (docência).

O 6º encontro foi iniciado com a retomada do texto encaminhado para leitura. A seguir, a palestrante principal interlocutora do 6º encontro, professora mestra Núbia Lyra, procedeu com a apresentação da palestra intitulada: "Click' em Tecnologia: uma experiência multiletrada com alunos do Ensino Médio". Após, foi aberta a interlocução para perguntas e colocações.

Após esses módulos, o Curso foi encerrado, procedendo-se à uma avaliação geral. Consideramos que as discussões subsidiadas por meio das leituras dos textos encaminhados sobre das apresentações dos palestrantes e das apresentações dos relatos de experiência foram primordiais para o impulsionamento de reflexões, ressignificações e processos de legitimação de práticas de ensino da língua(gem) ao encontro de uma abordagem discursiva e reflexiva. Com o ingresso de cursistas de diferentes regiões do Brasil, dentre as quais Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Bahia, e professores de áreas diversas, para além da área de Linguagens - componente curricular Língua Portuguesa - agregou-se ao curso diferentes experiências e perspectivas regionais, bem como conhecimentos e vivências interdisciplinares que em muito enriqueceram as discussões e trouxeram a ampliação do olhar para a abordagem e trabalho com a língua(gem). Logo, em termos de abrangência social e visibilidade, o curso ultrapassou as expectativas e a dimensão inicialmente projetadas.

Sobre a participação dos cursistas graduandos, consideramos que o curso promoveu o olhar exotópico do cursista para a sua própria prática no que se refere ao trabalho com a língua(gem) em sala de aula, haja vista principalmente a abordagem textual e o tratamento dos gêneros discursivos, incitando a um trabalho com a gramática - análise linguística e reflexão sobre a língua - de forma reflexiva, trazendo ao estudante a possibilidade de compreender os efeitos de sentido dos usos linguísticos para os processos de leitura e escrita.

Relacionamos a seguir um fator positivo que interferiram na execução da ação: a realização do Curso em modelo remoto, por meio de plataforma digital, possibilitou a participação de cursistas de diferentes regiões do Brasil, intensificando as trocas de experiências e diferentes perspectivas.

Já um fator negativo, foi a instabilidade de rede de internet, por vezes, dificultou a participação de alguns cursistas, trazendo como consequência a não participação em parte do encontro ou durante todo ele, bem como, em alguns momentos, as dificuldades de conexão trouxeram problemas de escuta dos(as) palestrantes e cursistas (áudio inaudível) e de apresentação de vídeos e outros.

6.3 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A produção do relato de experiência observada e/ou vivenciada em contexto escolar, vinculado ao ensino da língua(gem) pelos cursistas, objetivou a contribuição para a reflexão/discussão das questões que tangenciam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

As apresentações dos relatos foram realizadas após o momento para perguntas e interlocuções dos cursistas ao palestrante/interlocutor(a). Para cada módulo, selecionamos previamente dois relatos.

1° Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca do percurso histórico da Língua Portuguesa em solo brasileiro, desde a colonização, e os impactos dessa historicização para o ensino da língua(gem) nos dias atuais.

2° Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca do principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa para falantes dessa língua: ofertar e desenvolver possibilidades do falante, escritor/ouvinte, leitor, empregar “adequadamente” a língua nas diversas/diferentes situações de comunicação social (esferas e seus fluxos discursivos), bem como da necessidade de reflexão e conscientização da(s) concepção(ões) de linguagem que subsidia(m) as práticas de ensino.

3° Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula, tendo em vista os aspectos textuais que se encontram tanto na superfície textual e a partir dela, como também e, principalmente, para que se possa seguir para a abordagem dos aspectos enunciativos que transcendem a superfície textual e trazem as questões sociais, culturais, políticas e ideológicas que perpassam os textos.

4° Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da necessidade do conhecimento dos documentos curriculares oficiais, em específico ao documento atual - a BNCC - área linguagens – componente curricular Língua Portuguesa -, no sentido da leitura crítica desse documento ao encontro de sua abordagem em sala de aula, se for o caso, e/ou da resignificação dos conteúdos e metodologias ali presentificados.

5° Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva do texto

literário de "autoria negra", seja de autores canônicos ou não, haja vista a visibilidade, por meio dessa literatura, dos contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos evidenciados e trazidos à tona por meio da leitura.

6° Módulo

Foram selecionados previamente dois relatos para apresentação, os quais foram, posteriormente, debatidos e refletidos. As discussões foram primordiais para que se refletisse acerca da necessidade da abordagem sistemática dos gêneros discursivos digitais e midiáticos, trazendo para a sala de aula os contextos de vida dos estudantes no sentido de problematizá-los e ressignificá-los, reverberando suas subjetividades. Foram enfatizadas questões como multimodalidade e multiletramentos, isso visando problematizar metodologias tradicionais de ensino da língua.

6.4 A AVALIAÇÃO DO CURSO

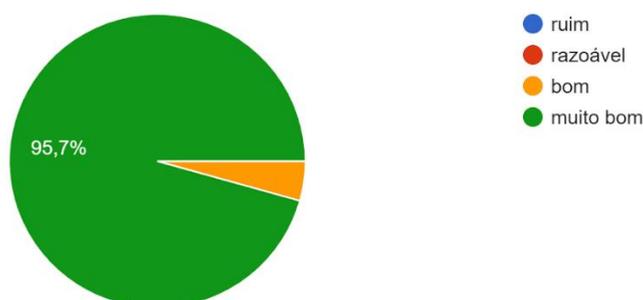
A seguir, apresentamos a avaliação do Curso. Essa foi realizada pelos cursistas por meio do formulário *Google forms*. O formulário de avaliação continha 10 questões. Sendo 09 perguntas de múltipla escolha e 01 (a última) para resposta pessoal.

Não solicitamos a identificação dos cursistas durante a avaliação, haja vista que dessa forma entendemos que eles ficariam mais à vontade para responderem à avaliação. O resultado das respostas de múltipla foi tabulado pela referida plataforma por meio de gráficos, os quais apresentamos a seguir²²:

²² Nessa figura, e nas próximas referentes à avaliação, há a pergunta e, ainda, as opções de resposta ao lado.

Figura 34

01- Em relação ao conteúdos de cada módulo apresentado, como você avalia:
23 respostas



Fonte: a própria autora

Podemos observar que a maioria dos cursistas (95.7%) avaliou o curso como muito bom, sendo que uma pequena parte o avaliou como bom. Não houve incidência das opções razoável e ruim. Logo, inferimos que todos que completaram integralmente o Curso o acharam significativo e gostaram de seu desenvolvimento.

Figura 35

02- Quanto às apresentações dos nossos interlocutores/palestrantes, você considerou
23 respostas



Fonte: a própria autora

Observamos que todos os cursistas respondentes se mostraram satisfeitos com as apresentações dos interlocutores, mostrando o nosso acerto quanto ao convite aos professores palestrantes, bem como o nível elevado desses docentes, tanto

quanto o conhecimento acadêmico na área, ao encontro da temática de cada módulo. E, ainda, a metodologia empregada, no sentido da interlocução com os cursistas.

Figura 36

03- Quanto à metodologia (material apresentado por cada palestrante, apresentação dos relatos, carga horária, etc) você considerou
23 respostas

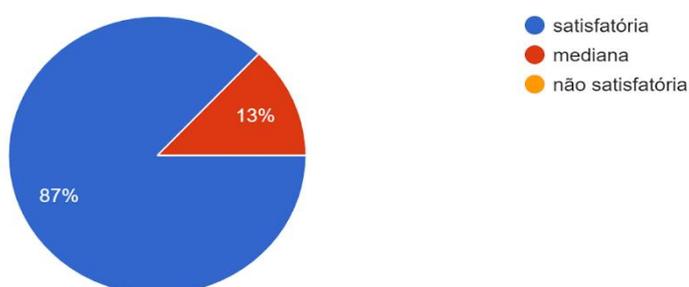


Fonte: a própria autora

As respostas totalmente favoráveis dos cursistas (100 %) quanto à metodologia do Curso corroboram o resultado das respostas à pergunta anterior, no que tange às apresentações dos professores palestrantes - total satisfação quanto às apresentações -. Elas também indicam que a dinâmica do Curso atendeu às expectativas, os auxiliando no alcance dos objetivos propostos.

Figura 37

04- Quanto à plataforma utilizada para os encontros, você considerou
23 respostas



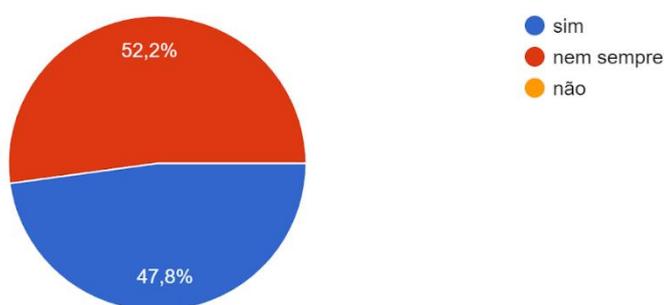
Fonte: a própria autora

Podemos constatar que 13% dos cursistas consideraram a plataforma utilizadas para os encontros síncronos – plataforma *Google Meet* – como mediana. Entendemos que tal avaliação se dá por conta de alguns problemas enfrentados durante alguns encontros síncronos: áudio muito baixo, interferências de conexão, dificuldade quanto à exposição de vídeos, dentre outros.

Figura 38

05- Foi possível fazer a leitura dos textos indicados para cada encontro?

23 respostas



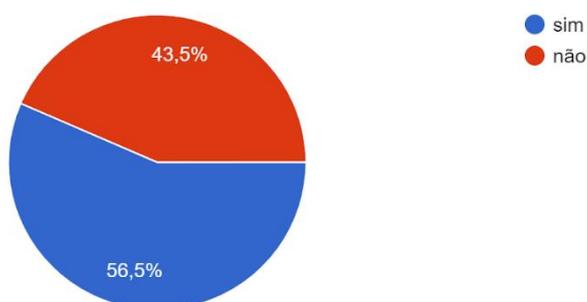
Fonte: a própria autora

Observamos que 52,2 % dos cursistas, ou seja, a maioria, responderam que nem sempre era possível realizar a leitura antecipada dos textos indicados. Considerando que os textos eram enviados com bastante antecedência, podemos inferir algumas causas que interferiram na não leitura dos textos relativos a cada módulo: falta de tempo, não hábito de leitura de textos científicos, dificuldade com o léxico, dentre outros.

Figura 39

06- você produziu seu relato de experiência?

23 respostas



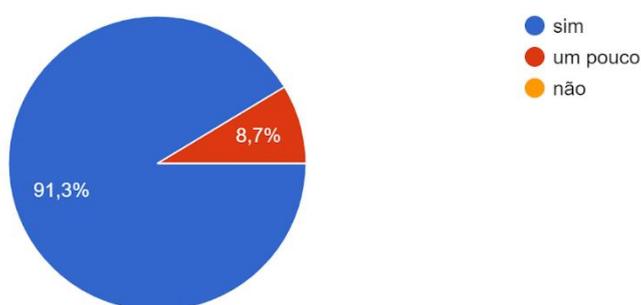
Fonte: a própria autora

Quanto à produção do relato de experiência, entendemos que as mesmas causas para não leitura dos textos enviados podem ter ocasionado a não produção do relato por 43,5% dos cursistas. Entretanto, considerando a complexidade da produção do texto escrito, no caso do gênero Relato, compreendemos que tal solicitação exigiria mais tempo e dedicação dos cursistas, resultando, assim, em seu não envio.

Figura 40

07- Os relatos de experiências apresentados contribuíram para sua formação?

23 respostas



Fonte: a própria autora

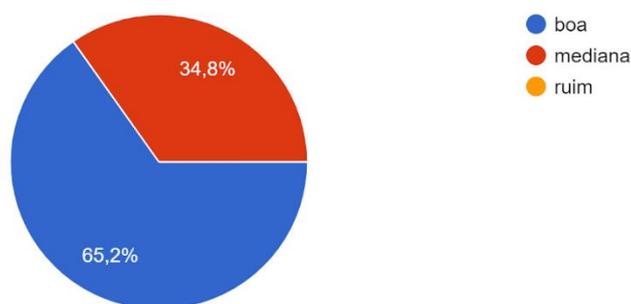
Todavia, podemos constatar que a despeito da não realização do relato por todos (91,3%), a maioria concordou com a sua contribuição para a formação. O resultado a essa questão mostra a importância de se dar a conhecer as práticas

realizadas em sala de aula, no sentido de legitimá-las; esse processo vai ao encontro de nossos objetivos com o curso.

Figura 41

08- Como você avalia sua participação no curso?

23 respostas



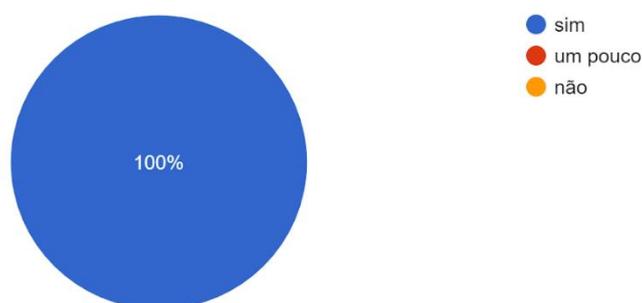
Fonte: a própria autora

É interessante perceber a autoavaliação e o posicionamento crítico dos cursistas com relação a si mesmos. Compreendemos que a não leitura antecipada dos textos enviados, bem como a não realização dos relatos de experiência, podem ter impulsionado os 34,8% dos cursistas considerarem sua participação como mediana.

Figura 42

09- Sua expectativa sobre o curso foi alcançada?

23 respostas



Fonte: a própria autora

Com satisfação, observamos que todos os cursistas que responderam mencionaram que suas expectativas foram alcançadas com o curso. Assim, compreendemos o êxito do curso, bem como o cumprimento de todas as ações propostas.

Explicitamos que esse êxito não seria possível sem a colaboração dos professores palestrantes, bem como com a participação de todos os cursistas, seja com a leitura dos relatos, trazendo suas experiências mais diversas relativas ao ensino da língua(gem) ou, ainda, com as interlocuções durante os encontros. Sobre a questão 10: “Caso deseje, fique à vontade para deixar seu comentário ou sugestão”. Obtivemos 9 respostas. Podemos conferi-las abaixo:

P1: “O curso trouxe abordagens diversificadas e profissionais incríveis para as palestras. Os temas contribuem muito para a formação do professor, refletindo sobre possibilidades para o ensino de língua portuguesa em sala de aula”.

P2: “Vocês estão de parabéns, amei o curso. Por mais cursos assim, pois foi de um aprendizado riquíssimo. Sem contar que tivemos o prazer de ter o nosso Vanildo conosco e mal sabíamos que seria sua última palestra/encontro/apresentação/dialogia, uma vez que ele não está mais entre os vivos”.

P3: “O curso apresentou excelente qualidade. Mais horas de curso seriam muito bem-vindas. Obrigada a todos(as/es) envolvidos”.

P4: “Amei o curso!”.

P5: “Sugiro que tenha outros cursos dessa semelhança. Para quem nunca teve a oportunidade de estudar em uma universidade federal, foi uma experiência incrível”.

P6: “Gostaria de parabenizar a escolha cuidadosa dos temas de cada encontro, pois foi contemplando as demandas dos participantes de maneira reflexiva e dialógica como era o objetivo do Curso. Acredito que poderia pensar na possibilidade da segunda edição, dando sequência às questões pertinentes ao trabalho docente de Língua Portuguesa”.

P7: “Parabéns à equipe organizadora. Temáticas muito atuais e relevantes à prática docente de LP”.

P8: “O curso poderia ter sido semanal e também ter mais módulos”.

P9: “Parabéns pela belíssima condução do projeto. Adorei conhecer as coordenadoras, que me acolheram muito bem!”.

P10: “Agradeço pela oportunidade de participar desse compartilhamento tão importante para nossa formação como docentes.”

P11: O curso foi maravilhoso. Aprendi muito com as professoras Regina e Daniela, com os professores convidados e na interação com os colegas. Os conteúdos foram apresentados de forma clara, dinâmica e objetiva. Não consegui apresentar um relato de experiência porque ainda não sou professora de língua portuguesa, mas cada atividade apresentada foi de grande aprendizado e trouxe muitas ideias de trabalho. Agradeço as professoras Daniela e Regina pela oportunidade e pelo excelente trabalho.

Essa última pergunta do questionário de avaliação que constou de uma questão aberta, não foi de resposta obrigatória. Assim, tivemos 11 cursistas respondentes.

Entendemos que os depoimentos dos cursistas corroboram a resposta à questão 09 acerca do alcance às expectativas com o curso.

Logo, manifestamos nosso contentamento e satisfação com a realização do curso que, para além de ter se configurado em apropriação de conhecimentos para os cursistas, trouxe, para nós, relevante e significativa aprendizagem ao encontro da nossa temática de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o ensino e aprendizagem da língua vêm suscitando diversas *matizes* e propostas. Nesta pesquisa, para balizar nosso entendimento sobre o trabalho com a Língua Portuguesa, consideramos a perspectiva bakhtiniana de língua(gem), entendendo que uma abordagem a partir dessa concepção implica em práticas de ensino que trazem para a sala de aula a língua viva e seus inúmeros contextos de produção e, por conseguinte, o/a docente, ao *adotar* o texto como unidade de ensino, evidenciando principalmente seu aspecto enunciativo-discursivo, possibilitará o desenvolvimento da criticidade dos estudantes no que tange aos processos de leitura e produção textual.

Tendo em vista essas diferentes propostas, que se configuram em diversos documentos curriculares oficiais, desde os PCNs e dentre currículos nacionais, estaduais e municipais, e pela nossa constatação, como professora de Língua Portuguesa de que, em sala de aula, pouco se havia mudado em termos de ensino da língua(gem), apresentamos como principal problemática para nossa investigação, dar a conhecer quais os pressupostos teórico-metodológicos que têm balizado o ensino de Língua portuguesa na rede estadual do município de Serra/ES, nosso local de trabalho, em especial, as práticas voltadas ao ensino de gramática. Buscamos investigar se essas práticas vão ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva ou se ainda estão voltadas para o ensino de regras e nomenclaturas gramaticais a partir de frases soltas ou isoladas.

Assim, como objetivo geral, intentamos compreender criticamente as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas pertencentes à SEDU/ES, localizadas no município da Serra/ES, com vistas a investigar os desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática sob uma ótica enunciativo-discursiva. Cabe ressaltar que, a princípio, nosso questionamento tinha como alvo os professores do ensino médio regular, no entanto, no decorrer da pesquisa, constatamos que os professores respondentes de nosso questionário, instrumento utilizado para produção de dados, atuavam tanto na etapa do ensino fundamental (anos finais), como na etapa do ensino médio, logo tal foco deixou de ser prioridade.

Sobre a problemática apresentada, foi possível concluir, a partir dos dados de nossa pesquisa, que os docentes ainda apresentam contradições em suas respostas quando questionados sobre os pressupostos teóricos e metodológicos balizadores de suas práticas. Ainda que algumas respostas tenham ido ao encontro do que concordamos quanto ao processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), compreendemos que, no geral, há ainda uma falta de clareza e coerência entre o dizer e o fazer nesse aspecto. Ademais, nossa revisão de literatura confirmou que, ainda que os *novos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa*²³ e a divulgação dos principais documentos curriculares oficiais tenham quase três décadas, na prática, o que ainda vemos é o ensino de gramática descontextualizada a partir de palavras e frases isoladas ou o texto ainda sendo usado como pretexto para o mesmo fim.

Com vistas à compreensão dessa realidade e de suas possíveis causas, foi possível depreendermos que o processo de formação continuada é fundamental para que práticas de ensino e aprendizagem da língua(gem) sejam mais significativas e possibilitadoras do alcance da atuação crítica dos estudantes em seu meio social, com vistas ao uso consciente dos inúmeros recursos da língua nos diferentes espaços que ocupam.

Assim, para fins de objetividade que a pesquisa requer, no sentido da resposta aos objetivos delineados, e de acordo com nossa revisão de literatura, assim como, a partir do nosso referencial teórico e de nossa experiência, enquanto docente de Língua Portuguesa há oito anos da rede estadual do ES, concluímos que dentre muitos motivos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, encontra-se, principalmente, a quase ausência e a precariedade dos processos formativos promovidos pelas redes públicas de ensino. E, no caso específico do trabalho com a Língua Portuguesa, entendemos que processos formativos que evidenciem uma abordagem enunciativo-discursiva de língua(gem) se tornam não somente importantes, mas necessários.

Salientamos, entretanto, que a formação tanto inicial quanto a continuada *adequadas*, não sejam o único caminho para que tenhamos estudantes que, ao final da educação básica, tenham *domínio* dos mais diversos usos que a língua oferece, pois, compreendemos, que o ensino e aprendizagem da língua, assim como o de

23 Aos estudos decorrentes da perspectiva enunciativa, principalmente os estudos bakhtinianos, como dos pesquisadores Geraldí, Irlandé Antunes, Travaglia, dentre tantos outros.

outros conteúdos, são atravessados por inúmeras outras questões que afetam diretamente o resultado almejado, tais como: as condições precárias da carreira docente, a infraestrutura das escolas, número de alunos, material didático, gestão escolar, etc.; somados, sobretudo, aos problemas econômicos e sociais de um país profundamente desigual como o nosso.

Relativamente ao nosso primeiro objetivo específico, que buscou investigar o currículo oficial que baliza o trabalho com a Língua Portuguesa na etapa do ensino médio do estado do Espírito Santo, compreendemos que o então Currículo que regia o ensino de Língua Portuguesa no Estado (Currículo Básico Comum – CBC/ES/2009)²⁴, que segue ao encontro dos documentos curriculares oficiais, traz discursos que buscam aproximar-se das concepções e dos estudos mais recentes sobre a língua(gem), principalmente, ao que tange uma visão da língua na perspectiva da interação verbal e social. No entanto, assim como outros documentos curriculares que tratam sobre o trabalho com a língua, citados neste trabalho, falta-lhes chegar de maneira crítica e efetiva às mãos daqueles que mais interessam, os docentes, principalmente sob a via da formação continuada.

Em relação ao nosso segundo objetivo específico, que foi identificar quais autores e conceitos/concepções têm balizado as práticas de trabalho com a língua(gem) dos docentes localizados nas escolas estaduais do município de Serra/ES, identificamos que os professores da rede estadual apresentaram discursos cristalizados ao encontro do que preconizam os documentos curriculares oficiais, no entanto, conforme sinalizamos, a prática desses profissionais, contraditoriamente, está, em grande parte, atrelada a abordagens tradicionais, que não trabalham a língua(gem) de maneira enunciativo-discursiva. Assim, compreendemos, novamente, a necessidade de formação continuada que auxilie os docentes quanto às questões concernentes às concepções de língua, linguagem e gramática, haja vista, o desencontro entre as respostas direcionadas às concepções e as respostas relativas

24 De acordo com informações do site da SEDU, a implementação do novo Currículo está prevista para 2022 nas 1ª séries do EM, 2ª séries do EM em 2023 e 3ª séries do EM em 2024. E durante o ano de 2021 e no próximo ano 2022, ocorrerá a formação continuada de professores sobre novo currículo do Ensino Médio - Itinerários Formativos.

ao relacionamento em sala de aula com os alunos e o tratamento dos eixos/dimensões do ensino da língua(gem).

Logo, a partir dessa constatação, é possível afirmar, considerando nosso terceiro objetivo específico, que consistiu em fazer um levantamento sobre a formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa atuantes em escolas de ensino médio do município de Serra/ES, a necessidade de políticas públicas no que tange à formação continuada dos professores de língua portuguesa da rede estadual, haja vista, a data de realização do último curso de formação, 2016. Ressaltamos, no entanto, que uma análise mais detalhada sobre os cursos realizados, Gestar (2010) e Gêneros Discursivos (2016), não foi possível, pois não conseguimos acesso ao material utilizado para e durante a realização dos cursos.

Em relação ao nosso quarto e último objetivo, que foi construir coletivamente com os professores das escolas de Língua Portuguesa do município de Serra-ES (e/ou a partir de suas colocações), alternativas para um ensino de Língua Portuguesa sob uma abordagem enunciativo-discursiva por meio de um curso de extensão *online*, para compor nosso produto educacional, consideramos ter sido alcançado, ainda que os cursistas não tenham sido, em grande parte, os mesmos interlocutores iniciais. Todavia, consideramos que as discussões realizadas durante o curso foram enriquecidas pela diversidade de realidades e experiências distintas dos cursistas.

Depreendemos que as discussões subsidiadas por meio das leituras dos textos encaminhados, das apresentações dos palestrantes e das apresentações dos relatos de experiência foram primordiais para o impulsionamento de reflexões, ressignificações e processos de legitimação de práticas de ensino da língua(gem) ao encontro de uma abordagem dialógica e discursiva. Com o ingresso de cursistas de diferentes regiões do Brasil, dentre as quais Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, e professores de áreas diversas, para além da área de Linguagens - componente curricular Língua Portuguesa - agregou-se ao curso diferentes experiências e perspectivas regionais, bem como conhecimentos e vivências interdisciplinares que em muito enriqueceram as discussões e trouxeram a ampliação do olhar para a abordagem e trabalho com a língua(gem). Logo, em termos de abrangência social e visibilidade, o curso ultrapassou as expectativas e a dimensão inicialmente projetadas.

Destarte, ao chegarmos ao final desta pesquisa, esperamos contribuir para a reflexão de professores e futuros professores de Língua Portuguesa, sobretudo,

acerca do trabalho com a gramática, entendendo que sua abordagem deve trazer para a sala de aula as situações concretas de enunciação, evidenciando os gêneros textuais e/ou discursivos como enunciados concretos. Logo, o enfoque dos aspectos estruturais da língua somente será pertinente no sentido da implicação, análise e compreensão dos seus efeitos de sentido nos textos, evidenciando, assim, as questões ideológicas, contextuais e intencionais inerentes a todos os enunciados. Ao assumirmos, portanto, a concepção enunciativo-discursiva da língua(gem), superamos práticas que concebem a língua como um código ou como simples instrumento de comunicação, logo, o principal objetivo do componente curricular Língua Portuguesa, que deve centrar-se na ampliação das práticas discursivas dos estudantes, é a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, ao longo de sua vida, produzem e são produzidos pela linguagem.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA GODINHO, Regina; STIEG, Vanildo. **“O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil**: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. Vitória, ES. v. 1. n. 3, p.119-141 jan. /jul. 2016

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cad. Pesq. v.49, p.51-54, 1984.

ANDRE, Marli; PRINCEPE, Lisandra. **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação**. Educ. rev., Curitiba, n. 63, p. 103-117, mar. 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gramática Contextualizada, limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. Por uma pedagogia da variação linguística. 3 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2 Ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34. 2013.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin (apresentação. In: BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua.** (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília. MEC, 2000

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>> Acesso em: 05 out. 2019.

_____. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. **Guia Geral.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 76 p.: il.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____ [Org.] **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

COELHO, Micaela Pafume. **As diferenças entre as edições do terceiro curso de Ferdinand de Saussure**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's/ Roxane Rojo (org)** - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A gramática do texto, no texto**. Revista De Estudos Da Linguagem. [S.l.], v. 10, n. 2, p. 107-133, 2002.

CUNHA, D. A. C. da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, M. E. V.; VILAR, S. de F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2004. p. 27-47.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo Básico da Escola Estadual**. 8v. Vitória: SEDU, 2009a. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/sedu_curriculo_basico_escola_estadual.pdf>. Acesso em: 11/11/2013.

_____. **Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos**. Vitória: SEDU, 2009b. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/sedu_curriculo_basico_escola_estadual.pdf>. Acesso em: 11/11/2013.

ESTEBAN, Maria Teresa Esteban; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes, MOLINA, Márcia A. G. **Ensino de língua portuguesa e produção escrita: percursos Linguísticos**. Dossiê. O texto em sala de aula: práticas e sentidos. ISSN: 2236-2592. Vitória (ES). v. 7. n. 17. 2017

FIORIN, José. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**, 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Anglo, 2012.

_____. **O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

_____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva** – um Guia para Pesquisa de Campo. Petrópolis, Vozes/ Edufal, 2013.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa: Ação Educativa, 2009, v. 41, n. 144, set.-dez. 2011. (Coleção Em Questão, n. 6).

LADEIA, Rayana Thyara de Lima Rêgo. **Um olhar para a gramática normativa em uma perspectiva dialógica no ensino médio**. Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia, 2018.118f. Dissertação (Mestrado em LINGUÍSTICA) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2018.

LEMKE, Jay. Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias. Revista trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MARCUSCHI, Beth. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MELLO, Guiomar Namó. **Fatores intraescolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, ano I, n. 2, p. 70-78, 1979.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Dalva Ricas de; **Formação docente no Espírito Santo : diálogos com a pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”** / Dalva Ricas de Oliveira. – 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

PIERONI, Magali Aparecida Beneton. **Ensino de língua portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio**. Magali Aparecida. Beneton Pieroni – 2010.70 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

POSSENTI, Sirio. **Malcomportadas línguas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. (Org.). **Prática de Linguagem em sala de aula** – Praticando os PCNs. 1a ed. S.Paulo/Campinas: EDUC/Mercado das Letras, 2000.

POLL, Margarete von Mühlen. **Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem**. Belo Horizonte. 2008. Tese (de Doutorado). – Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SÁ, Juliane Nogueira de. **Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de língua portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor**. Juliane Nogueira De Sá. Vitória.2016. Dissertação de Mestrado – UFES, 2016.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 24º ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SILVA, Marcos Amado Gonçalves da. **A língua portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma**. Marcos Amado Gonçalves da Silva. – 2008.144p. Dissertação Mestrado – UFMT, 2008.

SILVA, Oziel Pereira da. **A análise linguística no discurso de professores do ensino básico**: conflitos e silenciamentos. Oziel Pereira da Silva. – Araguaína: [s. n.], 2015.166f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

SOUZA, Graciete da Silva de. **Língua Portuguesa no ensino médio**: o texto como ponto departida (?) / Graciete da Silva de Souza, 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em LINGUÍSTICA) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

VENDRAME, César Lucas.**Gramática(s)**: verdades e mitos. Três Lagoas, MS: [s.n.], 2008.136f. Dissertação Mestrado em letras. UFMS/Campus de Três Lagoas, 2008.

VIANA, Maryluce Cerqueira de Souza. **Gêneros textuais no ensino médio**: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos. Maryluce Cerqueira de Souza Viana. – Vitória. 2010. 173 f. Dissertação de Mestrado – UFES, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional. n. 27, jan-jun/2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICE A

Pesquisas selecionadas por meio dos títulos e que foram descartadas após a leitura dos resumos:

Quadro 5 - Descritor "Língua Portuguesa no ensino médio" - CAPES

Data	Autor	Instituição	Título
28/02/2014	Elisangela Leal da Silva Amaral	Mestrado - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	O Discurso do Professor de Língua Portuguesa Frente a Ideologias Conflituosas de Gramáticos e Linguistas
28/04/2017	Saigon Quevedo	Doutorado - Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul	Língua Portuguesa no Ensino Médio: Uma Proposta Inscrita na Teoria dos Gêneros Discursivos
17/12/2014	Tadeu de Jesus Giatti	Mestrado - Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa como Diálogo de Saberes
21/09/2016	Cristiane Borges de Oliveira	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo	O dito, o não-dito e o (re)dito: confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de língua portuguesa para o ensino médio

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 6 - Descritores "Ensino de gramática" - CAPES

Data	Autor	Instituição	Título
01/03/2008	Virgínia Mary Mendonça Prudente	Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais	A gramática no banco dos réus: culpada ou inocente? O papel da gramática normativa na escola: reflexos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa
01/04/2008	Rosa Maria da Silva Medeiros	Mestrado - Universidade Federal de Campina Grande	O Ensino de Gramática e a Formação Docente: a inovação/conservação influenciando a prática pedagógica
01/04/2011	Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues	Doutorado - Universidade de São Paulo	No meio do caminho tinha uma pedra - ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo
01/02/2003	Fernanda Gomes Coelho Junqueira	Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: Percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa
01/04/2012	Rebeca Cerqueira	Doutorado - Instituição de Ensino:	Ausências e emergências na formação de jovens e adultos em Salvador - BA:

	Andrade Alcântara	Universidade Federal da Bahia	considerações em torno do ensino da gramática
02/07/2013	Fabiana Julia de Araujo Tenorio	Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco	Ensino de Gramática e Análise Linguística: Mudanças e Permanências Nas Práticas de Ensino de Língua Portuguesa
26/02/2018	Alceu Vanzing	Mestrado - Universidade FEEVALE	A Gramática como Suporte para a Produção Textual
30/10/2013	Fernanda Maria Brandoli	Mestrado - Fundação Universidade de Passo Fundo	Relações de ensino em uma escola pública de ensino médio de Marau
21/11/2016	Joelma Sá Figueiredo	Mestrado - Universidade Federal do Oeste do Pará	Ensino de Gramática: Renovando as Práticas Escolares e Inserindo o aluno em seu processo de formação
14/03/2017	Talita Gleycilane Mendes da Silva	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade de Brasília	Reflexão Linguística, revisão e reescrita textual como formas de promover a consciência sintática
01/05/2008	Paula Ribeiro e Souza	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais	As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos

28/09/2017	Marta Virginia Vasco Bispo	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz	O Professor e o Ensino de Gramática: o que se ensina, como se ensina, para que se ensina
01/12/2016	Mara Aparecida Andrade da Rosa Siqueira	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina	O ensino de gramática a partir da língua em uso: por uma prática voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos
02/12/2016	Jorge Luis Lira da Silva	Doutorado - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco	O Ensino de Gramática/Análise Linguística na Sala de Aula: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE)
18/09/2014	Iris Vitoria Pires	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos	A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero
19/07/2013	Marisete Santos Nascimento Kruschewsky	Mestrado - Instituição de Ensino: Universidade	Análise Linguística, Gramática e Formação do Professor: (Des)Caminhos Para Uma Proposta de

		Estadual de Santa Cruz, Ilhéus	Ensino Reflexivo da Língua Materna
25/02/2015	Joao de Deus Leite	Doutorado - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia	Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática
01/02/2006	Inaldo Firmino Soares	Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco	O Professor e o Texto, Desencontros e Esperanças: um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem
01/09/2009	Luciana Mariz	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais	A Aula de Português e as Possibilidades de Ensino- Aprendizagem: um estudo de caso
01/12/2012	Ana Kenya Félix Ribeiro de Souza	Mestrado - Universidade Federal do Maranhão	Educação Linguística: caminhos para o ensino da língua materna

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 7 - Descritor "ensino de gramática", BDTD

Data	Autor	Instituição	Título
-------------	--------------	--------------------	---------------

2014	Álvaro Vinicius de Moraes Barbosa Duarte	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística
2015	Juliana Carolina Argenta Carlos Lopes da Silva	Universidade de Brasília-UNB	Estudo de caso sobre o desenvolvimento da consciência sintática em sala de aula
2006	Cláudia de Faria Beltrão	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006	Ensino de língua portuguesa: por uma educação linguística
2013	Silvia Aparecida Nogueira Oliveira	Universidade de Taubaté UNITAU	Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática
2007	Maria Luiza Scafutto	Ensino Fundamental, de escolas particulares, municipais e estaduais de Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Ensino de português - gramática: encontro de possibilidades
2014	Íris Vitória Pires Lisboa	Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS	A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero

2013	Fabiana Júlia de Araújo Tenório	Universidade Federal de Pernambuco	Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa
2013	Márcia Andrea Almeida de Oliveira	Doutorado - Universidade Estadual de Campinas UNICAMP	O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais
2005	Rogéria Katia Arruda Mattos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC	Entre a tradição e a ressignificação de práticas de ensino de português como língua materna
2013	Aline da Silva Malaquias	Universidade Federal da Paraíba, UFPA	O trabalho com as capacidades linguístico-discursivas no ensino médio: por um ensino de gramática mais reflexivo
2012	Avany Aparecida Garcia	Dissertação Mestrado - A Universidade Federal de Rondônia	Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Materna: Perspectivas Teórico - Práticas
2013	Gabriela Persio Herrmann	Universidade Federal de Santa Maria UFSM	Os Saberes da Linguística e O Ensino de Língua Portuguesa, a Relação Oficial
2018	Kelli Mileni Voltero	Universidade Estadual	Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública

		Paulista (UNESP)	reconfigurados em duas entrevistas
2016	Kleverson Fernando de Araújo	Universidade Norte do Paraná. UNOPAR	As Implicações do Ensino de Língua Portuguesa por Meio dos Gêneros Textuais: Perspectivas e Desafios
2009	Noadia Iris da Silva	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009	Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português
2015	Camilla Maria Martins Dutra	Universidade Federal da Paraíba UFPA	Reflexões sobre a análise e práticas sociais escolas de Campina grande
23/07/2008	Elane Nardotto Rios	Dissertação de mestrado acadêmico PPGE-UFES	Ensino/Aprendizagem de Conhecimentos Gramaticais Na Perspectiva dos Gêneros Textuais Escritos Em aulas de Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração do autor

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

PESQUISA UFES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Prezadas (os) colegas, sou professora de Língua Portuguesa, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, e aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação - UFES. Minha pesquisa busca compreender os pressupostos teórico-metodológicos que balizam as práticas de ensinoaprendizagem dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual em escolas localizadas no município de Serra/ES.

Sua colaboração neste questionário é fundamental para que, juntos, possamos pensar em possibilidades que auxiliem nossa prática ao encontro da formação de cidadãos crítico-reflexivos, conscientes e conhecedores da competência discursiva da linguagem, capazes de adequá-la aos diferentes contextos sociocomunicativos.

Muito obrigada!

Professora Daniela Figueiredo Alves

INFORMAÇÕES GERAIS

01. Qual a sua idade?

() 20 a 24 () 25 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 50 () acima de 50

02. Sexo: () F () M

03. Qual sua descendência étnica?

() branca () negra () amarela

04. Qual seu tipo de vínculo com a rede estadual:

() Designação Temporária () Efetivo

05. Há quanto tempo você leciona a disciplina Língua Portuguesa?

() até 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () mais de 15 anos

06. Em quais etapas de ensino você leciona?

() Ensino Fundamental II () Ensino Médio () com as duas etapas

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

07. Nível de formação:

Graduação () Realizada em instituição: Particular () Pública ()

Ano de término _____

Especialização () Realizada em instituição: Particular () Pública ()

Ano de término _____

Mestrado Acadêmico () Realizada em instituição: Particular () Pública ()

Ano de término _____

Mestrado Profissional () Realizada em instituição: Particular () Pública ()

Ano de término _____

Doutorado () Realizada em instituição: Particular () Pública ()

Ano de término _____

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM SUA PRÁTICA:

08. Para você linguagem é:

- Um meio de Expressão () Sim () Não
- Um veículo de Comunicação () Sim () Não
- Forma de Interação verbal e social () Sim () Não

09. Para você a gramática é:

- () É definida por um conjunto de normas e regras de modelos a serem seguidos.
- () É definida por um conjunto de regras que possibilitam a comunicação, indispensável para o bem falar e escrever.
- () É definida a partir da observação e descrição de determinada variedade padrão ou não-padrão, para a compreensão da sua estrutura e funcionamento.
- () É definida como um meio de possibilitar um trabalho reflexivo com a linguagem, articulado ao funcionamento dos diversos recursos da língua junto ao texto.

10. Qual a ordem de importância dos seguintes tópicos em suas aulas? Enumere de 1 a 5:

- () leitura e interpretação de texto
- () produção de textos
- () gramática
- () oralidade
- () Literatura

11. Você trabalha a gramática em suas aulas?

- () sim () não

12. Se você respondeu **SIM** à pergunta anterior, com qual finalidade você trabalha a gramática em suas aulas?

- () para o aluno aprender a ler e escrever corretamente.
- () para ensinar a norma padrão, única norma válida na escola.

() para que o aluno compreenda os efeitos de sentido do uso de determinadas escolhas morfológicas, lexicais, semânticas, sintáticas nos textos que leem e/ou produzem.

13. Você já leu livros e/ou artigos científicos de autores brasileiros que se dedicaram à temática do ensino de Língua Portuguesa? Se sim, quais:

() João Wanderley Geraldi

() Irandé Antunes

() Luiz C. Travaglia

() Outro(s)

14. Qual (is) o (s) suporte (s) que você mais utiliza para o planejamento de suas aulas?

() atividades retiradas da internet

() livros didáticos

() livros de literatura/ paradidáticos

() gramática normativa

() outro (s)

15. Seus alunos, de maneira geral, demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta com a motivação pela qual você entende que os estudantes se interessam (ou não) pelas suas aulas.

() Sim () Não () Às vezes

16. Quais são os desafios, que dificultam as suas práticas de ensino de Língua Portuguesa?

() Pouco apoio pedagógico

- Número grande de alunos
- Falta de interesse/participação dos alunos
- Falta de Infraestrutura (biblioteca, xerox, internet, etc.)
- Pouco tempo para planejamento
- Pouca formação continuada
- Outros _____

QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, RESPONDA:

17. Você já fez alguma formação relativa aos documentos oficiais balizadores das práticas de ensino de Língua Portuguesa: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e/ou Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dentre outros?

PCN sim Não

Local: _____ Ano: _____

Se sim, qual a sua avaliação do Curso (opcional):

regular bom ótimo

BNCC sim Não

Local: _____ Ano: _____

Se sim, qual a sua avaliação do Curso (opcional):

regular bom ótimo

Outros: _____

Avaliação do Curso (opcional):

regular bom ótimo

18. Você participou do curso **Gestar II** oferecido pela SEDU em 2010/2012?

Sim Não

Se sim, qual a sua avaliação do Curso (opcional) :

regular bom ótimo

19. Você participou do curso de **Gêneros Textuais** oferecido pela SEDU em 2016?

Sim Não

Se sim, qual a sua avaliação do Curso (opcional):

regular bom ótimo

20. Você participou de outros cursos relativos ao ensino de Língua Portuguesa ofertados pela SEDU?

Sim Não

Se **sim**, quando _____ e qual _____

E qual a sua avaliação do curso (opcional) :

regular bom ótimo

21. Você acha necessário que ocorram mais cursos de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do Estado?

sim não

Se sim, quais as temáticas que você apontaria para esses cursos:

22. Você teria interesse em participar de um curso de formação online com certificação pela PROEX- UFES sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa?

Sim Não

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PRÓ-
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS CULTURA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ofício nº 01/2020/DLCE/CE/UFES

Vitória, 25 de junho de 2020

Da: Professora do Departamento de Linguagem, Cultura e Educação e
Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES)

Prof.ª Dr.ª Regina Godinho de Alcântara

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES)

Assunto: Solicitação de disponibilização de dados/informações para pesquisa de campo de Daniela Figueiredo – aluna do Mestrado Profissional em Educação/CE/UFES

Por meio do presente documento, eu, Regina Godinho de Alcântara, professora da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES), orientadora da aluna Daniela Figueiredo Alves, matriculada no referido Programa, e cujo projeto de pesquisa intitula-se “O ensino da tradição gramatical e a resistência à mudança: por que ainda resistimos a uma abordagem de ensino reflexiva”, **solicito a disponibilização de dados/informações, no âmbito desta Secretaria, que constituirão o corpus de pesquisa da dissertação da referida aluna, conforme consta em documento de solicitação anexo.**

Na ocasião, informamos que, de acordo com o Termo Consentimento Livre e Esclarecimento, também anexo a esse ofício, os dados/informações disponibilizados estarão restritos à pesquisa, garantindo o seu caráter de anonimato/privacidade, bem como o tratamento ético a ser dado a eles.

Desde já muito agradeço a disponibilidade e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


Professora Dra. Regina Godinho de Alcântara

Chefe do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 26/06/2020 às 14:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/33809?tipoArquivo=O>

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, o projeto de pesquisa intitulado “O ensino da tradição gramatical e a resistência à mudança: por que ainda resistimos a uma abordagem de ensino reflexiva” de autoria da mestrandia Daniela Figueiredo Alves, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender criticamente as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas pertencentes à SEDU/ES, localizadas no município da Serra/ES e investigar quais são os desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática sob uma ótica crítico-reflexiva.

Trata-se de um estudo de caso que utilizará, como instrumentos de pesquisa, a consulta documental, questionários, entrevistas semiestruturada e grupo focal. Os benefícios do estudo se convertem para a produção de conhecimentos relativos à questão educacional, sendo os dados analisados, eticamente, tendo o pesquisador o compromisso de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos. Acrescentamos que as informações serão restritas a essa pesquisa e que a mesma garante o caráter de seu anonimato/ privacidade.

O estudo vem sendo coordenado pelo(a) prof.(a) orientador(a) Regina Godinho de Alcântara, devidamente vinculado ao **Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGMPE**, localizado na UFES/Campus Goiabeira - Centro de Educação.

Mediante o explicitado, solicitamos sua colaboração no sentido da disponibilização dos dados solicitados em anexo, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Vitória, junho de 2020.

Alcântara
REGINA GÓDINHO DE ALCÂNTARA

Daniela Figueiredo Aves
DANIELA FIGUEIREDO AVES

APÊNDICE E

ANEXO

Visando ao alcance de nosso objetivo maior de pesquisa, conforme descrito no Termo Consentimento Livre e Esclarecimento, necessitamos fazer uma consulta documental acerca das formações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação, para os professores de Língua Portuguesa do Estado do Espírito Santo. Dentre as formações, encontramos o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) e o curso Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais. Seguem abaixo algumas informações que necessitamos no momento.

- ✓ Período de realização dos dois cursos;
- ✓ quantos professores localizados na SRE Carapina realizaram a inscrição e finalizaram o curso;
- ✓ informações sobre os formadores/tutores (formação acadêmica, critérios de seleção) dos cursos Gestar II e do curso de Gêneros textuais ;
- ✓ possibilidade de contato dos professores formadores/ tutores;
- ✓ possibilidade de acesso aos materiais utilizados pelos formadores no curso de Gêneros textuais,
- ✓ possíveis avaliações quanto aos cursos, realizadas pelos docentes cursistas;
- ✓ possibilidade de acesso às sequências didáticas produzidas pelos docentes cursistas, conforme Edital SEDU No 042/2016 - Chamada para Inscrição na Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais - 3.11 As sequências didáticas, baseadas nas temáticas das oficinas presenciais (Poema, Memórias Literárias, Crônica ou Artigo de opinião), deverão ser entregues na Superintendência Regional de Educação (SRE) a que está jurisdicionado o polo de referência em que o cursista participou da formação, em envelope lacrado e devidamente identificado, contendo arquivo impresso e digital (CD).

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, o projeto de pesquisa intitulado “O ensino da tradição gramatical e a resistência à mudança: por que ainda resistimos a uma abordagem de ensino reflexiva” de autoria da mestrandia Daniela Figueiredo Alves, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender criticamente as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas pertencentes à SEDU/ES, localizadas no município da Serra/ES e investigar quais são os desafios e possibilidades de uma abordagem da gramática sob uma ótica crítico-reflexiva.

Trata-se de um estudo de caso que utilizará, como instrumentos de pesquisa, a consulta documental, questionários, entrevistas semiestruturada e grupo focal. Os benefícios do estudo se convertem para a produção de conhecimentos relativos à questão educacional, sendo os dados analisados, eticamente, tendo o pesquisador o compromisso de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos. Acrescentamos que as informações serão restritas a essa pesquisa e que a mesma garante o caráter de seu anonimato/ privacidade.

O estudo vem sendo coordenado pelo(a) prof.(a) orientador(a) Regina Godinho de Alcântara, devidamente vinculado ao **Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGMPE**, localizado na UFES/Campus Goiabeira - Centro de Educação.

Mediante o explicitado, solicitamos sua colaboração no sentido da disponibilização dos dados solicitados em anexo, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Vitória, junho de 2020.

Alcântara
REGINA GÓDINHO DE ALCÂNTARA

Daniela Figueiredo Aves
DANIELA FIGUEIREDO AVES

APÊNDICE G

Visando o alcance de nosso objetivo maior de pesquisa, necessitamos de algumas informações, que seguem descritas abaixo.

Cópia, se houver, do mapa de localização das escolas estaduais no município de Serra/ES;

número total de escolas da rede estadual no município de Serra/ES;

organização atual das modalidades de ensino na etapa do ensino médio no município de Serra/ES;

número de escolas de Ensino Médio **Regular** no município de Serra/ES;

quais são as escolas que atendem ao Ensino Médio **Regular** no município de Serra/ES.

número **total** de alunos matriculados na rede estadual no Ensino Médio do município de Serra/ES,

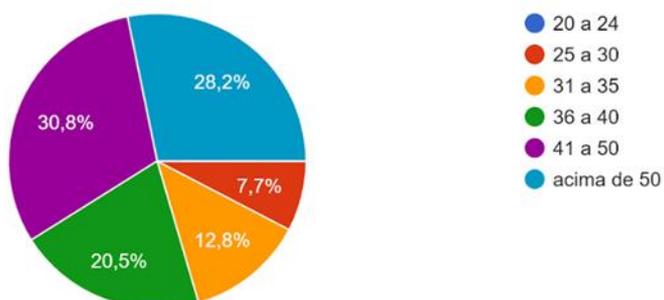
número de matrículas no Ensino Médio **Regular** no município de Serra/ES.

APÊNDICE H

RESPOSTAS QUESTIONÁRIO

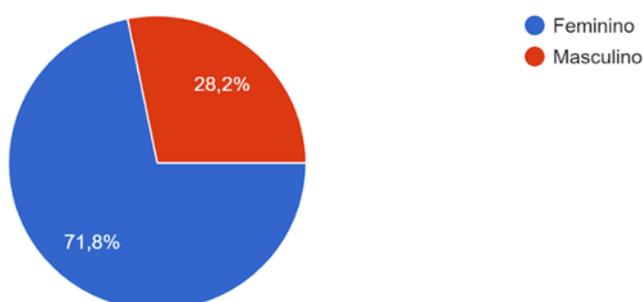
01. Qual a sua idade?

39 respostas



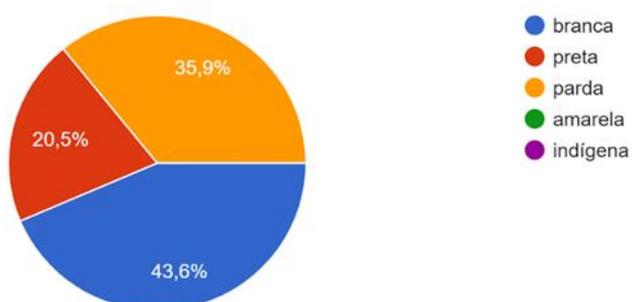
02. Sexo

39 respostas



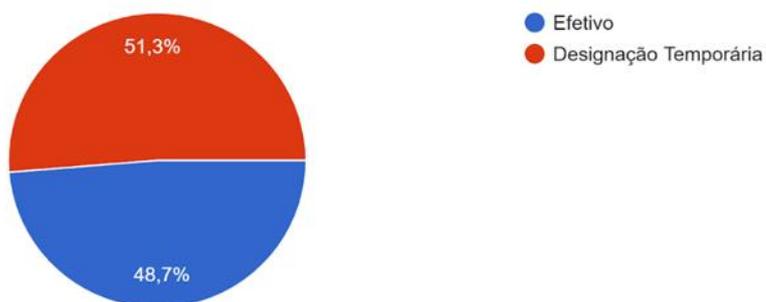
03. Qual sua cor ou raça/etnia?

39 respostas



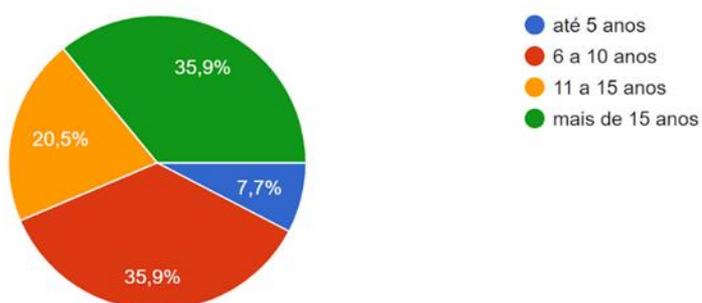
04. Qual seu tipo de vínculo com a rede estadual:

39 respostas



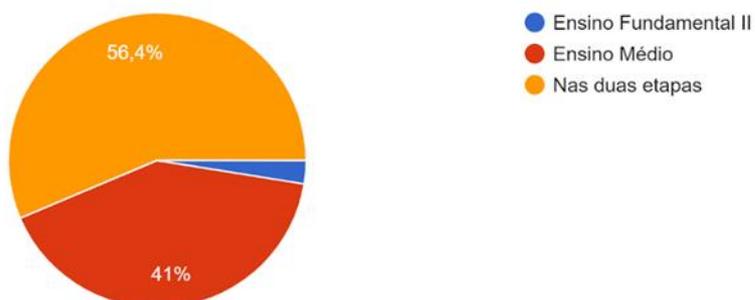
05. Há quanto tempo você leciona a disciplina Língua Portuguesa?

39 respostas

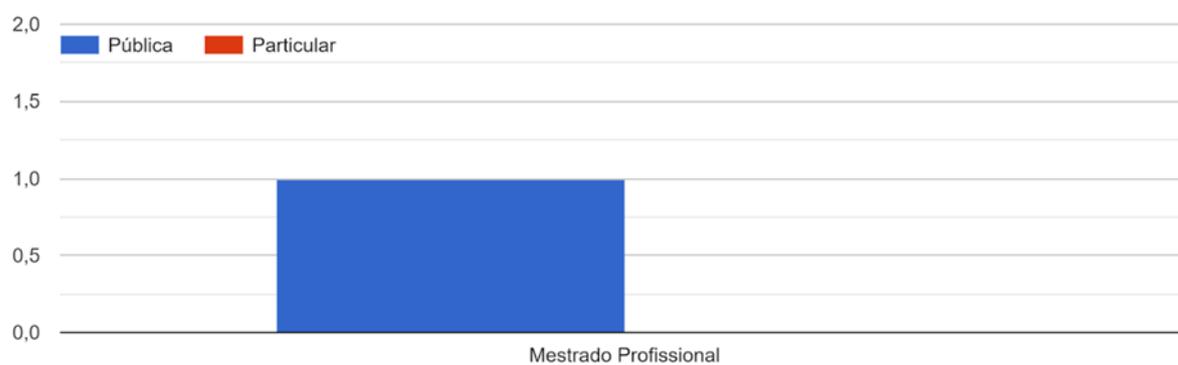
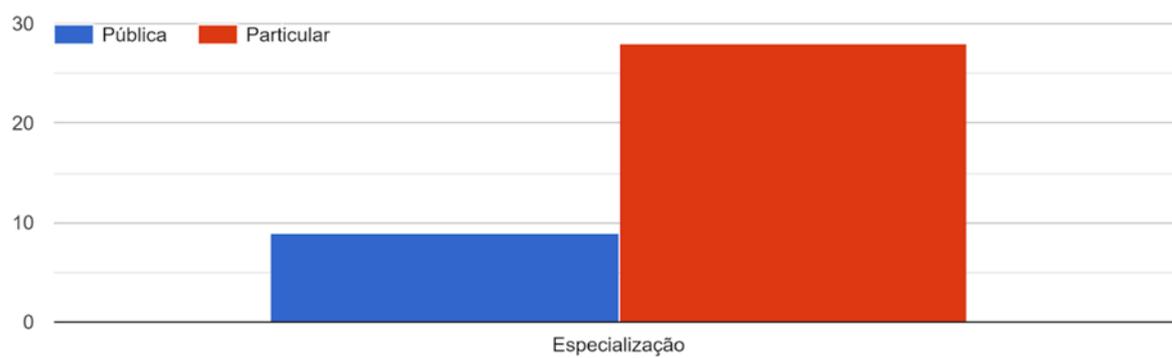
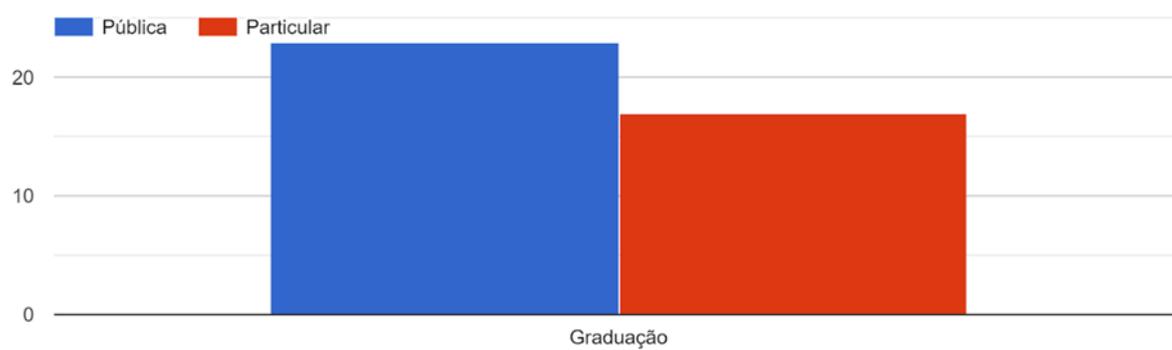


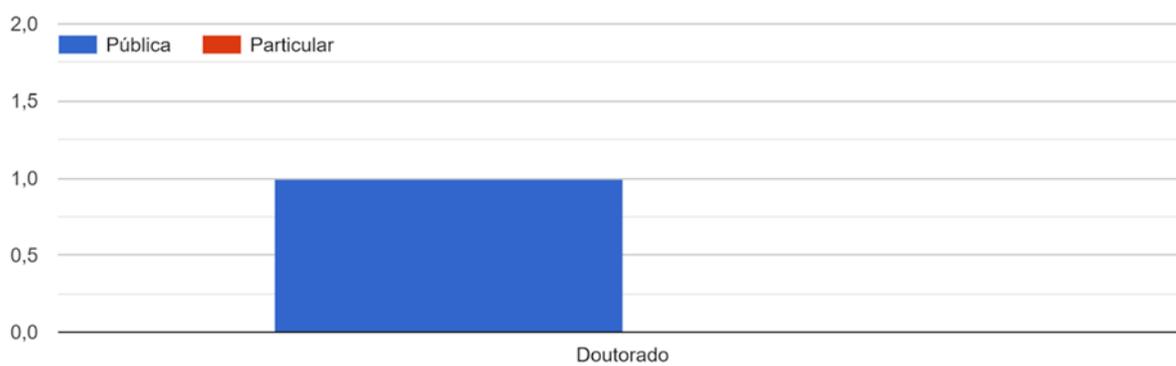
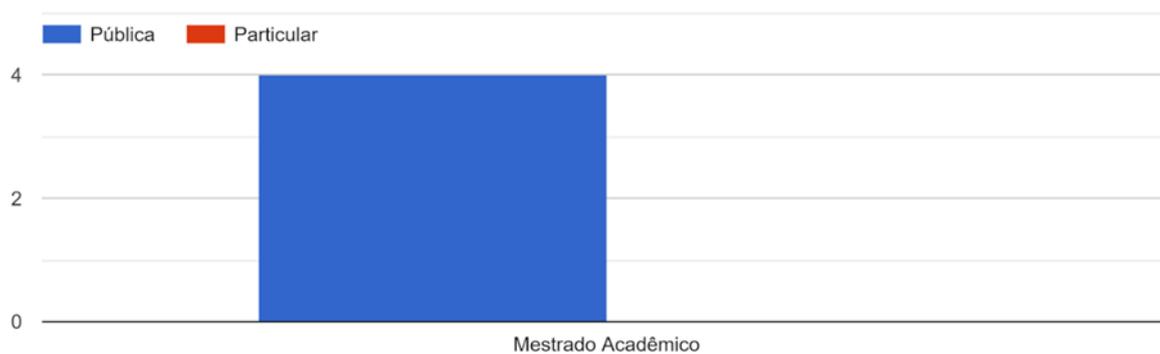
06. Em quais etapas de ensino você leciona?

39 respostas



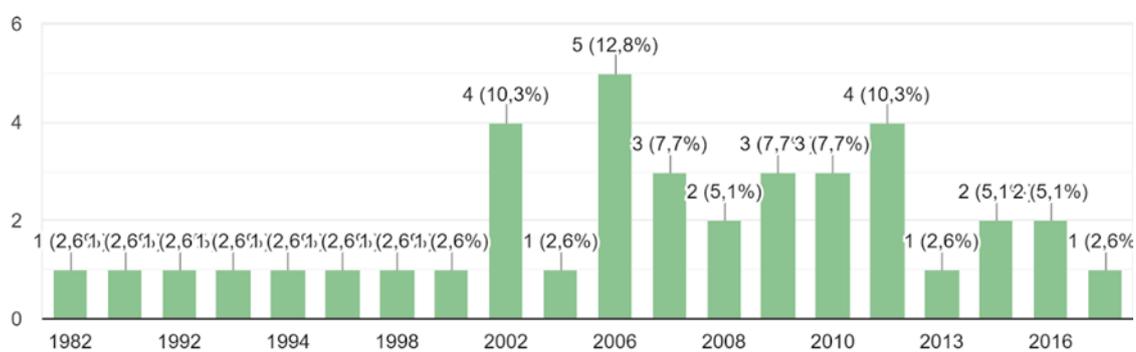
07. Nível de formação





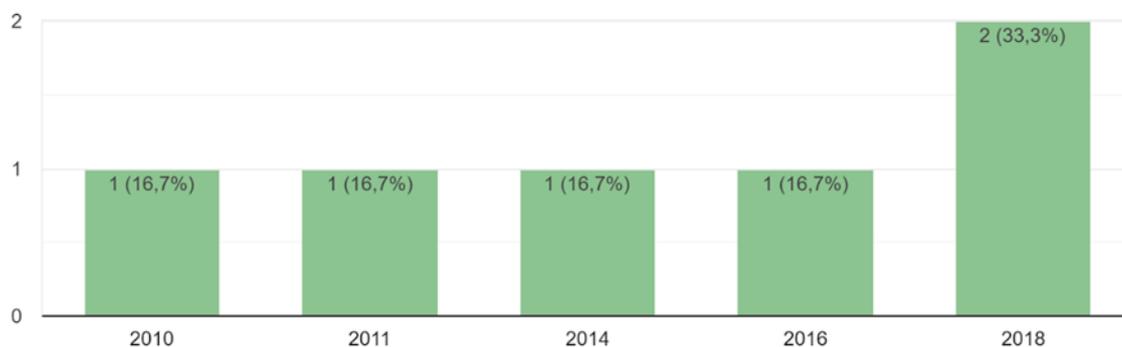
8. Ano de término graduação:

39 respostas



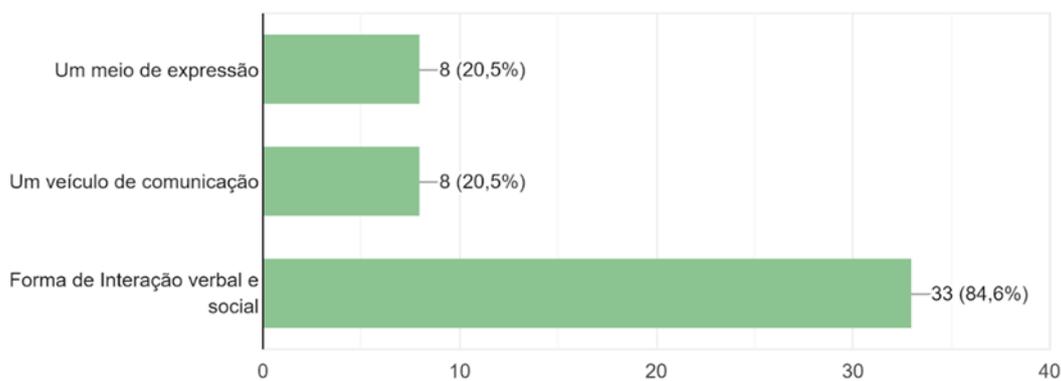
9. Ano de término mestrado:

6 respostas



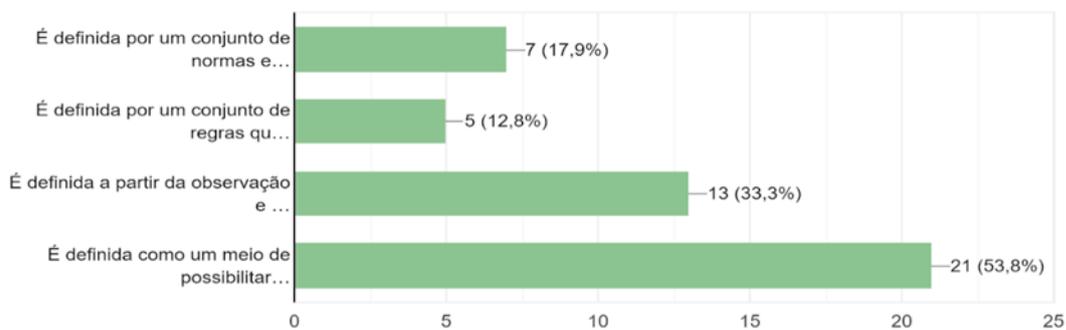
11. Para você linguagem é:

39 respostas



12. Para você a gramática é:

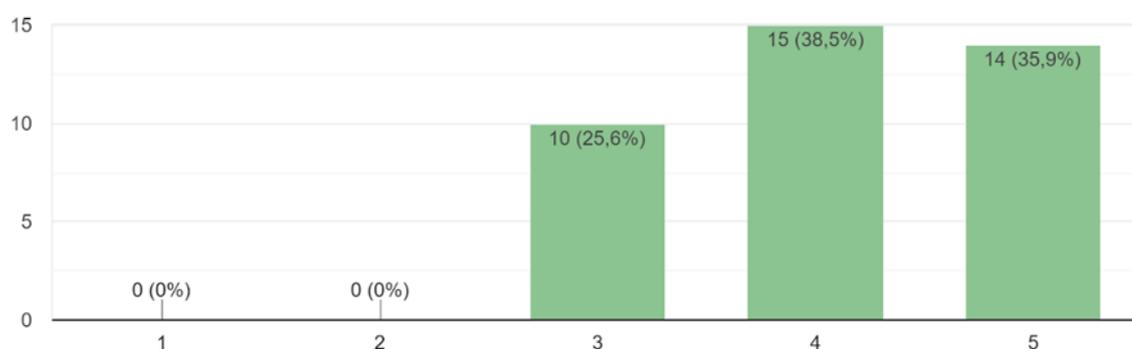
39 respostas



13. Enumere os tópicos abaixo, usando uma escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco importante e 5 muito importante.

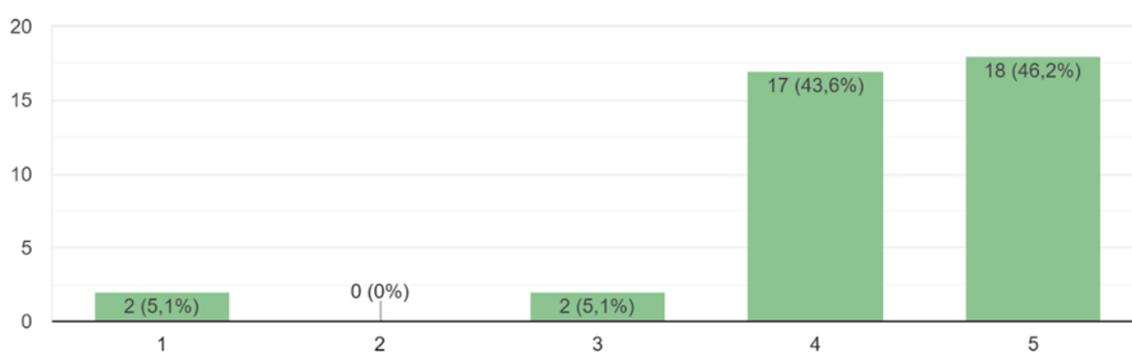
gramática

39 respostas



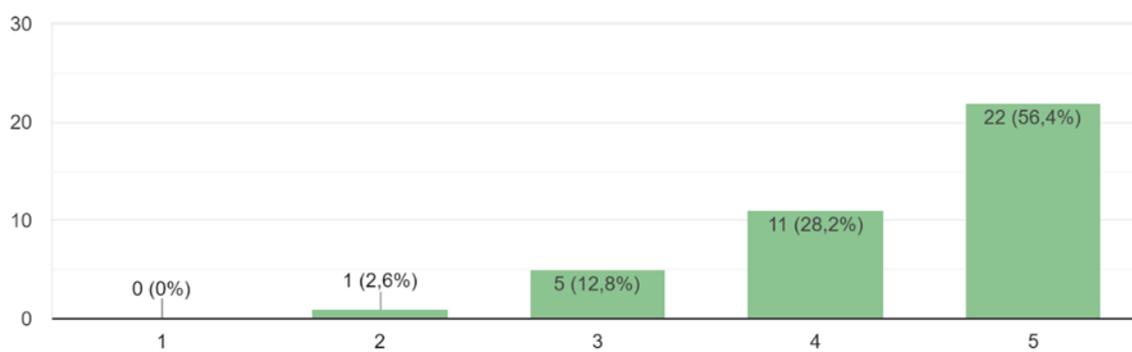
literatura

39 respostas



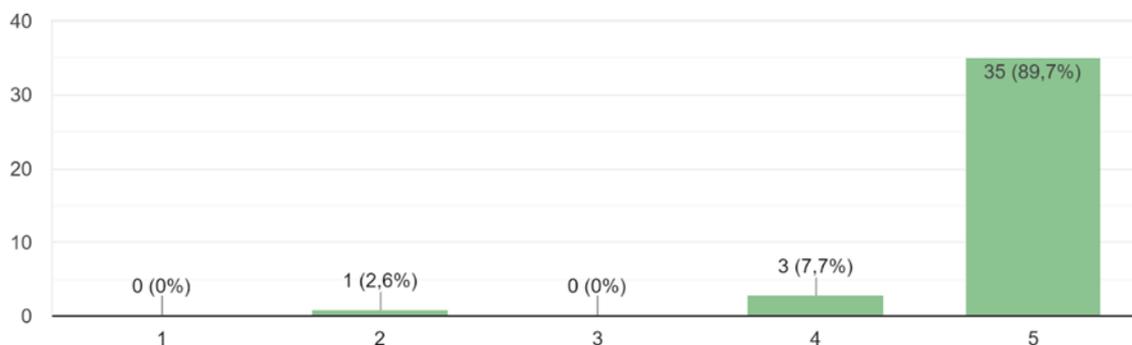
oralidade

39 respostas



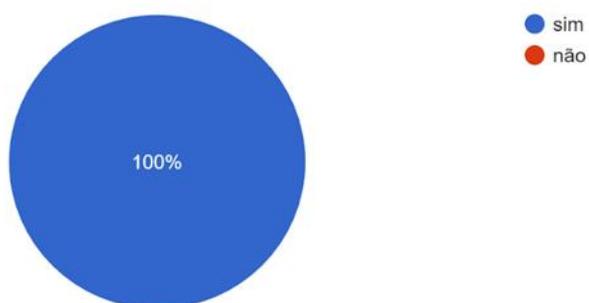
leitura e interpretação de texto.

39 respostas



14. Você trabalha a gramática em suas aulas?

39 respostas



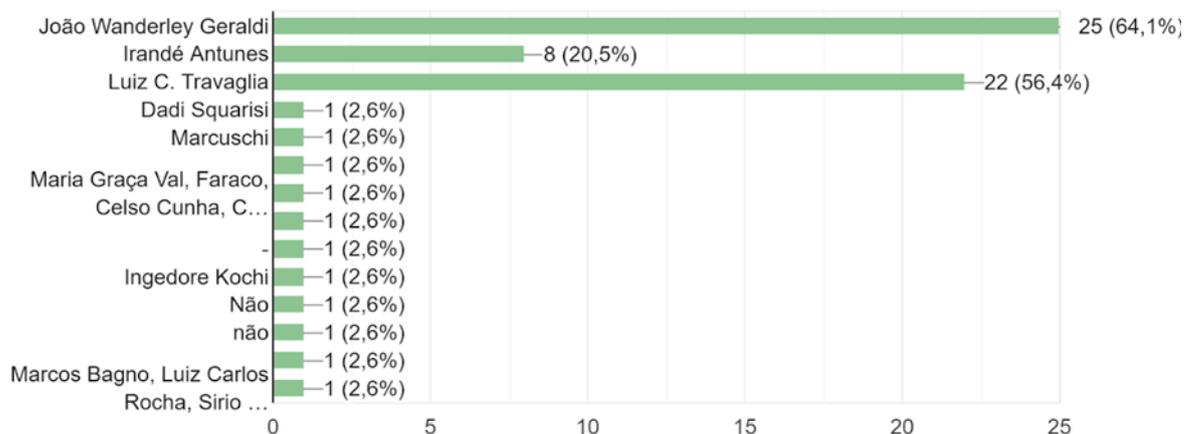
15. Se você respondeu SIM à pergunta anterior, com qual finalidade você trabalha a gramática em suas aulas?

39 respostas



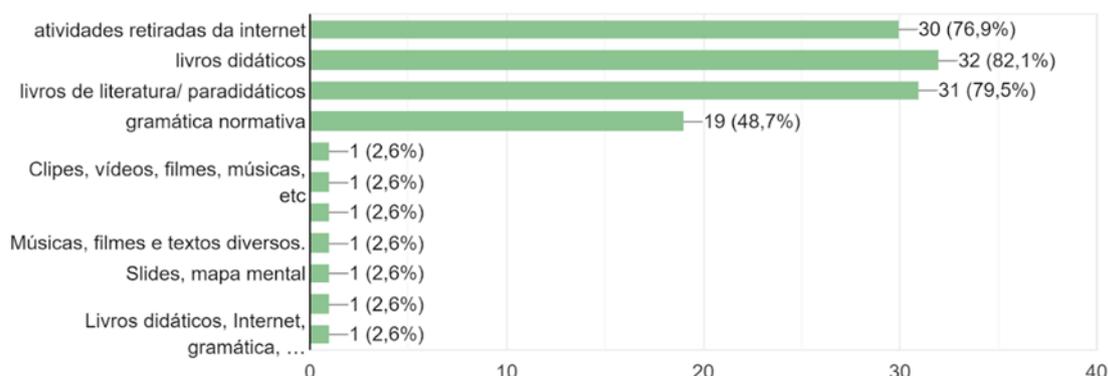
16. Você já leu livros e/ou artigos científicos de autores brasileiros que se dedicaram à temática do ensino de Língua Portuguesa? Se sim, quais?

39 respostas



17. Qual (is) o (s) suporte (s) que você mais utiliza para o planejamento de suas aulas?

39 respostas



18. Seus alunos, de maneira geral, demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta citando a(s) motivação(ões) pela(s) qual(is) você entende que os estudantes se interessam (ou não) pelas suas aulas. 39 respostas

1 Sim.

2 Meus alunos demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, pois busco continuamente fazer com que tudo que trabalho em sala de aula faça sentido para o estudante em sua vida dentro e fora da escola.

- 3 Sim. Por ser, geralmente, muito dinâmica com a utilização das novas tecnologias.
- 4 Atualmente, está difícil manter os alunos motivados devido ao sistema de ensino EAD. Quando as aulas eram presenciais, havia muita interação durante as aulas, o que tornava as aulas atrativas. Não ficávamos presos somente à internet, como hoje. As rodas de leitura, os debates enfim. Tudo motiva tanto os alunos quanto nós professores.
- 5 Sim, justamente por entender a importância de certos padrões de uso da linguagem para a vida estudantil e profissional.
- 6 Sim. De maneira geral, os alunos gostam de bons textos reflexivos, que tragam conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e também informações culturais.
- 7 Sim. Meus alunos demonstram bastante interesse nas aulas de língua portuguesa, especialmente nas atividades orais, interpretação de textos literários, debates regrados, apresentações de seminários, desenvolvimento de projetos etc. De forma geral, se desenvolvem bem em atividades coletivas e gostam de se expressar em público. Acredito que tenham predileção por aulas dinâmicas, com metodologias diversificadas e com exemplificações cotidianas em que possam se expressar, apresentando pequenas explicações e interações com a atividade proposta (o que demanda mais atenção ao planejamento e consequente trabalho fora do horário, visto que o tempo destinado ao planejamento na unidade escolar da rede é escasso - 28% da CH). Mesmo a maioria não se considerando "leitor(a)", de forma geral apresentam bastante interesse pela leitura em sala de aula, inclusive de literatura canônica, quando feita de forma pausada, conduzida e dialogada. Costumam compreender as explicações de normas e regras, mas demonstram pouco interesse e disciplina para assimilarem e aplicarem. O mesmo ocorre com a escrita formal, que muitas vezes só é produzida na escola. Além do desinteresse (talvez uma palavra muito reducionista), tais fragilidades também ocorrem por trauma da escrita e bloqueio.
- 8 Sim. Busco trabalhar com textos de temáticas do interesse deles, uso filmes, vídeos YouTube, teatro, aulas mais dinâmicas.
- 9 A maioria não, acredito que pela falta de interesse geral com os conteúdos escolares.

10 Vejo que eles são interessados pois busco levar diversidade em minhas aulas, mesclando Literatura, produção textual, leituras e gramáticas.

11 Sim. Muitos pensam em estudar numa escola técnica ou faculdade, então sabem que a língua portuguesa é de suma importância. Outros se interessam em escrever e falar corretamente.

12 Alguns gostam e participam das aulas, fazem as atividades com certa dificuldade. Outros são indiferentes para qualquer disciplina.

13 A participação dos alunos de forma espontânea nas discussões propostas em sala de aula funciona como um termômetro para eu entender que eles têm interesse.

14 Se levarmos em consideração o local que trabalho, a periferia, eles demonstram interesse. Principalmente quando trabalho a oralidade com eles. Citando e mostrando "o falar" que eles utilizam. Fazendo com que consigam se enxergar como indivíduos donos de sua expressão textual. Pois sempre estou batendo na tecla que todos nós somos textos. E queremos ser lidos.

15 Sim. Porque eu procuro trazer diversos trabalhos interativos que os estimulam a pôr em prática ações linguísticas como projetos de leitura, seminários, palestras, entre outros.

16 A motivação vem a partir da consciência do uso da Língua Portuguesa nos aspectos sociais, no mercado de trabalho e na preparação para a prova do Enem.

17 A grande maioria, por não ter tanta afinidade com a disciplina, demonstra interesse quando a o meio social deles é inserido na aplicação da aula.

18 Sim, porque procuro ensinar as regras e exemplificando - as com fatos do cotidiano.

19 Não, alegam que estudam regras que não serão utilizadas.

20 Sim.

21 Não. Porém, meu desafio é desmistificar essa aversão. Levá-los a perceber que a Língua é deles e como ele se adequa às necessidades do falante.

22 Não, poucos alunos se interessam pelo estudo da Língua Portuguesa, busco estimulá-los com atividades fora dos padrões, mas percebo que muitos não são favoráveis, gostam do padrão conceito-exercício-resposta.

23 sim. quando eles conseguem compreender o que leem.

24 Sim

25 Não se interessam muito. Por mais inovador e didático que o professor seja, ainda existem barreiras quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Os alunos e boa parte da comunidade escolar ainda tem internalizado somente o ensino da norma padrão. Ainda estão presos ao livro didático, produção de texto sem uma finalidade específica.

26 São poucos os alunos que se interessam em realmente aprender, geralmente eles vão para a escola para "fugir" das tarefas domésticas e para ver os colegas. Observa-se que a maior parte dos alunos tem preguiça de pensar, raciocinar.

27 Quando eles refletem sobre o que leem e escrevem, relacionando à vida

.28 Redação e literatura, questões de ENEM

29 Nem sempre, mas alguns assuntos da Linguística são possíveis de serem abordados de maneira bem atraente, como a Formação de Palavras. Eles saem dessas aulas com um olhar diferente para a própria língua.

30 De modo geral, não. Acham complicado, não gostam de ler e não veem utilidade no aprendizado da própria língua.

31 Não. São jovem que não enxergam funcionalidade na escola.

32 Quando levo atividades manuais, quando uso Datashow, quando passo filmes relativos aos conteúdos, quando fazemos atividades extraclasse.

33 Em relação à produção de texto e à Literatura, a maioria dos alunos demonstra interesse nas atividades, gostam de debater temas, contos, ler peças e encená-las. Já a Gramática não desperta o mesmo entusiasmo, talvez, pelo ensino ser mais expositivo, passivo e por acreditarem não se familiarizarem com algumas regras da norma-culta.

34 No início do ano os alunos não demonstram interesse na aprendizagem. Esse interesse acontece a partir da metade do 1º trimestre. Ele começa a participar dos desafios, anedotas, brincadeiras que deixam a aula leve e divertida.

35 Sim! Procuo estimula-los no que tange à importância da Língua Portuguesa nas demais disciplinas, na comunicação como um todo, interagindo com atividades prazerosas, possibilitando o interesse e gosto pelo universo da Língua Portuguesa.

36 Sim, muitos se impressionam pela boa locução, bem como a leitura - fato que chamam atenção dos estudantes - porém pelo fato da não prática, os fazem se dispersarem.

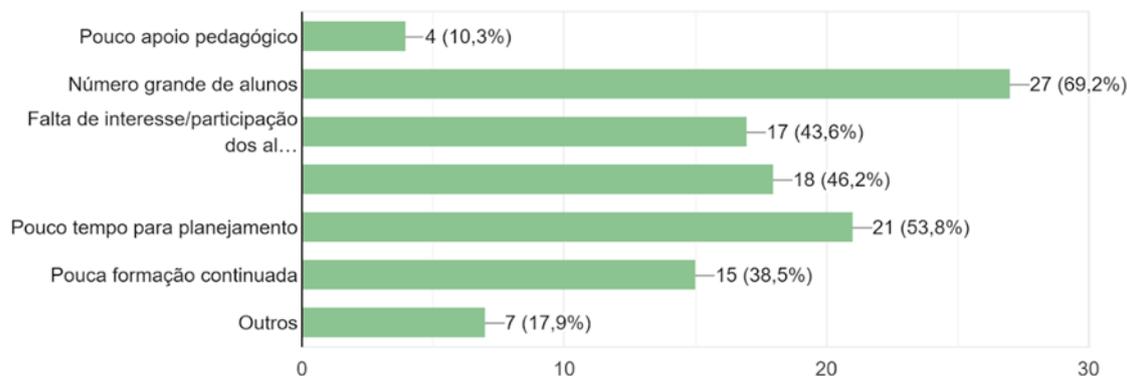
37 Sim. Trabalho a partir de textos.

38 Não. Penso que pelo fato de ser a língua nativa e mesmo que, de maneira frágil, as pessoas se comunicam, eles pensam não precisar aprender a Língua Portuguesa.

39 Sim. Se interessam, pois trabalhamos leituras de textos diversos e analisamos juntos. Também desenvolvemos atividades que trabalham com a criatividade dos alunos.

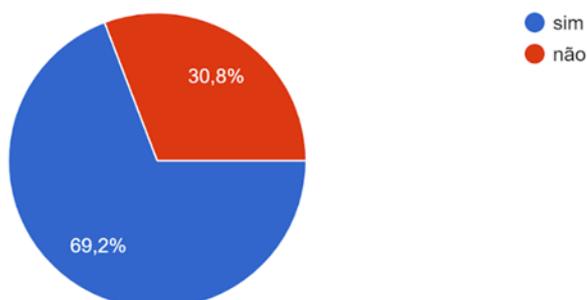
19. Quais são os desafios que dificultam as suas práticas de ensino de Língua Portuguesa?

39 respostas



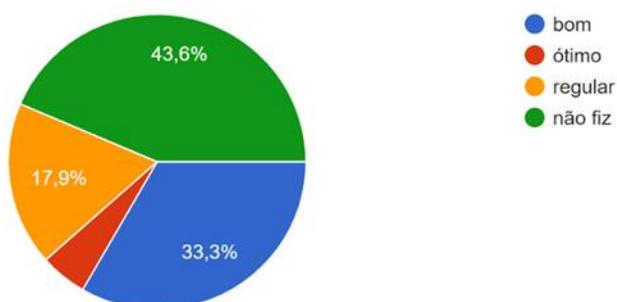
20. Você já fez alguma formação relativa aos documentos oficiais balizadores das práticas de ensino de Língua Portuguesa: Parâmetros Curricul...acional Curricular Comum (BNCC), dentre outros?

39 respostas



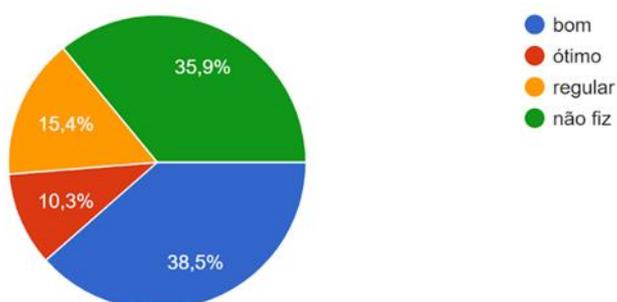
21. Se você participou de algum curso sobre PCN, qual foi sua avaliação sobre o curso?

39 respostas



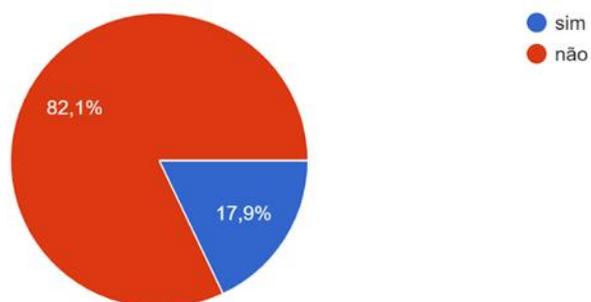
22. Se você participou de algum curso sobre BNCC, qual sua avaliação sobre o curso?

39 respostas



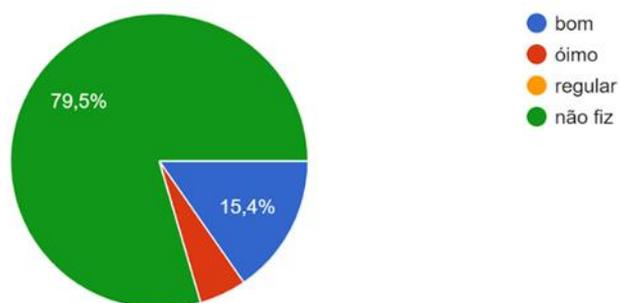
23. Você participou do curso Gestar II oferecido pela SEDU em 2010/2012?

39 respostas



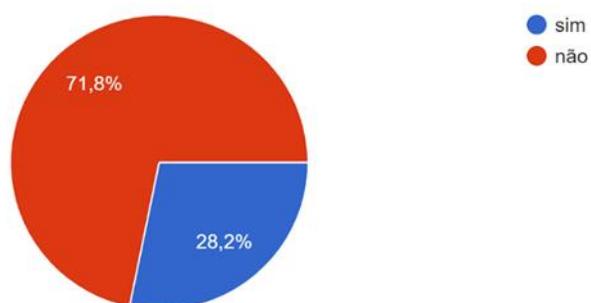
24. Se SIM, qual sua avaliação sobre o curso?

39 respostas



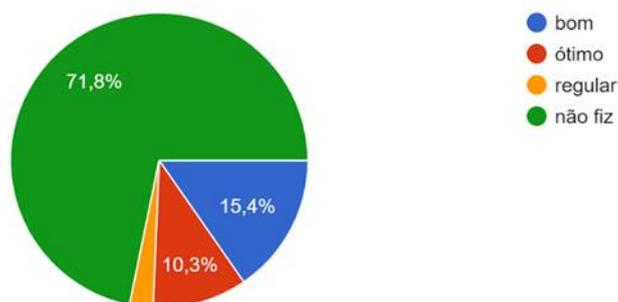
25. Você participou do curso de Gêneros Textuais oferecido pela SEDU em 2016?

39 respostas



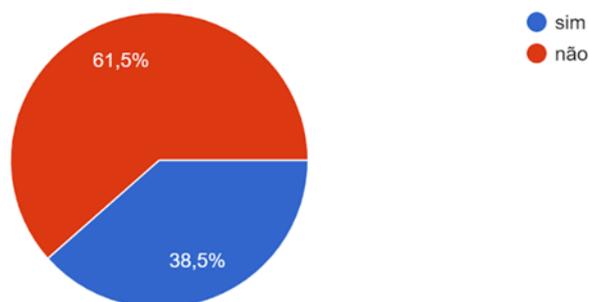
26. Se sim, qual sua avaliação sobre o curso?

39 respostas



27. Você participou de outros cursos relativos ao ensino de Língua Portuguesa ofertados pela SEDU?

39 respostas



28. Se sim, quando e qual (is)? 16 respostas

1 Participei de formações relativas à Olimpíada de Língua Portuguesa em 2019.

2 Olimpíada de língua portuguesa - gêneros textuais.

3 Não lembro.

4 Sou efetiva da rede estadual desde 2016 e nunca foi ofertado um curso formativo na área. Em 2019 participei de 2 encontros formativos para os participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa (sem certificação). Em 2016, ocasião de oferta do curso de Gêneros Textuais, lecionava apenas para o ensino fundamental.

5 Elaboração das Questões de Paebes.

6 Algumas formações, mas não lembro o tema.

7 Fizemos uma formação, acredito que foi em 2018.

8 OLP

9 Elaboradores de ítems do PAEBES

10 2018 . Foi um curso de formação para professores de Língua Portuguesa.

11 Jovem de futuro

12 OLP e outros.

13 2014 ou 2015

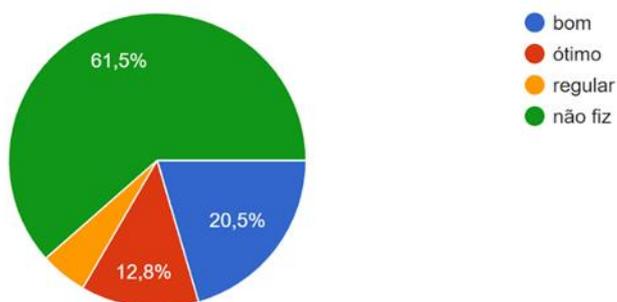
14 Descritores de Língua Portuguesa (Paebes)

15 Formação continuada.

16 Língua Portuguesa

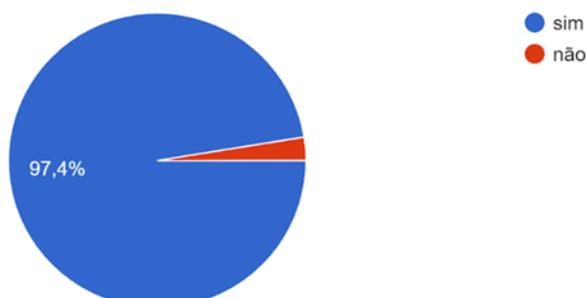
29. E qual a sua avaliação do curso ?

39 respostas



30. Você acha necessário que ocorram mais cursos de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do Estado?

39 respostas



31. Se sim, quais as temáticas que você apontaria para esses cursos:32 respostas

1 Qualquer temática é relevante em cursos de formação continuada. Tudo está mudando rapidamente. Nem sempre conseguimos acompanhar, pois estamos em sala de aula quase o tempo todo.

2 A utilização das novas tecnologias e espaços virtuais para o desenvolvimento da língua portuguesa.

3 Redação, ensino da gramática de forma contextualizada.

4 Leitura e produção de texto. Lembrando que bons cursos para o currículo são aqueles com carga horária mínima de 120hs.

5 Sobre o ensino de produção, leitura e interpretação de textos e também de literatura.

6 Gêneros digitais; Produção e revisão de textual; Linguagem e tecnologia; Formação de leitores; Literatura e cinema...

7 Leitura e escrita.

8 Uso das tecnologias na Língua Portuguesa

9 Produção de texto, interpretação de texto

10 Temas que realmente funcionem em sala de aula e produza aprendizado real aos alunos. Os alunos estão saindo da escola sem saber produzir um texto simples porque as dificuldades são profundas.

11 Ensino de gramática; apropriação de vocabulários; análise discursiva...

12 Oralidade

Produção de texto

Literatura

13 Gêneros textuais e Infográficos.

14 Uso de metodologias inovadoras dos conteúdos em sala.

15 Interação entre a gramática padrão e o meio social dos estudantes.

16 Novas metodologias e como selecionar os conteúdos importantes para o ensino da língua

17 Precisamos de cursos que abordem didáticas para utilização de novos gêneros relacionados à tecnologia e à informação.

18 Produção e Interpretação de texto

19 Procedimentos de leitura

20 Relações Raciais

Produção de texto

Literatura infantil e juvenil

Literatura feminina

A importância do ensino de gramática

21 Produção de texto, Como ensinar gramática de forma contextualizada, como motivar o aluno a aprender, Gestão da emoção

22 Oficina de produção de texto

23 EAD, como usar o Google formulário para texto, como compartilhar tela no home Office, quais dinâmicas abordar no home Office para MANTER a participação discente.

24 Cursos que discutam a produção textual, a reescrita. Um tema também interessante é pensar uma educação antirracista. Acho que a Língua Portuguesa, se mal direcionada, reforça preconceitos.

25 Mas que fossem presenciais e não on-line. Todas as temáticas são relevantes.

26 Diferentes formas de adequar nossa matéria à realidade, aplicativos, ...

27 Literatura - leitura e produção de textos.

28 Gramática contextualizada;Ensinando através dos descritores; Práticas de ensino de Língua Portuguesa...

29 Aplicação gramatical com mais objetividade.

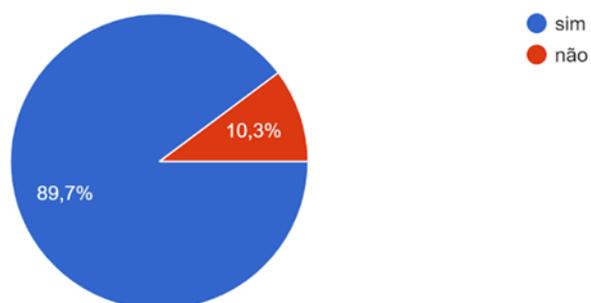
30 Texto e escrita.

31 Ensino da Língua Portuguesa

32 Literatura capixaba.

32. Você teria interesse em participar de um curso de formação online com certificação pela ProEx- UFES sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa?

39 respostas



APÊNDICE I

Curso ou Oficina de Extensão nº xxxx - CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A GRAMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E REFLEXIVA

Informações

Título

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A GRAMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E REFLEXIVA

Número

xxxx

Situação

Aguardando aprovação

Tipo de público-alvo

Geral (Interno e Externo)

Público-alvo estimado

25

Carga horária do curso

60

Data de início

08/10/2020

Data de conclusão

18/03/2021

Palavra-chave 1

Formação de professores

Palavra-chave 2

Língua Portuguesa

Palavra-chave 3

Perspectiva discursiva

Palavra-chave 4

Gramática Reflexiva

Resumo

O Curso de formação continuada: *O ensino de língua portuguesa e o trabalho com a gramática em uma perspectiva dialógica e reflexiva* inscreve-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos de Apropriação da Língua Portuguesa (GEPALP – dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4776090665289883) e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, instaurando a pesquisa colaborativa como instância formativa e como possibilidade de constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2011).

O Curso configura-se como espaço-tempo de diálogo e atualização para profissionais que atuam no âmbito do ensino de língua portuguesa, propondo-se a conjugar saberes teórico-práticos que auxiliem o (re)pensar das práticas de ensino da língua(gem), no que tange, principalmente, ao trabalho com a gramática em sala de aula. Traz a concepção de linguagem enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin como enfoque central, tendo em vista a abordagem do texto em uma perspectiva dialógica, buscando também o diálogo com teóricos brasileiros que se detiveram sobre as questões da linguagem, dentre os quais Wanderley Geraldi (2012, 2013), Luiz Antônio Travaglia (2005) e Irandé Antunes (2003, 2014).

Classificações

Nome	Descrição
Classificação Primária	Extensão
Classificação Secundária	Curso ou Oficina de Extensão
Principal Área Temática de Extensão	Linguagem
Área Temática de Extensão Afim	Educação
Linha de Extensão	Formação de Professores (Formação Docente)
Grande Área do Conhecimento	Letras/Língua Portuguesa

Extensão

Unidade Departamento de Linguagens, Cultura e Educação	Órgão competente pela aprovação Câmara de Extensão
Coordenado por Docente	Data da primeira apresentação xx/xx/2020
Data da última revisão xx/xx/2020	Data de aprovação pela Câmara de Extensão -

Apresentação

A apropriação da língua(gem) apresenta-se como um complexo assunto a ser tratado, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito das relações em sociedade. Ao encontro da problematização dessa complexidade, constatamos, principalmente a partir dos anos de 1980, a divulgação no Brasil de *novos* referenciais teóricos relativos ao ensino da língua, bem como uma significativa produção nacional acerca do assunto. Tais referenciais privilegiam o texto como unidade básica para o *ensinoaprendizagem* da língua e referenciam à linguagem, tanto oral quanto escrita, um *status* de relevância, principalmente, no sentido de seu contexto de produção, tendo em vista o(s) interlocutor(es) a que se destina(m). Dessarte, o foco é voltado para o uso contextualizado da língua e não para estruturas abstratas. Parte-se, pois, do princípio de que a língua é um fato social cuja existência se funda na interação, atribuindo-se lugar privilegiado à enunciação como realidade da linguagem. Tais princípios ancoram-se no estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo, o qual, a partir do questionamento e refutação das correntes filosóficas da língua(gem) de sua época e da proposição de uma concepção de língua(gem) como interação verbal e social, trouxe preponderante contribuição para os estudos linguísticos, mudando os rumos tanto da pesquisa quanto o ensino, influenciando não somente a formação inicial, mas também a formação continuada de professores, em especial os diretamente ligados ao ensino da língua, como os docentes de Língua Portuguesa.

Entretanto, mesmo diante dos *novos* aportes teóricos que incorporaram uma visão discursiva e/ou enunciativa do trabalho com o texto e se presentificaram em documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, ainda se apresenta *problematimático*, impactando no desempenho linguístico e, conseqüentemente, social dos estudantes, ao encontro de sua participação crítica e ativa em sociedade.

Estudos realizados com o intuito de verificar como os professores vêm, atualmente, conduzindo o *ensinoaprendizagem* da linguagem (ANTUNES, 2003, 2014) apontam que há, ainda, a recorrência da abordagem da língua pela via da gramática normativa, com o trabalho a partir da metalinguagem, privilegiando o ensino prescritivo e desconsiderando os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas efetuam nos textos produzidos.

Nessa perspectiva, para que esses *novos* aportes venham a ser efetivados na *práxis*, necessários se fazem *novos empreendimentos* no que tange ao trabalho com a língua em sala de aula, tendo em vista a seus eixos e dimensões, bem como ao tratamento dado às diferentes variedades linguísticas, ao encontro da formação de leitores autônomos e críticos e produtores de textos que assumam sua autoria, mediante a situação interativa em que se encontram inseridos.

Considerando, pois, a relevância da temática do ensino de língua(gem) na Educação Básica e a necessidade de processos formativos que possibilitem o seu pensar teórico e metodológico, o Curso de formação continuada: **O ensino de língua portuguesa e o trabalho com a gramática em uma perspectiva dialógica e reflexiva** tem por objetivo conjugar conhecimentos teóricos com as práticas de linguagem que se efetivam na educação básica, em especial no ensino médio, intentando o diálogo teoria-prática, na possibilidade da resignificação, problematização e/ou reconhecimento dessas práticas, evidenciando, principalmente a abordagem da gramática em sala de aula em uma perspectiva reflexiva e contextualizada, trazendo à tona o eixo análise linguística e reflexão sobre a língua.

Justificativa / Mérito extensionista

De acordo com Antunes (2003, p. 19), “um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Ainda segundo a autora, “Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também — equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com *encontros de pessoas em atividades de linguagem* e, muito menos ainda, com *encontros de interação*, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade”(2003, p. 30).

Mediante o explicitado, o Curso de formação continuada: **O ensino de língua portuguesa e o trabalho com a gramática em uma perspectiva dialógica e reflexiva** justifica-se pela reincidência que se apresenta, na educação escolar brasileira, da obstaculização da apropriação dos processos de linguagem, no que se refere ao trabalho com a leitura e a produção de textos por uma abordagem enunciativa e contextualizada, bem como à necessidade de estudo e problematização acerca do(s) enfoque(s) metodológicos que se configuram em sala de aula, evidenciando o pensar da prática conjugado à teoria.

Tendo em vista as exposições tecidas e considerando a relevância da temática do ensino de língua(s)/linguagem na Educação Básica e a necessidade de estudos que possibilitem o seu pensar teórico e metodológico, corroboramos a pertinência do presente Curso de Extensão.

Caracterização do público-alvo interno

Docentes vinculados aos departamentos : DLCE e alunos do PPGMPE/CE/UFES e PPGE/CE/UFES

Caracterização do público-alvo externo

O público-alvo é composto por professores(as) que trabalham com o ensino da língua portuguesa nas redes públicas de ensino do estado do Espírito Santo, em especial professores que atuam com a etapa do ensino médio em escolas estaduais do município de Serra/ES, bem como por estudiosos da temática.

Objetivo geral

- Viabilizar a conjugação de saberes teórico-práticos que auxiliem o repensar/refletir/reinventar e legitimar das práticas de ensino da língua(gem), no que tange principalmente ao trabalho com a gramática em aulas de língua portuguesa, bem como as direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada.

Objetivos específicos

- Possibilitar a reflexão/discussão/problematização de temáticas que tangem ao ensino aprendizagem da língua(gem), ao encontro de aportes teórico-metodológicos que balizam esse ensino, bem como o direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva, reflexiva e contextualizada;
- Propiciar a reflexão acerca das diferentes concepções e tipos de gramática, ao encontro de seu enfoque em sala de aula;
- Viabilizar o repensar da relação teoria e prática, pela via da leitura e problematização de textos teóricos em

cotejo com a prática, possibilitando o intercâmbio de experiências, em especial, daquelas acontecidas em instâncias de prática educativa (docência);

- Possibilitar o fortalecimento do intercâmbio de saberes Universidade-escola-comunidade(s), buscando o diálogo constante entre esses diferentes espaçostempos, intentando o enriquecimento mútuo, tanto teórico quanto metodológico e cultural;
- Contribuir na formação continuada de professores(as) e outros profissionais que atuam na educação básica, em especial aqueles que trabalham com o ensino da língua(gem), bem como de estudiosos da área.

Metodologia

O Curso será desenvolvido de modo online, dividido em momentos de discussão teórica, nos quais será proposta a leitura e discussão de textos teóricos, e momentos de atividade prática, nos quais será proposta a organização, resignificação e apresentação de práticas pedagógicas articulando os eixos leitura, produção de texto orais e escritos e análise linguística e reflexão sobre a língua. Nos dois momentos propostos será viabilizado o intercâmbio de experiências docentes.

Nesse sentido, o presente Curso traz uma metodologia que faz confluir a leitura de textos teóricos acerca do assunto pautado, o debate, a exposição dialogada, os estudos de caso, as proposições didático-metodológicas, a reflexão e a autorreflexão sobre a prática docente.

O Curso acontecerá entre os meses de outubro de 2020 e março de 2021, com carga horária total prevista de 60h (sessenta) horas, sendo 36h de formação presencial, desenvolvida em 09 encontros de 4 horas cada, e 24h de formação não presencial (organização, resignificação e apresentação de práticas pedagógicas/proposições didático-metodológicas).

Os encontros acontecerão nas em dias de quintas-feiras dos meses de outubro, novembro, dezembro/2020, fevereiro e março/2021, das 18h às 22h.

Inicialmente, serão oferecidas 25 (vinte e cinco) vagas, tendo em vista a metodologia do Curso e, assim, necessidade de acompanhamento de forma mais individualizada, no que se refere, principalmente, às à organização/ressignificação e apresentação das proposições didático-metodológicas.

A divulgação do Curso acontecerá em parceria com a SEDU/ES e por meio de e-mail e publicação em redes sociais.

A inscrição se dará por meio de ficha de inscrição preenchida no Goggle Forms.

Os encontros presenciais têm calendário previsto para as seguintes datas: **ano de 2020:** 8/10, 22/10, 12/11, 26/11, 3/12, 10/12 / **ano de 2021:** 4/02, 4/03 e 18/03.

Somente receberão o certificado correspondente às 60h de formação (atualização profissional) expedido pela Proex/Ufes os cursistas que participarem de no mínimo 75% da carga horária presencial e que desenvolverem as atividades previstas à distância (leitura, fichamentos, resenhas, relatos de experiência, proposições didático-metodológicas, apresentação oral, etc.).

O curso será integralmente gratuito, cabendo aos cursistas arcar com os custos de acesso à internet para participação dos encontros online.

Forma de avaliação

A avaliação acontecerá tendo em vista os seguintes critérios:

- Participação e envolvimento nas aulas;
- Leitura dos textos propostos para discussão;
- Fichamentos, resenhas; e
- Organização, resignificação e apresentação de práticas pedagógicas/ proposições didático-metodológicas;

*A avaliação da carga horária não presencial dar-se-á por meio da realização das atividades propostas durante o curso.

*A avaliação do Curso dar-se-á por meio de instrumentos escritos, acontecidos em três momentos do seu decorrer e apresentados no relatório final.

Infraestrutura física

Será necessária utilização de plataforma para realização de videoconferência (Google meet) e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle)

Informações adicionais

-

Possui vínculo com ensino Sim

Possui vínculo com pesquisa Sim

Envolve captação de recursos financeiros ou bens duráveis Não

Envolve liberação de carga horária do coordenador aprovada em Departamento Não

Gratuito para o público Sim

Modalidade EAD

Plataforma

Equipe

Nome	Função	Vínculo	semanal	Data inicial	final
REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA	Coordenador	Professor Magistério Superior	0	xx/xx/xxxx	-
DANIELA FIGUEIREDO	Integrante	Aluna do PPGMPE	0	xx/xx/xxxx	-
LUAN BRIDI	Integrante	Aluna do PPGMPE	0	xx/xx/xxxx	-
NEUZA MARA SILVEIRA DA PAIXÃO	Integrante	Aluna do PPGMPE	0	xx/xx/xxxx	-
GISELE SANTOS DENADAI	Integrante	Aluna do PPGE	4	xx/xx/xxxx	-
VANILDO STIEG	Integrante	Externo	4	xx/xx/xxxx	-
ROSALINA TELLIS	Integrante	Externo	4	xx/xx/xxxx	-

Atividades

Atividade	Descrição sucinta	prevista	número previsto	conclusão efetiva
Atividades do AVA	<p>O Curso acontecerá entre os meses de outubro de 2020 e março de 2021, com carga horária total prevista de 60h (sessenta) horas, sendo 36h de formação presencial, desenvolvida em 09 encontros de 4 horas cada, e 24h de formação não presencial (organização, resignificação e apresentação de práticas pedagógicas/proposições didático-metodológicas).</p> <p>Os encontros acontecerão nas em dias de quintas-feiras dos meses de outubro, novembro, dezembro/2020, fevereiro e março/2021, das 18h às 22h, conforme</p>	cronograma que segue:		

Atividade	Descrição sucinta	Início previsto	Conclusão prevista	Início efetivo	Conclusão efetiva
Módulo I	Reverendo conceitos: As concepções de linguagem e os eixos leitura e a produção de textos: a abordagem em sala de aula (dias: 8/10, 22/10)	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020
Módulo II	Historiando a gramática: Concepções e tipos de gramática e o eixo análise e reflexão sobre a língua: a abordagem em sala de aula (dias: 12/11, 26/11)	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020
Módulo III	Gramática, textualidade e enunciação: Os diversos gêneros discursivos, seus suportes e o trabalho com a gramática: a abordagem em sala de aula (dias: 3/12)	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020
Módulo IV	Do texto à gramática e volta ao texto: O trabalho com categorias gramaticais: a abordagem em sala de aula (as categorias serão elencadas pelos cursistas a partir de textos produzidos por seus alunos) (dias:10/12, 4/02)	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020
Módulo V	Da teoria à prática, do conceito à abordagem da gramática reflexiva e contextualizada: apresentação e problematização das práticas pedagógicas (atividades didático-metodológicas (dias: 4/03, 18/03)	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020	xx/xx/2020

Vínculos

Número	Título	Classificação Primária	Secundária	Situação	Coordenador
-		Extensão	Programa de Extensão	Ativo	REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

Parcerias

Nome do parceiro	Descrição da parceria
-	-

Abrangência

Nome da localidade ou instituição	Estado	Município	CEP	Informações adicionais
-	-	-		

Arquivos

Nome	Tipo	Data de inclusão	Observação
-	-	-	-
-	-	-	-

Contatos

Site	http://
Mídias sociais	-
Nome do contato	Regina Godinho de Alcântara
E-mail	regina.alcantara@ufes.br
Telefone	27995030440

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito Além da Gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Língua texto e ensino outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. M. & VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. [1952-1953]. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013. (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo).
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas-SP: Mercado de Letras – ALB, 1996, p. 67-8.
- _____. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- _____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição Gramatical e Gramática Tradicional**, São Paulo: Contexto, 2000- (Repensando a Língua Portuguesa).
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática**, Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ANEXO A

EDITAL SEDU Nº 042/2016

Chamada para Inscrição na Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 3.043/1975, torna público o processo de inscrição para a **Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais**, a cargo da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional (SEEB) da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), em parceria com a Escola de Serviço Público do Espírito Santo (ESESP).

1 – DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

1.1 Compreende-se como processo de inscrição: recebimento, conferência e validação documental das inscrições e classificação para o curso **Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais**.

2 – DO OBJETIVO DA FORMAÇÃO

2.1 Subsidiar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que possam contribuir para a promoção de uma educação básica de qualidade por meio de ações que contemplem e potencializem as atividades relacionadas à prática de leitura, ao entendimento e à produção de textos na escola.

3 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO

3.1 A formação prevê 2 (duas) estruturas de curso disponibilizadas para a escolha dos professores.

3.2 **Opção 1:** Formação com carga horária total obrigatória de 144h, constituída de **Momento Presencial** por meio de oficinas com carga horária de 16 horas (4 horas por oficina) no polo e turno de interesse do professor, com os temas Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de opinião e de **Momento Não Presencial** com carga horária de 128 horas de atividades desenvolvidas por meio de roteiros de estudo com o planejamento e a produção escrita de 4 (quatro) sequências didáticas, que deverão estar diretamente relacionadas com cada oficina; OU

3.3 **Opção 2:** Formação com carga horária total obrigatória de 90h e constituída de Momento Presencial por meio de oficinas com carga horária de 16 horas (4 horas por oficina) no polo e turno de interesse do professor, com os temas Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de opinião e Momento Não Presencial com carga horária de 74 horas de atividades orientadas por meio de roteiros de estudo com o planejamento e a produção escrita de 2 (duas) sequências didáticas, que deverão estar diretamente relacionadas com duas das oficinas realizadas, à escolha do professor.

3.4 A quantidade de sequências didáticas referentes às atividades não presenciais que deverão ser elaboradas dependerá da opção de curso selecionada pelo professor no ato de sua inscrição.

3.5 Os momentos presenciais das duas opções de curso serão ofertados em encontros distribuídos em 8 (oito) polos de referência, conforme descrito no **ANEXO I**, por meio de oficinas que serão ministradas por profissionais selecionados pela ESESP.

3.6 Os momentos presenciais serão realizados nos dias e horários de planejamento dos professores da Área de Linguagens (quintas-feiras), com um intervalo mínimo de quinze dias entre as oficinas.

3.7 Os conteúdos referentes aos momentos presenciais (oficinas) encontram-se detalhados no **ANEXO II**.

3.8 O cronograma das oficinas e os endereços dos polos de referência serão divulgados posteriormente, no site da SEDU (www.educacao.es.gov.br).

3.9 As atividades não presenciais serão orientadas por meio de um roteiro de estudo para a elaboração de sequências didáticas que deverão envolver o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

3.10 Os roteiros de estudo serão disponibilizados para os professores pelo e-mail informado no formulário de inscrição.

3.11 As sequências didáticas, baseadas nas temáticas das oficinas presenciais (Poema, Memórias Literárias, Crônica ou Artigo de opinião), deverão ser entregues na Superintendência Regional de Educação (SRE) a que está jurisdicionado o polo de referência em que o cursista participou da formação, em envelope lacrado e devidamente identificado, contendo arquivo impresso e digital (CD).

4 – PÚBLICO ALVO

Professores de Língua Portuguesa, efetivos ou em designação temporária, que atuam na regência de turmas do ensino fundamental – anos/séries finais (5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano), das redes públicas estadual e municipais de ensino; professores do ensino médio da rede estadual de ensino; Técnicos das SREs com formação em Língua Portuguesa.

5 – DAS VAGAS

5.1 Serão oferecidas 800 (oitocentas) vagas para a **Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais**, distribuídas conforme tabela abaixo:

POLOS	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA REDE ESTADUAL		PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA REDES MUNICIPAIS		TOTAL
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	
Colatina	30	30	20	20	100
Linhares	30	30	20	20	100
Nova Venécia	30	30	20	20	100
São Mateus	30	30	20	20	100
Afonso Cláudio	30	30	20	20	100
Cachoeiro de Itapemirim	30	30	20	20	100
Guaçuí	30	30	20	20	100
Vitória	30	30	20	20	100
TOTAIS	240	240	160	160	800

5.2 Na hipótese de não ocorrer o preenchimento do total de vagas destinadas a alguma das redes, estas poderão ser remanejadas para a outra rede, desde que haja inscrições realizadas no período estabelecido e já validadas pelo CEFOPe.

6 – DOS REQUISITOS

6.1 São requisitos mínimos para a inscrição no curso previsto neste Edital:

- I. Ser professor de Língua Portuguesa dos(as) anos/séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio da rede estadual de ensino;
- II. Ser professor de Língua Portuguesa dos(as) anos/séries finais do ensino fundamental das redes públicas municipais de ensino;
- III. Ser servidor em função Técnico Pedagógico nas SREs, com formação em Língua Portuguesa;
- IV. Ter disponibilidade para frequentar os 4 (quatro) momentos presenciais (oficinas) com assiduidade e pontualidade, de acordo com o turno e polo escolhidos.

7 – DA INSCRIÇÃO

7.1 As inscrições serão realizadas no período de **13/09/2016 a 19/09/2016**, devendo o candidato enviar toda a documentação **exclusivamente por meio das agências da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – CORREIOS, via SEDEX**, ao Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPe, localizado na Secretaria Estadual de Educação, Avenida César Hilal, Nº 1.111, sala 219, Santa Lúcia, Vitória, ES, CEP: 29.056-085.

7.2 O candidato deverá encaminhar a documentação abaixo relacionada, em envelope lacrado, a ser enviado conforme descrito no item 7.1, indicando no seu exterior **Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais**.

7.3 No ato da inscrição o professor deverá fazer a opção pelo polo, turno e formato de curso no qual deseja realizar a formação, conforme item 3.2 ou 3.3.

7.3.1 O polo poderá ser escolhido independente da SRE na qual o professor está jurisdicionado.

7.4 Documentos obrigatórios para a inscrição:

- I. Ficha de inscrição devidamente preenchida, datada e assinada (**ANEXO IV**);
- II. Termo de autorização de uso de imagem, voz, nome e material didático produzido (**ANEXO III**);
- III. Termo de Compromisso e Responsabilidade do Cursista (**ANEXO V**);

IV. Documento carimbado e assinado pela direção da unidade escolar, que comprove vínculo empregatício atual (efetivo ou contratado) com a rede estadual ou municipal de educação, contemplando a especificação da disciplina e ano/série de atuação;

V. Documento carimbado e assinado pelo Superintendente que comprove atuação na SRE e formação em Língua Portuguesa.

7.5 Após o envio da documentação, não será possível entrega de novos documentos, alteração dos documentos entregues ou a alteração nas informações prestadas;

7.6 Não serão aceitas inscrições via fax, e-mail, ou postadas após a data limite estabelecida no item 7.1.

7.7 Ausência de informações na ficha de inscrição, dados ilegíveis, falta de documentos descritos no item 7.4, bem como a ausência de assinaturas do professor, poderá acarretar o indeferimento da inscrição.

8 – DO PREENCHIMENTO DAS VAGAS

8.1 Para o preenchimento das vagas será considerada a seguinte ordem de prioridade:

8.1.1 Vagas destinadas à Rede Pública Estadual

I - Professor de Língua Portuguesa, efetivo, em atuação no Ensino Médio;

II - Professor de Língua Portuguesa, efetivo, em atuação nos(as) anos/séries finais do ensino fundamental;

III - Professor de Língua Portuguesa, em designação temporária, em atuação no Ensino Médio;

IV - Professor de Língua Portuguesa, em designação temporária, em atuação nos(as) anos/séries finais do ensino fundamental;

V. Técnicos das SREs com formação em Língua Portuguesa.

8.1.2 Vagas destinadas à Rede Pública Municipal

I - Professor de Língua Portuguesa, efetivo, em atuação nos(as) anos/séries finais do Ensino Fundamental;

II - Professor de Língua Portuguesa, em designação temporária, em atuação nos(as) anos/séries finais do ensino fundamental;

8.2 Os 30 (trinta) primeiros professores da rede estadual e os (20) vinte professores das redes municipais, cujas inscrições forem devidamente validadas pelo CEFOPE, participarão da formação. Os demais, cujas inscrições também estejam devidamente validadas, constarão do cadastro de reserva único (não havendo separação por rede), que será utilizado até que seja contemplado o total de vagas previsto para cada turno.

8.3 Somente haverá formação no turno em que forem validadas, no mínimo, trinta inscrições.

8.4 Caso não haja formação de turma no turno escolhido pelo candidato e havendo sobra de vagas na turma formada no outro turno, poderá ocorrer o remanejamento de inscrições, sendo de interesse do candidato.

9 – DA AVALIAÇÃO

9.1 Serão aprovados os cursistas com frequência de 100% nas 4 (quatro) Oficinas dos Momentos Presenciais e que entregarem, até o dia 13/12/2016, as sequências didáticas referentes às atividades não presenciais, conforme itens 3.4 e 3.11.

9.2 Não será aceita nenhuma forma de justificativa para abono de faltas ou revisão de resultados apurados, conforme critérios descritos no item 9.1.

10 – DA CERTIFICAÇÃO

10.1 Os certificados da **Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais** serão de responsabilidade da SEDU e emitidos através do SIARHES.

10.2 O certificado será emitido com a carga horária da opção de curso realizada pelo professor, conforme item 3.2 ou 3.3.

10.3 Serão certificados os cursistas aprovados conforme item 9.1.

11 – DISPOSIÇÕES GERAIS

11.1 As inscrições homologadas serão publicadas no site da SEDU (www.educacao.es.gov.br);

11.2 Os professores inscritos, de acordo com os critérios estabelecidos neste edital, que não comparecerem às oficinas (momentos presenciais), terão que restituir aos cofres públicos os valores referentes às despesas da formação, conforme Termo de Responsabilidade e Compromisso dos Cursistas (anexo V) assinado no ato da inscrição.

11.3 Nenhum candidato poderá alegar desconhecimento de qualquer item contido no presente Edital.

11.4 Os casos omissos serão analisados e decididos pelo CEFOPE e pela Coordenação do Programa.

Vitória, 09 de setembro de 2016.

HAROLDO CORRÊA ROCHA
Secretário de Estado da Educação



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO I – POLOS REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO

POLOS DO SEGMENTO NORTE
Colatina
Linhares
Nova Venécia
São Mateus

POLOS DO SEGMENTO SUL
Afonso Cláudio
Cachoeiro de Itapemirim
Guaçuí
Vitória



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO II
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS DAS
OFICINAS FORMATIVAS

a) Poema - teorização e prática

Conteúdo: o que é poesia; leitura e interpretação de poesia em sala de aula; principais suportes do poema (papel, meios digitais etc.) e atividade prática.

b) Memórias Literárias - teorização e prática

Conteúdo: o que são memórias literárias; noções de narrativa; leitura e interpretação de narrativas de memórias em sala de aula; principais suportes das narrativas (papel, meios digitais, narrativas orais, narrativas imagéticas etc.) e atividade prática.

c) Crônica - teorização e prática

Conteúdo: o que crônica; principais elementos da crônica; leitura e interpretação de crônicas em sala de aula; principais suportes das crônicas (papel, meios digitais, crônicas orais etc.) e atividade prática.

d) Artigo de Opinião - teorização e prática

Conteúdo: o que é o artigo de opinião; a estrutura do texto argumentativo; tipos de argumentos; leitura e interpretação de artigos de opinião em sala de aula; principais suportes dos artigos de opinião (papel, meios digitais etc.) e atividade prática.



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO III

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ, NOME E MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO.

Eu, _____,
número funcional _____, portador(a) da carteira de identidade nº
_____, expedida pelo _____, inscrito(a) no CPF sob o nº
_____, servidor(a) público(a) estadual/ municipal
em atuação na unidade escolar _____.

() AUTORIZO, de forma expressa, o uso e a reprodução de minha imagem, do som da minha voz e do meu nome, bem como a publicação, em sites e portais institucionais da SEDU/ES, de qualquer produção de material didático decorrente das atividades obrigatórias na qualidade de participante da Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais sob responsabilidade do Centro de Formação dos Profissionais do Magistério – CEFOPE, sem qualquer ônus, em favor da Secretaria de Estado de Educação - SEDU, para que a mesma os disponibilize para utilização nas unidades da rede e para ser veiculado em mídia eletrônica e Internet ou outros.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso nos termos acima descritos sem que nada haja a ser reclamado posteriormente sobre direitos à minha imagem, conexos ou a qualquer outro.

() NÃO AUTORIZO o uso de imagem, voz, nome e material didático produzido como participante Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais.

Assinatura do (a) participante

_____ de _____ de _____.



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO IV

Ficha de Inscrição

Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais

DADOS PESSOAIS

Nome completo Sexo F M

Data de nascimento: Dia Mês Ano Naturalidade: Estado

Número do CPF: Estado Civil

Número do RG: Data da expedição: Dia Mês Ano Órgão Emissor: Nacionalidade:

Nome da Mãe: Nome do Pai:

CONTATO

Endereço (Rua | Avenida | número e complemento): Bairro/Localidade:

Cidade/Município: Estado: CEP:

E-mail:

Código Telefone: Código Celular:

DADOS PROFISSIONAIS

Escola: Estadual: Municipal:

Tipo de vínculo na Rede: Efetivo: Designação temporária: Nº funcional:

Endereço (Rua | avenida | número e complemento): Cidade /Município: Estado:

Série e Disciplina: Período de trabalho: Manhã: Tarde: Noite:

FORMAÇÃO -----**Assinale sua opção de POLO:**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Polo Colatina | <input type="checkbox"/> Polo Afonso Cláudio |
| <input type="checkbox"/> Polo Linhares | <input type="checkbox"/> Polo Cachoeiro de Itapemirim |
| <input type="checkbox"/> Polo Nova Venécia | <input type="checkbox"/> Polo Guaçuí |
| <input type="checkbox"/> Polo São Mateus | <input type="checkbox"/> Polo Vitória |

Assinale sua opção TURNO :

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Manhã | <input type="checkbox"/> Tarde |
|--------------------------------|--------------------------------|

Assinale sua opção CURSO

- 1º Curso:** 4 oficinas e 4 sequências didáticas com carga horária total de 144h (16 horas presenciais e 128 horas não presenciais).
- 2º Curso:** 4 oficinas e 2 sequências didáticas com carga horária total de 90h (16 horas presenciais e 74 horas não presenciais)

Declaro ter disponibilidade para frequentar integralmente os momentos presenciais do curso, composto de 4 (quatro) OFICINAS com duração de 4 (quatro) horas cada, realizadas no turno e polo de minha livre escolha.

Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são a expressão da verdade e que tenho ciência de todo o conteúdo do Edital que regulamentou o processo de inscrição e seleção para o referido curso.

_____, _____ de setembro de 2016.

ASSINATURA DO CANDIDATO



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

Anexo V - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Eu, _____, de CPF Nº _____, registrado no SIARHES sob o Nº Funcional _____ e residente no município de _____, declaro, para fins de direito, estar ciente das regras estabelecidas para a participação no curso _____, com carga horária de _____ h, ofertado no período de ___/___/___ a ___/___/___, no município de _____.

Comprometo-me a:

- 1) Frequentar o curso com dedicação e assiduidade, obtendo os requisitos necessários para minha aprovação.
- 2) Informar a equipe gestora, caso me encontre impossibilitado de dar início ou continuidade ao curso, com até 48 h (quarenta e oito horas) úteis antes de interromper minha participação.
- 3) Restituir ao erário público estadual, caso me encontre impossibilitado de dar início ou continuidade ao curso, os valores referentes ao custo per capita gerado pela vaga adquirida para minha participação no curso supracitado, corrigido conforme Fator de Correção Monetária do TJ/ES considerado para o período de minha notificação.

Declaro-me ainda estar ciente que:

- 1) Estarei isento(a) das sanções previstas neste *Termo de Compromisso e Responsabilidade* somente nos casos, devidamente comprovados, de:
 - doença;
 - acompanhamento de parentes de até 1º grau por motivos de doença;
 - falecimento de parentes de até 2º grau;
 - convocação de superior hierárquico; e
 - convocação judicial.
- 2) Para que possa ter direito à isenção mencionada no item anterior, deverei apresentar justificativa por escrito, datada e assinada, em até 48 h (quarenta e oito horas) úteis após a divulgação do resultado final do curso, acompanhada dos documentos oficiais comprobatórios da interrupção de minha participação, emitidos nos termos da lei. Sendo que os casos omissos deverão ser avaliados pela equipe gestora da formação na SEDU, conforme a legislação vigente.
- 3) Caso não atenda à exigência do item anterior dentro do prazo estabelecido, perderei o meu direito de isenção, passando a estar sujeito às sanções deste *Termo de Compromisso e Responsabilidade*.
- 4) As isenções mencionadas no item 1 não garantirão, em hipótese alguma, o abono de faltas e o direito à certificação.
- 5) Ficarei impedido(a) de participação em novos cursos até regularizar minha situação perante a Secretaria de Estado da Educação.

_____, de _____ de _____

 Assinatura do(a) Servidor(a)

ANEXO B

Quadro 5 - Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa – Ensino Médio 1º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais. • Interpretar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos. • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente. • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir 	<p style="text-align: center;">Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • O signo linguístico. O texto e a produção de sentido: autor, locutor, enunciador, leitor virtual, locutário, destinatário. • Intencionalidade, conhecimento compartilhado e aceitabilidade. • Intertextualidade implícita e explícita. • Funções da linguagem. • Denotação e conotação. • Variantes linguísticas. • Gêneros textuais: relato, conto, crônica, notícia, relatório, artigo científico, textos publicitários. • Semântica: ambiguidade, figuras de linguagem, sinonímia, antonímia, paronímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia.

<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural. 	<p>sobre o uso da gramática textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo. • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de 	<p style="text-align: center;">Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem da Língua Portuguesa. • A influência indígena e africana na formação da Língua Portuguesa do Brasil. • Teoria literária: conceito de Literatura, definição do método e do objeto de pesquisa literários. <p style="text-align: center;">Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura Medieval Portuguesa. • O Ciclo Humanístico e Renascentista e a literatura portuguesa. O contexto das navegações. • A América Pré-colombiana e a produção cultural do homem da pré-história brasileira. • Conceito de colonialismo e neocolonialismo. A literatura dos viajantes e a literatura informativa sobre o Brasil.
---	--	---

	<p>temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social. • Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como atuarem situações-problema e como tomar decisões, construindo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de aculturação. A inquisição e seus efeitos maléficos sobre a cultura brasileira: delação, bisbilhotice, hipocrisia e preconceito. • Arte barroca portuguesa e brasileira. <p>O barroco mineiro. Arcadismo português e brasileiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A arcádia mineira e a inconfidência. • Metodologia científica e normas básicas da ABNT.
--	--	---

	<p>argumentações consistentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos. 	
--	--	--

Fonte: Espírito Santo (2009).

Quadro 6 - Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais. • Interatuar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coerência e coesão textual. • Informatividade e argumentatividade. • Enunciado e enunciação. • Tipos de discurso. • Gêneros textuais: textos jornalísticos, editorial, artigo de opinião. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso poético: versificação. • Fonologia, acentuação e ortografia. • Estrutura e formação de palavras.

<ul style="list-style-type: none"> • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente. • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras. • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de 	<p>identidade cultural de seus sujeitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar 	<ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe do período simples e do período composto. • Elementos articuladores (conjunções, pronomes, advérbios, entre outros). <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico do Romantismo europeu e brasileiro. • Processos de construção da nacionalidade no Brasil. O índio no Romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar e o negro na literatura de Castro Alves. • Contexto histórico do Realismo/Naturalismo/Parnasianismo europeu e brasileiro. Ética e Moral na literatura realista/naturalista. • A mulher em linguagem machadiana. • A desconstrução do índio e do negro pelo Realismo. • O Simbolismo: religiosidade e misticismo em Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães.
--	---	--

<p>propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural.</p>	<p>marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos.• Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos.• Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural. Estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none">• Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou fenômeno de natureza científica ou social. • Ajuizar questões acerca de temas diversos, relacionados à bioética, à diversidade cultural e à política, apresentando argumentos consistentes que legitimem seu ponto de vista. • Solucionar problemas da sociedade em que está inserido, numa atitude de gerência de sua casa, vida, bairro, cidade. • Ouvir opiniões diversas sobre como	
--	---	--

	<p>atuar em situações-problema e como tomar decisões, construindo argumentações consistentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar temas relevantes da contemporaneidade, empreendendo as etapas metodológicas da pesquisa, e apresentar os resultados dessa em forma de pequenos artigos. 	
--	---	--

Fonte: Espírito Santo (2009).

Quadro 7 - Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa – Ensino Médio 3º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS/TÓPICOS
<ul style="list-style-type: none"> • a competência comunicativa. • Conhecer a norma culta da língua. • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever com proficiência. • Utilizar a língua de forma competente em diversas situações de comunicação. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentação e produção de sentido. • Coesão e organização do texto expositivo e argumentativo.

<ul style="list-style-type: none"> • Interatuar com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos. • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente. • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras. • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos, e considerando 	<ul style="list-style-type: none"> • Situar a Língua Portuguesa no tempo e no espaço, a partir de sua história e formação. • Reconhecer o papel da cultura brasileira na formação da identidade cultural de seus sujeitos. • Compreender as funções sociais do texto. • Reproduzir textos lidos, por meio de operações intertextuais. • Compreender, analisar e criticar o conteúdo de diferentes modalidades textuais. • Extrair informações do texto que permitam atribuir sentido e refletir sobre o uso da gramática textual. • Compreender e interpretar textos históricos e literários. • Revisar os próprios textos e reescrevê-los numa ação epilinguística. • Identificar as funções da linguagem, apontar 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de parágrafo. • Gênero textual: carta argumentativa, editorial, dissertativo-argumentativo. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações semânticas estabelecidas pelas conjunções: coordenação e subordinação. • Colocação pronominal. • Regência verbal e nominal -crase. • Concordância nominal e verbal. • Pontuação. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanguardas artísticas na Literatura. • Pré-modernismo no Brasil. • Literatura Moderna no Brasil em seus três momentos e o projeto de uma identidade cultural.
--	--	--

<p>sua diversidade sociocultural.</p>	<p>marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar as relações entre a linguagem coloquial e a formal nos diferentes textos. • Construir argumentos consistentes a partir de informações para usos diversos. • Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo as escolhas de temas, gêneros, discursivos e recursos expressivos dos autores. • Executar, a partir das orientações contidas no texto ou ilustração, os procedimentos necessários à realização de um experimento ou 	<ul style="list-style-type: none"> • O Cinema Novo e o Cinema de Glauber Rocha. • Racismo, Preconceito e discriminação. Literatura feminina e feminista. • Literatura homoerótica. Pós-modernismo e a afirmação da diferença. • Literatura capixaba: obras e autores.
---------------------------------------	---	---

	fenômeno de natureza científica ou social.	
--	--	--

Fonte: Espírito Santo (2009).