

O ensino de Língua Portuguesa em foco:

o diálogo e a construção de possibilidades ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva

Daniela Figueirêdo Alves
Regina Godinho de Alcântara



encontrografia

O ensino de Língua Portuguesa em foco:

*o diálogo e a construção de possibilidades
ao encontro de uma abordagem
enunciativo-discursiva*

Daniela Figueirêdo Alves
Regina Godinho de Alcântara



encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

Revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alves, Daniela Figueirêdo

O ensino de Língua Portuguesa em foco : o diálogo e a construção de possibilidades ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva / Daniela Figueirêdo Alves, Regina Godinho de Alcântara. -- Campos dos Goytacazes : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-85-9

1. Dialogismo 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino 3. Professores - Formação I. Alcântara, Regina Godinho de. II. Título.

22-118594

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Estudo e ensino 469.07

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-85-9

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

| | |
|---|----|
| Prefácio..... | 11 |
| Prólogo/introdução: iniciando o diálogo ao encontro das <i>contrapalavras</i> | 15 |
| Parte I | 28 |
| O trabalho com a gramática, um “tigre de papel” que ainda persiste? Dialogando com outras pesquisas..... | 28 |
| Formação docente – a recorrência do discurso da impresdicionabilidade: um diálogo com e entre as pesquisas selecionadas | 35 |
| Parte II | 39 |
| Ensino de Língua Portuguesa e a procedência do pensamento bakhtiniano: ainda há dúvidas? | 39 |
| Concepção de linguagem e ensino da língua – “não tenho concepção de língua(gem), guio-me pela prática”: um discurso ainda existente..... | 41 |
| Possibilidades teórico-metodológicas: o “professor” Mikhail Bakhtin..... | 47 |
| Os linguistas brasileiros, a língua como interação e os impactos nos documentos curriculares oficiais | 51 |
| Geraldi: a(s) concepção(ões) de linguagem, as unidades básicas e os impactos no ensino da língua | 51 |

| | |
|---|-----------|
| Travaglia: as concepções de gramática e os impactos no ensino da língua | 56 |
| Antunes: o ensino da gramática e os impactos no ensino da língua..... | 59 |
| Os documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa: o que nos dizem os linguistas brasileiros? | 64 |
| Parte III | 69 |
| Estreitando laços e narrativas: a possibilidade de diálogo a caminho de uma formação significativa? | 69 |
| A Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – Sedu/ES | 71 |
| Currículo básico comum para o ensino médio do estado do Espírito Santo | 72 |
| Área de Linguagens e Códigos..... | 75 |
| Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa | 76 |
| Os processos formativos para os professores de Língua Portuguesa da Sedu/ES | 79 |
| Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II | 80 |
| Formação de professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais | 85 |
| A Sedu/ES e o município de Serra | 88 |
| O questionário enviado: aproximando-nos dos sujeitos da pesquisa..... | 88 |
| Perfil dos professores-sujeitos da pesquisa | 90 |
| O que nos mostram as respostas aos questionários sobre as concepções de linguagem e gramática dos sujeitos da pesquisa..... | 103 |
| Relevância dos eixos: leitura, produção de texto, gramática e literatura ... | 108 |
| Os suportes utilizados para planejamento | 116 |
| Relação didático-pedagógica: professor – Língua Portuguesa – estudantes..... | 119 |

| | |
|--|------------|
| Os desafios relacionados à prática docente | 125 |
| Anseios para a formação continuada | 128 |
| Algumas considerações a partir das respostas ao questionário..... | 131 |
| Parte IV | 134 |
| Uma possibilidade a partir do diálogo: alternativa(s) ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva | 134 |
| A organização do curso: público-alvo, interlocutores e módulos | 135 |
| Os diálogos tecidos com os interlocutores: os módulos..... | 138 |
| O Curso de Extensão e seus Módulos: objetivos e resultados..... | 138 |
| Os diálogos tecidos com os cursistas: os relatos de experiência | 142 |
| E aí, valeu? – avaliando para ressignificar | 144 |
| Epílogo: exercitando a exotopia e compreendendo o não-álibi – (in)conclusões?..... | 152 |
| Referências | 157 |

Ao nosso querido professor, amigo, irmão... Vanildo. Suas risadas, canções, histórias, explicações, concepções, convicções, posicionamentos, crenças, conselhos... ficarão conosco sempre. Agora é hora de alçar novos voos e tecer novos diálogos, você merece!

Prefácio

Quando somos convidados/as/es a prefaciado um livro, é sempre um ato de responsabilidade de ambas as partes, autores/as e prefaciador/a/es, e de responsividade, nos termos de Bakhtin (2010), no sentido de dar um passo, como compreende Ponzio (2010), em direção a um por vir, a um horizonte futuro, a um outro que nos poderá ler e responder, encontrando, ou não, em nossas palavras, motivos, razões, inspirações para ler o livro prefaciado.

Pois que há muitos motivos e muitas razões para se ler e também produzir respostas para o presente livro, fruto do trabalho de pesquisa de Daniela Figueirêdo Alves e Regina Godinho Alcântara. É uma cadeia, uma corrente dialógica. A responsividade das autoras, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, em relação à formação docente e discente e às possíveis transformações advindas desse processo formativo, dialógico e crítico, encontra a minha responsividade/alteridade, que se coloca para encontros outros com outras subjetividades, responsividades, discursividades.

Neste livro, encontraremos ressoadas as vozes de grandes pensadores do nosso tempo, grandes professores e pesquisadores, como Mikhail Bakhtin, João W. Geraldini, Paulo Freire, Luiz Carlos Travaglia, Irandé Antunes, Sírio Possenti e, em especial, presença latente, marcante em todo o livro, como externei à Daniela em sua defesa de mestrado, do querido Professor Doutor Vanildo Stieg, vítima da Covid-19 há quase um ano (maio de 2021). Vanildo

não foi tão-somente vítima de uma doença grave, terrível, mas foi vítima, principalmente, de um descaso governamental com essa doença, somado a uma incompetência das autoridades máximas deste país em lidar com a pandemia, agravados, o descaso e a incompetência, pelo *modus operandi* genocida de um governo fascista, racista, misógino e homofóbico. As palavras devidas precisam ser ditas. Assim ensinam todos esses nossos mestres.

Vanildo Stieg, antes de tudo, foi um educador e ele se identificaria muito com este livro e o aplaudiria e diria que ele nos faz *esperançar*, ecoando a voz do também inigualável Paulo Freire. Neste livro, as autoras assumem, sem pestanejar, um compromisso político com a inclusão social, a partir, em especial, da potencialidade da formação educacional de sujeitos críticos e autônomos na práxis real e concreta das salas de aula. É dessa formação, inicial, continuada, constante, na qual os sujeitos, docentes e/ou discentes, participem de sua construção, que podem surgir transformações. É aí que está, como também gostava de dizer Vanildo, “o tutano da coisa”.

O ensino de língua portuguesa em foco: o diálogo e a construção de possibilidades ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva está dividido em quatro partes, para além do Prólogo (introdução) e do Epílogo ([in]conclusões). Em sua 1ª parte, as autoras propõem um diálogo com pesquisas afins às suas. Trata-se de um primeiro momento de escuta de vozes outras, neste caso, de pesquisadores/as que se debruçaram sobre o problema do ensino de língua portuguesa e de gramática no ensino médio. Valendo-se da metáfora lançada pelo Prof. Carlos Faraco, a gramática tradicional, vista como um “tigre de papel”, ainda permanece forte e ativa no imaginário e na realidade das práticas de ensino de língua portuguesa Brasil afora.

Na 2ª parte, as autoras se voltam para os fundamentos teóricos e metodológicos que balizaram as suas concepções de linguagem, de sujeito e de pesquisa. É um outro momento de escuta e estão presentes os princípios do dialogismo bakhtiniano e sua visão de que língua, linguagem e interação são indissociáveis, e por isso a recusa das grandes tendências linguístico-filosóficas do final do século XIX e início do XX, as correntes subjetivo-idealistas e objetivo-abstratas, que, diga-se de passagem, ainda permanecem muito fortes em nosso cotidiano escolar e social como um todo. Visões de língua e linguagem como expressão do pensamento, fruto de um sujeito cognitivamente idealizado, e como instrumento de comunicação, com a ideia subjacente de

um sistema de regras que o sustente, têm muita força ainda na sociedade, na mídia, e adentram os muros escolares.

Ainda assim, como mostram as autoras, ancoradas em suas referências bibliográficas principais (GERALDI, 2012; ANTUNES, 2009; TRAVAGLIA, 2005; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; ALCÂNTARA; STIEG, 2016, entre outras), a concepção de linguagem como interação se inscreveu nos documentos curriculares oficiais, nacionais e do estado do Espírito Santo, e possibilitou, a despeito das dificuldades reais nas práticas pedagógicas concretas, uma tentativa de superação desse dualismo sujeito X objeto, problematizado pelo Círculo de Bakhtin ao historicizar as concepções de linguagem predominantes na virada do século XIX para o século XX. Um dos lugares privilegiados para essa mudança de paradigma, conforme depreendemos da leitura do presente livro, é o campo da Estilística, um lugar epistêmico muito caro aos estudos de Bakhtin e do Círculo, bem como dos demais autores mencionados.

A estilística no ensino de língua visa superar o purismo gramatical, o normativismo de herança greco-latina, a pedagogia escolástica, a educação bancária. No campo da estilística, Bakhtin encontra espaço para tratar as formas da língua enquanto recursos de expressão, ou seja, de significação. Neste sentido, a estilística se aproxima da semântica, que, por sua vez, se aproxima do discurso, desde que não seja vista em uma perspectiva formalista. Nesses lugares, sempre nos deparamos com a palavra-viva, com os tons emotivo-volitivos, com os enunciados concretos e seus gêneros do discurso. E são esses os lugares que os/as professores/as e seus/suas alunos/as/es podem encontrar e produzir respostas, se encontrarem. A estilística, nessa perspectiva, contribui, também, para a construção da autoria.

A 3ª parte traz os resultados efetivos de uma pesquisa dialógica com foco no professor de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Espírito Santo, atuante no ensino médio, no município de Serra. Ecoa nas vozes dos professores/as que participaram da pesquisa sobre desafios da rede estadual de ensino capixaba, como o número excessivo de docentes temporários, em comparação com o número de concursados, a falta de ampla gestão democrática nas unidades de ensino, falta de incentivo aos docentes para avançarem em seus estudos em cursos de mestrado e doutorado e, entre outros aspectos, a pouca oferta de formação continuada para a categoria. E foi essa demanda latente por formação continuada, advinda da própria fala do/as docentes pesquisado/as, que fez as autoras proporem a eles/as o curso de extensão

O ensino e aprendizagem da língua portuguesa: por uma abordagem dialógica e reflexiva, descrito e analisado na 4ª parte do livro.

O que fica, ao final das contas, é nosso desejo de que os leitores e as leitoras deste prefácio se sintam instigados/as a lerem este importante livro, porque o lendo, nos enveredamos um pouco mais na grande leitura do mundo da escola, do ensino de língua portuguesa, da gramática e, na esteira de Bakhtin e Freire, da vida.

Luciano Vidon

06 de abril de 2022

Prólogo/introdução: iniciando o diálogo ao encontro das *contrapalavras*

Com a convicção de que é no processo dialógico que nos tornamos capazes de compreender o mundo que nos cerca e, assim, colaborarmos para sua mudança (ou não) no sentido da construção de uma convivência mais justa e igualitária, e, nessa direção, nos constituirmos enquanto sujeitos críticos e reflexivos, e, compreendendo a língua(gem) como imprescindível nesse processo, é que nos propusemos a adentrar pelos caminhos da escrita deste livro e aprofundarmos o entendimento acerca de nossa participação, enquanto professoras(es) de Língua Portuguesa, nesse movimento.

Nesta perspectiva, corroboramos o pensamento de Freire (2019) que assevera sobre a responsabilidade que temos, enquanto educadores, de oportunizar aos educandos a experiência crítica na tarefa de ler e escrever a fim de que percebam as tramas sociais em que se constitui e reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento. Portanto, é evidente que o trabalho com língua(gem), para nós, não está restrito ao ensino de conteúdos gramaticais desconexos do contexto enunciativo real, mas implica, principalmente, em nosso compromisso político com a inclusão social, que, por sua vez, sobrecarrega diretamente na formação de sujeitos capazes de atuarem de forma crítica na sociedade.

Mediante o exposto, entendemos como necessário e iminente discutirmos sobre a importância e possibilidades de uma formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa que vise contribuir para (e com) o exercício de práticas pedagógicas e linguísticas que caminhem ao encontro de um ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante 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 de forma autossuficiente os recursos da língua(gem).

Obviamente, já ouvimos e quiçá vivenciamos tal discussão em períodos anteriores da história da educação brasileira – e não poucas vezes. Todavia, sabemos que lacunas na formação inicial e continuada do professor são determinantes negativos para uma educação que se quer significativa e transformadora, e, mesmo afirmando reincidentemente, compreendemos que esse certame ainda não foi atingido de maneira exaustiva e nem com o compromisso político que merece.

Acreditamos, outrossim, que uma formação consistente e permanente pode auxiliar o professor na atualização e reconstrução de sua práxis. Na sua ausência ou inadequação, corremos o risco de permanecer no mesmo lugar, apenas reproduzindo práticas obsoletas que, no que tange ao trabalho com a linguagem, em nada contribuem para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos estudantes.

Logo, reiteramos que uma formação não adequada e/ou não permanente pode comprometer o entendimento do professor sobre seu *objeto* de ensino, afetando negativamente suas práticas pedagógicas. De acordo com Antunes (2009, p. 40): “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”.

Asseveramos, pois, que um desempenho educacional e, por consequência, linguístico-discursivo não significativo está relacionado, *também*, à falta de investimento, seriedade e políticas governamentais voltadas à formação docente. Portanto, compreendemos que um alinhamento da prática à teoria que possibilite a reflexão ao encontro da resignificação, reinvenção e consecução de novas práticas, bem como da exposição, socialização e legitimização daquelas que já acontecem nos contextos escolares, é primordial e, para tal,

faz-se necessária uma formação que prime pela dialogia ao encontro da viabilização da conjugação de saberes entre professores.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento curricular oficial que orientou os sistemas de ensino no Brasil a partir dos anos de 1998 (ou objetivou fazê-lo), apesar de conterem trechos confusos, trouxeram orientações importantes para uma abordagem da Língua Portuguesa que tivesse como foco a linguagem em uso. De acordo com Costa (2002), 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 feito normativo e conceitual (COSTA, 2002, p. 67).

Com essa perspectiva, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 2000), tal qual as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), enfatizam, também, a necessidade de um outro olhar sobre nosso *objeto* de ensino, haja vista o explicitado nesse 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 (BRASIL, 2006, p. 19).

No entanto, apesar de esses documentos terem sido implementados há aproximadamente duas décadas e terem causado avanços no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por meio dos livros didáticos a eles atrelados, que passaram a trazer os textos, pelo menos aparentemente, como unidade básica de ensino, muitas de suas proposições ainda parecem distantes da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. Acreditamos que tal fato tenha como uma das consequências a falta de um diálogo mais próximo entre tais documentos e as práticas efetivas que acontecem(iam) nos ambientes escolares, Assim, ao evidenciar a implementação dos PCN (1998)

e de outras propostas curriculares, 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 (COSTA VAL, 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 Comum Curricular (BRASIL, 2018). 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).

Dessarte, de acordo com Geraldi (2015), a BNCC, além de reafirmar a concepção de linguagem como interação, já assumida nos PCN, também reitera que é por meio das práticas linguísticas que o ensino da língua deve ser organizado. Em direção semelhante, Rojo¹ ([2022]), evidencia que 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, [2022], s/p).

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 gênero que precise de uma maior atenção. De modo que, segundo ele, a abordagem 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).

Entendemos, tendo em vista as problematizações tecidas, que não foram possibilitadas reflexões condizentes acerca dos documentos curriculares em questão, às quais, em nosso entendimento, seriam propiciadas por meio de uma formação que possibilitasse o diálogo com e entre eles, tanto quando de sua produção quanto de sua divulgação, e, conseqüentemente, o encontro entre docentes, suas realidades e práticas, no sentido da refutação ou corroboração do que propõem em suas páginas, apesar do alarde dos governos de então quanto a uma participação coletiva, ocorrida por meio de consultas públicas, e mesmo quanto à promoção de formações afins.

Reafirmamos o exposto anteriormente ao evidenciarmos que, ao atrelar sua implementação às avaliações em larga escala, por meio dos códigos ligados às

1 Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 09 maio 2022.

habilidades listadas, e assim afirmá-las como principais medidas de todo o processo de ensino-aprendizagem, a BNCC, até o momento, não alcançou os resultados esperados no que diz respeito ao nível de proficiência dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, haja vista que os resultados 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).

É necessário destacar, para além de outras problematizações relativas à aplicação desses exames e mesmo nossa descrença quanto à efetividade, 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 compostos com valores agregados que traduziriam a maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados (VIANNA, 2003, 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, alcançando 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, tanto no contato com os licenciandos enquanto docente supervisora de estágio supervisionado de Língua Portuguesa, como enquanto docente da etapa do ensino médio em escolas desse estado, que nossos alunos demonstram dificuldades no processo de leitura e produção escrita e oral, aprendizagens dentre as esperadas por estudantes, ao final do ensino médio, tendo em vista as competências apreoadas na Base Nacional Comum Curricular quanto ao componente curricular Língua Portuguesa.

Logo, reiteramos a imprescindibilidade da formação continuada do professor, que se realize ao encontro da dialogia e do reconhecimento do fazer docente, uma vez que 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 para o fortalecimento do 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 (COSTA VAL, 2002, p. 130).

Evidentemente, não se pretende, aqui, um *mea culpa* pela responsabilidade dos chamados “fracassos” de nossos alunos em relação a 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, que enfrentamos as mais diversas dificuldades inerentes à árdua profissão de professor no Brasil e estamos cientes que os problemas relacionados à educação estão também, e de forma significativa, além dos muros escolares. No entanto, é necessário estarmos cientes de nossa responsabilidade e de nosso alcance mediante todo esse processo.

Sobre essa realidade, Geraldi (2012, p. 40), evidenciando 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 delinee 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 com a escrita deste livro foi o de levantar fatos, especificamente ligados ao campo do ensino da Língua Portuguesa no ensino médio em escolas públicas — haja vista ser essa etapa de ensino o principal espaço de nossa atuação atualmente, como professora de Língua Portuguesa para o ensino médio e como professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado para o curso de Letras-Português, no estado do Espírito Santo —, bem como mediante a necessidade de contribuir para os estudos ainda escassos nessa fase de escolaridade, uma vez que, segundo Mendonça e 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.

No que tange ao trabalho com a língua(gem) em sala de aula, acreditamos, novamente 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, perseveramos nossa convicção de que o trabalho com a língua(gem) em sala de aula deve perseguir uma perspectiva enunciativo-discursiva, que, assim como já dantes anunciado pelos documentos curriculares referidos anteriormente, tenha o texto como unidade de ensino, portanto, uma abordagem que conceba a língua(gem) como forma de interação verbal e social, que respalde o como fazer e, nesse sentido, saia do campo teórico e siga para as práticas escolares, respaldando o trabalho com a leitura, a produção textual e a análise linguística e reflexão sobre a língua, eixos também anunciados nos documentos evidenciados. Com vistas a essa possibilidade, Bunzen e Mendonça (2006, p. 159) asseveram 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.

Diante do exposto e do cerne de nossa atuação profissional, evidenciamos que muitos questionamentos foram nossos “parceiros de convivência” desde o início da nossa docência, trazendo incômodo e dúvidas acerca da nossa atuação em sala de aula como professoras de Língua Portuguesa, dentre os quais:

- Temos clareza da concepção de linguagem sobre a qual ancoramos nossa abordagem da língua?
- As metodologias que utilizamos permitem uma abordagem enunciativa e discursiva?
- Possibilitamos uma reflexão sobre a língua ao encontro de um significativo trabalho com a leitura e a produção de textos orais e escritos?

- Evidenciamos um trabalho com a literatura que permita a apreciação ética e estética do texto literário pelos estudantes?
- Contribuímos para a formação de sujeitos que, progressiva e autonomamente, sejam capazes de transitar em diferentes esferas sociais (e econômicas), enunciando-se, de forma propícia, por meio da linguagem oral e escrita?

Perseguindo tais questionamentos, com o intuito de, se não respondê-los, ao menos melhor compreender formas de (re)defini-los, e fiando que nosso objetivo, enquanto docentes no trabalho com a linguagem, é o de oportunizar ao discente a ampliação de suas práticas linguístico-discursivas junto à oralidade, leitura e produção textual, no sentido do amadurecimento de seu senso crítico-reflexivo, é que evidenciamos a primordialidade do desenvolvimento de práticas que possibilitem a análise e reflexão sobre os fatos da língua e, por consequência, uma formação docente que invista na discussão e reflexão ao encontro de sua viabilidade, haja vista compreendermos um entrave quanto à efetivação dessas práticas e, como pode ser constatado por meio de pesquisas trazidas no capítulo seguinte, um retorno a atividades *gramaticais* e descontextualizadas.

No bojo das reflexões apresentadas é que perseguimos a temática deste livro, a qual definimos como “desafios e possibilidades de uma abordagem da Língua Portuguesa que possibilite a análise dos fatos da língua sob uma perspectiva enunciativo-discursiva”.

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).

Acreditamos ser iminente, por meio das aulas de Língua Portuguesa, trabalhar os conteúdos ditos gramaticais de forma reflexiva, com vistas à formação de leitores críticos e produtores de textos capazes de se posicionarem nas diferentes realidades linguísticas e, conseqüentemente, sociais e vice-versa.

Assim, de forma mais específica, pretendemos, com este trabalho, evocar uma investigação que parta do “chão da sala de aula” e, doravante, apresente possibilidades teórico-práticas de intervenção. Almejamos, portanto, contribuir — a partir das discussões fomentadas — para a reflexão dos professores que atuam na educação básica e demais interessados nas discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, no sentido da efetivação de práticas de análise e reflexão sobre a língua, que presentifiquem as teorizações apresentadas pelos documentos curriculares oficiais e sigam para além delas.

Ao alcance desse objetivo maior, perseguimos objetivos específicos que se configuraram como nossos alvos durante todo o processo de pesquisa e escrita:

- 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, nosso lócus de pesquisa e atuação profissional, com vistas a investigar os desafios e possibilidades de uma abordagem que possibilite a análise dos fatos da língua a partir da perspectiva enunciativo-discursiva;
- 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, que se presentifique na proposição de curso de extensão.

Logo, a escrita deste livro justifica-se, também, pela possibilidade de colaborar para a compreensão, consecução e legitimação de práticas de ensino de Língua Portuguesa efetivadas e a se efetivar em escolas estaduais de ensino médio regular, em especial daquelas localizadas no município de Serra/ES, nosso lócus de atuação profissional e pesquisa.

Para tal, o estudo presentificado neste livro está balizado nos pressupostos teóricos de Volóchinov (2018) e 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 no Brasil, nos trouxeram muitas e importantes reflexões.

Quanto à organização, além desta introdução, este livro encontra-se organizado em quatro partes/capítulos:

No primeira parte, intitulada *O trabalho com a gramática, um “tigre de papel” que ainda persiste?: dialogando com outras pesquisas*, fomos ao encontro de estudos cuja temática fosse semelhante à nossa, com o intuito de corroborarmos (ou refutarmos) nosso tema de trabalho.

A segunda parte, intitulada *Ensino de Língua Portuguesa e a procedência do pensamento bakhtiniano: ainda há dúvidas?*, é dedicada à fundamentação teórica, na qual buscamos dialogar com pressupostos que guiam nossa compreensão sobre o nosso objeto de estudo, em especial, a perspectiva bakhtiniana de linguagem, com evidência para as concepções de linguagem, gramática e práticas de ensino, em cotejo com os dados da pesquisa junto aos sujeitos que responderam os nossos questionários.

Na parte três, intitulada *Estreitando laços e narrativas: a possibilidade de diálogo a caminho de uma formação significativa?*, damos a conhecer, de forma breve, a Secretaria Estadual de Educação e o município de Serra, nosso lócus de pesquisa, e seguimos para o diálogo com os docentes público-alvo de nossa pesquisa.

Na quarta e última parte, sob o título *Uma possibilidade a partir do diálogo: alternativa(s) ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva*, apresentamos o que se configurou em um curso de extensão, cujo objetivo foi viabilizar a conjugação de saberes teórico-práticos que auxiliem o repensar/refletir/reinventar e legitimar de práticas de ensino da língua(gem), no que tange principalmente ao trabalho com a análise linguística e reflexão sobre a língua, em aulas de Língua Portuguesa, bem como as direcionem no sentido de uma perspectiva dialógica, discursiva e contextualizada, com evidência para seu desenvolvimento e avaliação.

Por fim, apresentamos algumas considerações, abrindo-nos, com satisfação, às contrapalavras, já tão almeçadas e requeridas.

Isso posto, desejamos ótima leitura, reflexões e muitas, muitas indagações e posicionamentos decorrentes, uma vez que acreditamos piamente em nosso *ato* (aqui, de leitura em particular) como passo — *Postupok* — e, assim, como tomada de posição que “[...] caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção” (BAKHTIN, 2010, p. 06).

Parte I

O trabalho com a gramática, um “tigre de papel” que ainda persiste? Dialogando com outras pesquisas

Um levantamento por pesquisas cuja temática fosse o ensino de Língua Portuguesa, com destaque no ensino de gramática e/ou análise linguística e reflexão sobre a língua, que tiveram como foco estudos realizados a partir dos anos de 2000 — pós-implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) —, priorizando as etapas do ensino médio e modalidade regular de escolas públicas, nos direcionou para um total de 460 trabalhos.

Objetivando um delineamento das pesquisas que nos interessavam, no sentido do afinilamento de nossa busca, procedemos com um refinamento dos trabalhos encontrados por ano, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e programa de pós-graduação, de maneira que chegamos a 71 resultados.

Seguidamente, primando pela aproximação com nossa temática de estudo, estreitamos nosso prisma, concentrando-nos nas dissertações e teses encontradas e reiterando os critérios básicos iniciais, quais sejam: a data (a partir dos anos de 2000); etapa de ensino (ensino médio e modalidade regular de escolas públicas); temática principal (ensino de gramática ou análise linguística de forma mais ampla, sem recorte específico de algum item gramatical), porém,

agora, procedemos à leitura dos resumos. Nosso foco, pois, no que chamamos de macro-descritor “ensino de Língua Portuguesa/gramática/análise linguística no ensino médio regular em escolas públicas realizadas a partir dos anos 2000”, a partir da leitura dos resumos dos 71 estudos, nos levou a 11 trabalhos sobre os quais nos debruçamos para uma leitura completa e analítica.

Nosso objetivo principal com a análise detida foi o de comprovar ou refutar a pertinência da temática abordada, ao encontro do seguinte questionamento: **trabalhar ou não com os conteúdos gramaticais, em especial com a gramática normativa, como um fim em si mesmo, pela via da metalinguagem, é uma dúvida (ou convicção) que ainda persiste junto aos professores de Língua Portuguesa? Ou, formulado de outro modo: o trabalho com a gramática, assim como nas palavras do professor Carlos Alberto Faraco,² entendendo-o como “tigre de papel”, ainda apresenta insegurança e hesitação por parte de professores de Português?**

Tal pergunta advém do entendimento de que, pós-PCNs, tal dúvida (e/ou convicção) havia-se dissipado. No entanto, mediante questionamentos de professores e mesmo constatação, por meio de nossa experiência e andanças pelas escolas de educação básica, de que as atividades de metalinguagem ainda teimavam em aparecer, totalmente “livres” e sem vinculação com qualquer atividade de reflexão (epilinguística) que as interligassem às atividades de leitura ou produção textual, no sentido da justificativa de sua existência, compreendemos a necessidade da efetivação de nossa consulta.

Para além, intentamos, também com a pesquisa, identificar e compreender o que cada um dos trabalhos selecionados nos apontava, de forma mais específica, a respeito do ensino de gramática no cotidiano de diferentes escolas públicas do país, com foco para a etapa do ensino médio regular, haja vista, como já enfatizamos, nossa atuação nessa etapa na educação básica.

De maneira geral, foi possível constatar que, apesar dos avanços dos estudos linguísticos nas últimas décadas e da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e Orientações

2 Em entrevista concedida ao Programa Nós da Educação, o professor Carlos Alberto Faraco abordou a temática dos gêneros textuais na Língua Portuguesa (TV Paulo Freire. 2006). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13640>. Acesso em: 03 jun. 2018.

Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, na prática, ainda permanece, de forma significativa, o trabalho superficial com o texto, que serve à aplicação de atividades mecanizadas e repetitivas, constatação que pode ser corroborada pela indicação dos próprios pesquisadores, conforme algumas conclusões que seguem:

Ladeia (2018), em sua dissertação intitulada: *Um olhar para a gramática normativa em uma perspectiva dialógica no ensino médio*, 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. De acordo com a pesquisadora, 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.

Silva, O. (2015), em sua pesquisa: *A análise linguística no discurso de professores do ensino básico: conflitos e silenciamentos*, constatou, por meio do discurso das docentes investigadas, um relativo conhecimento sobre a análise linguística, assim como demonstrou compreender a importância do trabalho com a língua em uso. No entanto, no próprio discurso das docentes, 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, tentando, 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 encaminhamento em determinada direção (SILVA, O., 2015, p. 139).

Em Vendrame (2008), na dissertação intitulada: *Gramática(s) verdades e mitos*, os resultados obtidos por meio da análise 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, consequentemente, apresentam-na como única metodologia válida para o ensino da língua. Vendrame (2008) afirma também que, ainda que os professores apresentem conhecimento das diversas correntes linguísticas e propostas, seus discursos “ainda caminham pelos vales da normatividade” (VENDRAME, 2008, p. 09).

Já a dissertação de Silva, M. (2008), sob o título: *A Língua Portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma*, aponta que é possível afirmar que o discurso de mudança circula na escola investigada, inclusive está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, o diálogo com esse e outros documentos curriculares 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 da *competência* comunicativa dos discentes, havendo, pois, 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, M., 2008, p. 07).

Na dissertação de Pieroni (2010), *Ensino de Língua Portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio*, 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).

No estudo de Souza (2017), intitulado: *Língua Portuguesa no ensino médio: o texto como ponto de partida (?)*, a análise dos dados, obtida por meio das descrições decorrentes da observação e diário de bordo, demonstrou que a prática dos professores investigados 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. Foi possível constatar, de acordo com a pesquisadora, que determinada professora demonstra planejar suas aulas e possuir 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 (Souza 2017, p. 138).

Na pesquisa de Bastos (2009): *Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio*, a análise dos dados demonstrou que diferentes perspectivas teórico-metodológicas convivem na prática pedagógica e nas estratégias metodológicas adotadas para o eixo de análise linguística de três professores em redes públicas distintas: municipal, estadual e federal.

A pesquisadora afirma, por meio dos discursos e das práticas observadas em relação ao professor da rede federal, 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 [...]”. Todavia, 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. [...] (BASTOS, 2009, p. 259).

Por fim, em relação ao professor da rede municipal, a pesquisadora conclui que é a gramática normativa, e não os textos (os gêneros textuais), que está no centro do ensino a qual, por sua vez, é resumida a estudo de regras e taxonomias (BASTOS, 2009, p. 252).

No entanto, 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.

Em Viana (2010), na pesquisa intitulada: *Gêneros textuais no ensino médio: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos*, observou-se haver 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 se encontra direcionada para uma concepção interacional de linguagem.

Rocha (2015), em sua tese: *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso*, 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 as orientações mais recentes para o ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos. Em suas considerações finais, Rocha (2015) afirma que, em grande parte, o que se observa “[...] 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 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.

De acordo com a tese de Poll (2008), *Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem*, o ensino de norma padrão na escola 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 (apud POLL, 2008).

Corroboramos, pois, a partir das colocações dos pesquisadores apresentados, uma significativa permanência do trabalho com a gramática normativa pela via da metalinguagem, sem a possibilidade da incidência de uma

abordagem reflexiva acerca dos fatos da língua, suas normas e contextos de efetivação, e, nesse sentido a recorrência do “tigre de papel”, que ainda jaz forte e altivo, conforme buscamos problematizar a seguir.

Formação docente – a recorrência do discurso da imprescindibilidade: um diálogo com e entre as pesquisas selecionadas

Apesar dos anos que separam alguns estudos de outros e mesmo a contemporaneidade com diferentes documentos curriculares oficiais, em especial os PCN e a BNCC, as análises de cada umas das pesquisas evidenciaram que grande parte dos professores investigados apresenta dificuldades em desempenhar um trabalho com a língua que esteja balizado na e pela interação discursiva, haja vista as contradições presentes na maioria das pesquisas entre os discursos dos sujeitos pesquisados e sua prática.

Logo, ainda que a concepção de linguagem como interação esteja presente nos discursos dos professores e que eles 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 a que estão expostos, infraestrutura, material didático, entre outros.

Chamamos a atenção, em especial, para a formação dos docentes, tema que esteve presente em todas as pesquisas investigadas como um dos condicionantes para um trabalho com a língua ao encontro de uma perspectiva discursiva. 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, O. (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, O., 2015, p. 45). Para a autora, 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, M., 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: “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”.

Esse autor 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, M. (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, M., 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 socio-políticas, é preciso propiciar condições para o embasamento teórico e prático dos professores” (VIANA, 2010, p. 145).

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 responsabilidade para ações urgentes e transformadoras nesse campo.

Nessa mesma direção, a autora (ROCHA, 2015) também dialoga com Bunzen (2009), com o entendimento de que 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).

A autora (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. A pesquisadora destaca, ainda, que a formação deverá passar não somente por questões linguísticas, mas também por questões didáticas e pedagógicas.

Nosso diálogo com as pesquisas analisadas nos incita a reiterar que ainda há muito o que refletir, dialogar e produzir conjuntamente ao encontro de práticas que efetivamente concorram para uma abordagem enunciativo-discursiva do ensino de Língua Portuguesa. E esse caminho passa, também e necessariamente, pela formação inicial e continuada docente.

Parte II

Ensino de Língua Portuguesa e a procedência do pensamento bakhtiniano: ainda há dúvidas?

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.

Nesse sentido, 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 (2018) 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/escritas que atravessam as diversas interações sociais. Logo, reiteramos que, tomada 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 esses autores encontramos Geraldi (2012, 2013), Travaglia (2005) e Antunes (2009, 2014), que também nos serviram de embasamento na construção deste livro. 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 maneira breve, na seção seguinte, a concepção de linguagem de Bakhtin e seu Círculo.

Concepção de linguagem e ensino da língua - "não tenho concepção de língua(gem), guio-me pela prática": um discurso ainda existente

Bakhtin/Volóchinov,³ na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2018), no capítulo *Dois 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 — 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).

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.

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

A fim de demonstrarem a imprendiscibilidade 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 essa 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 (2012) seu principal representante, influenciando os estudos linguísticos e acadêmicos dos séculos XIX e XX, especialmente, por meio do chamado Curso de Linguística Geral (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.

Saussure (2012) 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 (2012) dividiu a linguagem entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

O mestre genebrino analisa 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 Bakhtin/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 (VOLÓCHINOV, 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 na interação; é a partir dela que nasce a significação da palavra ou do enunciado. Ou seja, a língua(gem) se constitui 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 adjecito* (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 (VOLÓCHINOV, 2018).

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 perpassada 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.

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-lhes uma melhor compreensão do funcionamento da língua, capaz de contribuir para a constituição da cidadania desses sujeitos.

De acordo com Faraco (2013), 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 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 (2013) 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 sentido 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 do 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 meio da 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 torna 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 fazer 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 (BRAIT, 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, Irlandé 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.

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 procedente, 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.

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. 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 passadas. 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 atravessada 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 e 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 linguagem 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 pausada 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 intera-

ção, 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 que 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, 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. Esta 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, entre 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 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 de 1960, 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 habilidosos 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. Estes, 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 estudantes.

E, contraditoriamente, por conseguinte, nem tudo se renovou. As velhas práticas de ensino permaneceram, o trabalho baseado na metalinguagem praticado por 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, improdutiva 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 distantes. 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 (BRASIL, 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* (GERALDI, 2012), para que o ensino-aprendizagem seja de fato significativo, de maneira a cumprir seu principal papel: 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 sentido alcançados no discurso quando fazemos ou quando deixamos de fazer determinadas escolhas, seja de léxico, de uma determinada construção sintática, dentre outros.

Travaglia: as concepções de gramática e os impactos no ensino da língua

Travaglia (2005) também propõe algumas alternativas para um 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 essa pergunta. A primeira visa ampliar a competência comunicativa dos alunos e 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 Geraldí (2012).

O autor apresenta 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, trata-se, segundo o linguista (TRAVAGLIA, 2005), 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. Consequentemente, 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.

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 (TRAVAGLIA, 2005), 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. Consequentemente, 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 (2005) dialogam com o exposto por Bakhtin (2013) em *Questões de estilística 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.

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 Irlandé 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 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 o ensino da língua deve ser ancorado; 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 o 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 leitura 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, 2009, 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, 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 estes 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 desenvolver um trabalho que permita a esse estudante ver e rever suas próprias produções textuais.

Vemos, também, 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 é afirmado em Geraldini (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 em 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 desempenhem 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. É a partir dessa perspectiva que devemos pautar nossa prática, pois a língua(gem), nosso objeto de ensi-

no, materializa-se na interação, por meio de um conjunto de recursos dentre os quais se figura também a gramática e seus recursos morfológicos e sintáticos, que 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).

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 a 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. Mesmo 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.

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 (BRASIL, 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 Geraldí. 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 com Jurado e Rojo (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 deve 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-discursivas de Bakhtin e de seu círculo, que compreendem o enunciado/texto como sendo sempre dialógico e dialético” (JURADO; ROJO, 2006, p. 40).

O caráter sociointeracionista 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, 2000).

Entretanto, Bunzen e Mendonça (2006), de maneira mais pontual, apontam para um trecho específico do documento, relacionado à 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, 2000, p. 10, grifos do autor).

Alcântara e Stieg (2016), ao discutirem a origem dos PCN, explicitam também as contradições expostas anteriormente por Bunzen e Mendonça (2006), e, em diálogo com Cunha (2004), expõem que essas contradições, relativas ao nível conceitual e formal do documento, fazem com que coexistam nesse o viés sociointeracionista 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 (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), muitos professores ou 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 deste livro.

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, p. 131) concluem que “se não houve a instauração da discursividade nas práticas educativas, uma concepção ao encontro da interação verbal também não se faz instaurar”.

No tocante à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), também já discutida na introdução deste livro, 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 dos PCN, já que este último 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 de 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, na 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; 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.

Parte III

Estreitando laços e narrativas: a possibilidade de diálogo a caminho de uma formação significativa?

Buscando 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, e partindo dos pressupostos teórico-metodológicos que balizam este trabalho, reiteramos nossa crença de que o trabalho com a linguagem a partir de uma perspectiva 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 às diferentes demandas político-sociais. Nesse sentido, Travaglia (2005) também afirma que sem o conhecimento profundo do nosso objeto de ensino, de pressupostos pedagógicos, inclusive políticos, 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 o 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 o campo da nossa pesquisa cientes de que não encontraremos respostas para todos os nossos questionamentos e, também, não daremos respostas a 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 (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 23).

Destarte, em busca de alcançar nosso objetivo principal é que *adotamos* a metodologia de natureza qualitativa, cujo caminho permite, como anunciamos, dialogar com os sujeitos da nossa investigação.

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 (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Mediante as 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.

Destarte, no intuito de alcançarmos os objetivos específicos desta pesquisa, utilizamos o questionário como instrumento para produção de dados, a partir do qual surgiu a proposição de um curso de formação cujo desenho metodológico e desenvolvimento apresentaremos em parte posterior deste livro.

Anteriormente à exposição do questionário e seus dados, apresentamos breve contextualização de nosso lócus de pesquisa.

A Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – Sedu/ES

A Secretaria de Estado da Educação, doravante Sedu, encontra-se hoje, no ano de 2021, sob administração do Governador Renato Casagrande (2019-2022), e, como Secretário de Educação, Vitor Amorim de Ângelo.

A Sedu, de acordo com informações do seu sítio eletrônico, tem por finalidade formular e implementar políticas públicas que garantam o direito à educação dos 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 do Espírito Santo 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:

- a. Superintendência de Afonso Cláudio (Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá);

- b. Superintendência de Barra de São Francisco (Barra de São Francisco, Águia Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Mantenópolis);
- c. Superintendência de Cachoeiro de Itapemirim (Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Maratáizes);
- d. Superintendência de Carapina (Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão);
- e. Superintendência de Cariacica (Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina);
- f. Superintendência de Colatina (Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana);
- g. Superintendência de Guaçuí (Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dorés do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire);
- h. Superintendência de Linhares (Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibirapu e Rio Bananal);
- i. Superintendência de Nova Venécia (Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha);
- j. 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).

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 Nacional Comum Curricular, ainda estava em construção na ocasião de nossa investigação. 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 de 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, 2009, p. 11). 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, 2009, p. 13). 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, 2009, p. 06).

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

Reconhece-se o currículo como ‘um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana’.⁴ 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’⁵ (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, corresponde 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).

Área de Linguagens e Códigos

A área de Linguagens, como já descrito, compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. O documento

4 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

5 SILVA, T.T. **Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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).

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, 2009, p. 65).

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, 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 Braile — sistema de escrita e leitura para pessoas com deficiência visual — para que o aluno seja capaz de interagir com outras especificidades linguísticas.

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

1. Criar condições nas quais os alunos desenvolvam suas emoções e experienciem 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 da 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 à 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, além de desenvolver a prática de leitura silenciosa e coletiva. No eixo das oralidades, o documento apresenta os debates sobre temas variados, como uma importante estratégia a ser desenvolvida.

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, 2009, p. 66).

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 foram feitas perguntas em relação à participação e avaliação dos cursos.

Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II

O Gestar II⁶ 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.

O foco do programa centrou-se na atualização profissional para os professores no próprio local de trabalho, como meio de “elevar 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). Teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

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

- Colaborar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica;

6 As informações e as orientações gerais foram retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>. Acesso em: 29 abr. 2022.

- 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 sociocomunicativas 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. A certificação do docente 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:

Quadro 1 – Ementa do programa de
Língua Portuguesa – GESTAR II (continua)

| 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: Dialeto 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 apoiado 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. |

Quadro 1 – Ementa do programa de
Língua Portuguesa – GESTAR II (continua)

| | | | |
|---|----|---|---|
| 2 Análise Linguística e Análise Literária | 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. |

Quadro 1 – Ementa do programa de Língua Portuguesa – GESTAR II (continua)

| | | | |
|--|----|--|---|
| 4 Leitura e Processos de Escrita I | 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, Coerência e Coesão | 17 | Estilística | Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos 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. |

Quadro 1 – Ementa do programa de
Língua Portuguesa – GESTAR II (conclusão)

| | | | |
|--|----|--|---|
| 6 Leitura e Processos da Escrita II | 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).

Formação de professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais

De acordo com o edital, 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:

- a. 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 seqüências didáticas que deveriam estar diretamente relacionadas com cada oficina;
- b. 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.

Abaixo, segue o conteúdo programático do curso, Edital SEDU nº 042/2016:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS DAS OFICINAS FORMATIVAS

- a. Poema - teorização e prática
- b. 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.
- c. Memórias Literárias - teorização e prática
- d. 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.
- e. Crônica - teorização e prática
- f. Conteúdo: o que crônica: principais elementos de crônica; leitura e interpretação de crônicas em sala de aula; principais suportes das crônicas (Papel, meios digitais, crônicas orais etc.) e atividade prática.
- g. Artigo de Opinião - teorização e prática
- h. 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 (ESPÍRITO SANTO, 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 quadro abaixo:

Tabela 1 – Distribuição de 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 | |
| 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 N° 042/2016 (ESPÍRITO SANTO, 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.

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, 2019), 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.

O município está sob a jurisdição da Secretaria Regional Carapina, da qual fazem também parte os municípios de Vitória, Santa Teresa e Fundão. 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 lócus 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

O questionário enviado: aproximando-nos dos sujeitos da pesquisa

O questionário, como dito anteriormente, foi utilizado como instrumento para a produção de dados. Nesta subseção, trazemos os resultados e o diálogo que engendramos com tal instrumento, 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.

Assim, nossos principais objetivos com o diálogo com os professores foram, principalmente:

- 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;
- 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 on-line, que comporá produto educacional.

O questionário foi 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, durante o mês de setembro. Todavia, houve um baixo número de retorno. Sendo assim, solicitamos à Secretaria novamente o reenvio desse questionário no mês de outubro. Ela 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, que reenviou o questionário no mesmo mês de outubro.

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 em que dialogávamos com essa temática. Logo, essas informações não aparecem na ordem das perguntas do questionário e dos dados produzidos.

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 censo 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.

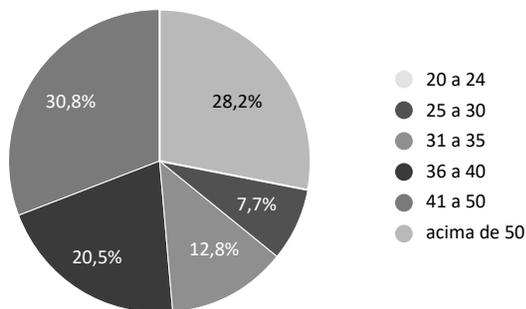
De acordo com uma nota técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014), houve um aumento significativo no número de professores não-brancos na educação básica nas últimas décadas no Brasil; cerca de 60% de aumento. Tal fato, segundo a nota, associa-se ao 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 leva a população a se reconhecer mais como negra.

Os dados supracitados podem ser verificados nos gráficos abaixo:

Gráfico 1 – Faixa etária docente

01. Qual a sua idade?

39 respostas

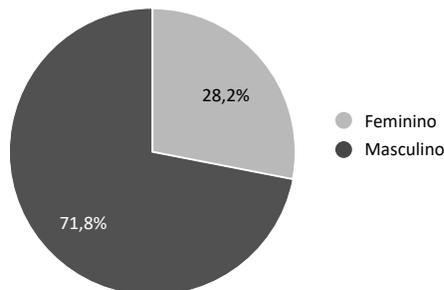


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 2 – Gênero

02. Sexo

39 respostas

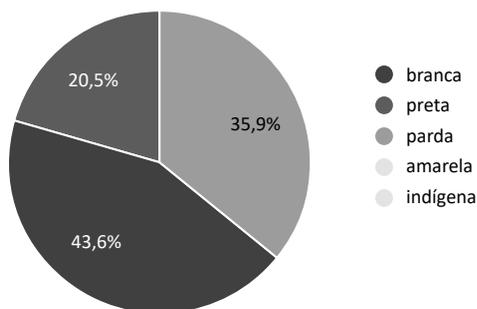


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 3 – Cor/raça ou etnia

03. Qual sua cor ou raça/etnia?

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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, poderia 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 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.

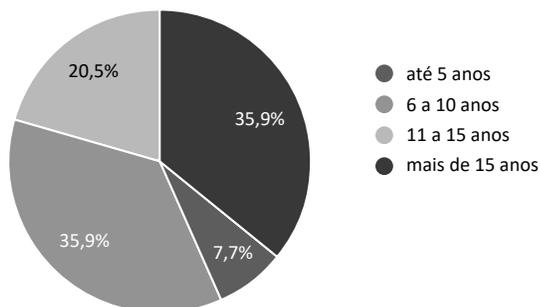
Cabe ressaltar que a Sedu tem oferecido periodicamente cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) sobre a BNCC, no formato autoinstrucional. Sabendo que na época da divulgação dos PCN, década de 90, a formação só poderia acontecer de forma presencial, entendemos que um número maior de participação 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:

Gráfico 4 – Experiência na docência

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

39 respostas

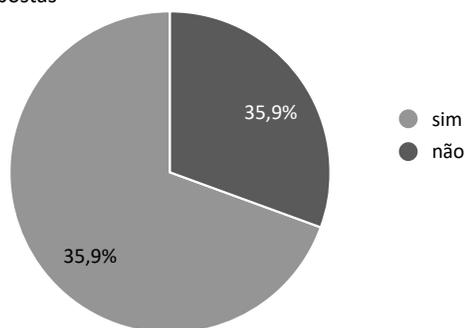


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 5 – Formação continuada para os documentos oficiais

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

39 respostas

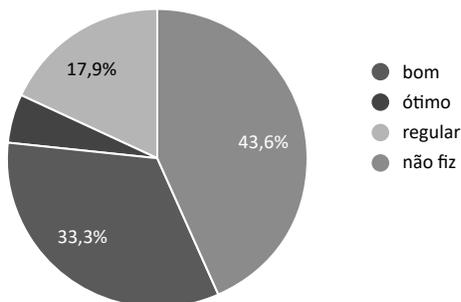


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 6 – Formação continuada/PCN

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

39 respostas

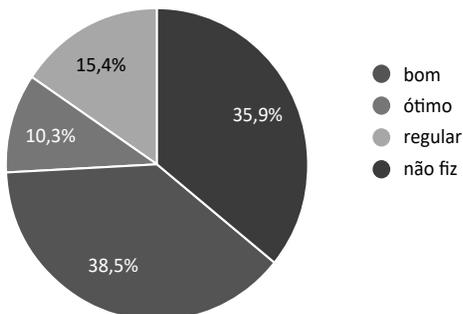


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 7 – Formação continuada/ BNCC

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

39 respostas

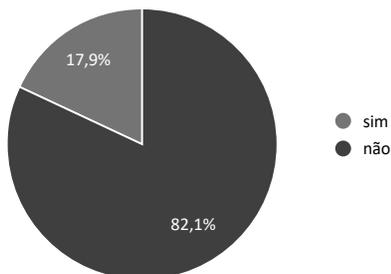


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 8 – Participação no curso Gestar II

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

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

Considerando que o 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 Olimpíada de Língua Portuguesa, PAEBES, entre outros não identificados, conforme respondido por meio de perguntas abertas.

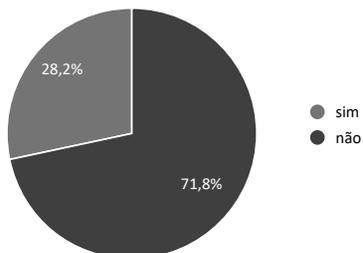
Ao serem questionados sobre a necessidade de mais formações oferecidas pelo estado, 97,4% dos professores consideraram que a Sedu deveria oportunizar mais formações.

Os dados podem ser verificados no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Participação curso Gêneros textuais/SEDU

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

39 respostas

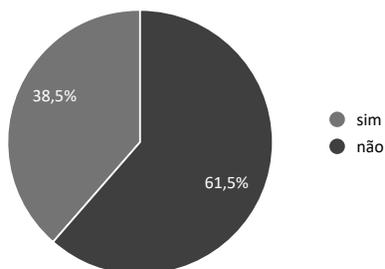


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 10 – A formação continuada em Língua Portuguesa/SEDU

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

39 respostas

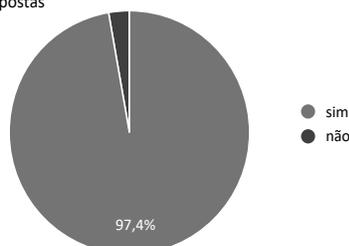


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 11 – A oferta de formação continuada em Língua Portuguesa/SEDU

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

39 respostas



Fonte: acervo das autoras

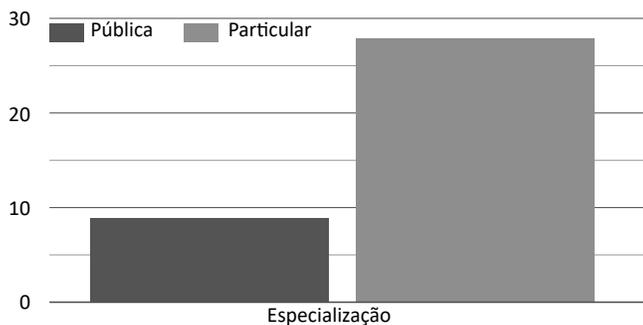
Esses dados nos mostram, para além da carência de formação ofertada pela Sedu, a baixa adesão dos professores aos cursos oferecidos por essa rede de ensino, bem como uma procura, ainda que modesta, por cursos de visibilidade nacional, os quais são ofertados em formato a distância. Logo, evidenciamos a premência de 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 o pensamento de Possenti (2009), 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, 2009, 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

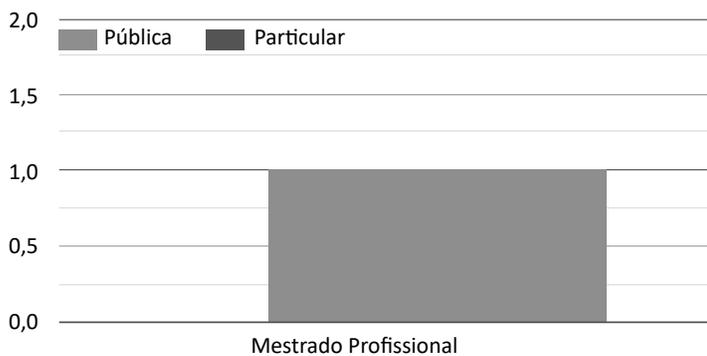
com título de mestrado, um deles com profissional e quatro com acadêmicos. Apenas um com título de doutorado, conforme pode ser verificado por meio dos gráficos 12, 13 e 14:

Gráfico 12 – Formação acadêmica nível Especialização



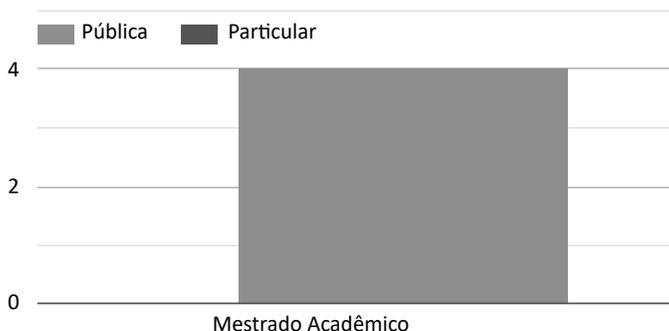
Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 13 – Formação acadêmica nível Mestrado Profissional



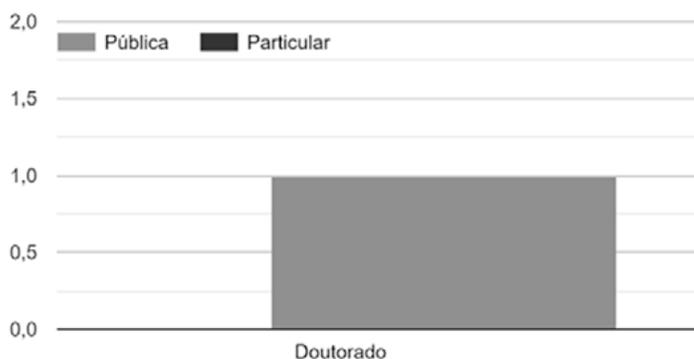
Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 14 – Formação acadêmica nível Mestrado Acadêmico



Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 15 – Formação acadêmica nível Doutorado



Fonte: acervo das autoras

Quanto à especialização lato 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 (R\$ 148,58). Além desse aumento, 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 decreto, 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 curse 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 ressaltamos 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 Escolar de 2020, no estado do Espírito Santo, 3.674 professores possuem vínculo efetivo, e 7.187, vínculo temporário (INEP, 2020).

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 ser 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

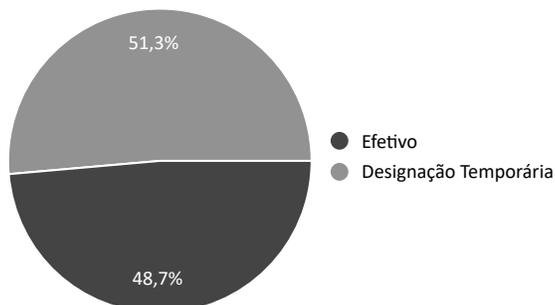
trabalhar nas duas etapas de ensino, fundamental e médio. Logo, podemos inferir que a maioria trabalha em pelo menos dois turnos.

Os dados expostos podem ser verificados nos gráficos que seguem:

Gráfico 16 – Vínculo empregatício

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

39 respostas

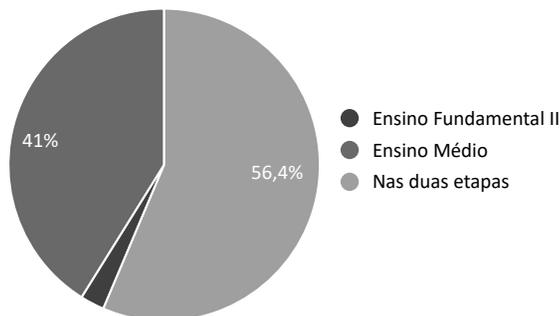


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 17 – Etapas de ensino de atuação docente

06. Em quais etapas de ensino você leciona?

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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.

O que nos mostram as respostas aos questionários sobre as concepções de linguagem e gramática dos sujeitos da pesquisa

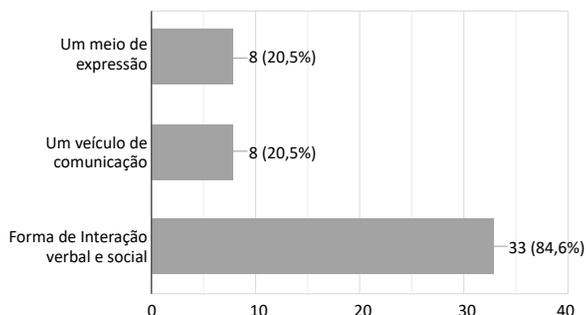
Em relação às concepções de linguagem, foram apresentadas algumas alternativas para que os docentes respondessem qual ou quais delas estava(m) de acordo com suas concepções. Foram elas: linguagem como meio de expressão, linguagem como veículo de comunicação e linguagem como forma de interação verbal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

Os resultados estão descritos no gráfico a seguir:

Gráfico 18 – Concepções de linguagem

11. Para você linguagem é:

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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 considera 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 (ANTUNES, 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;

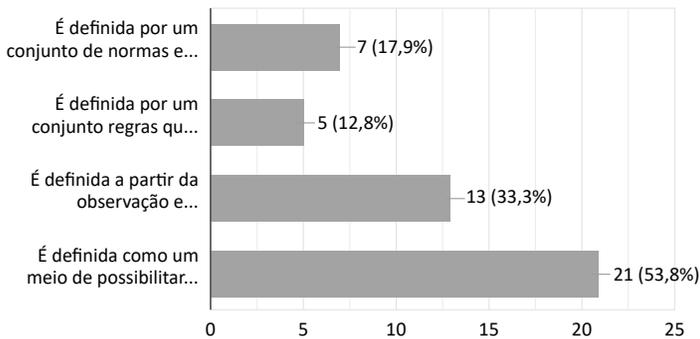
- d. gramática como um meio de possibilitar um trabalho reflexivo com a linguagem, articulado ao funcionamento dos diversos recursos da língua junto ao texto.

Os resultados estão explicitados no gráfico abaixo:

Gráfico 19 – Concepções de gramática

12. Para você a gramática é:

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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 tra-balho com a gramática na sala de aula” (LADEIA, 2018, p.19).

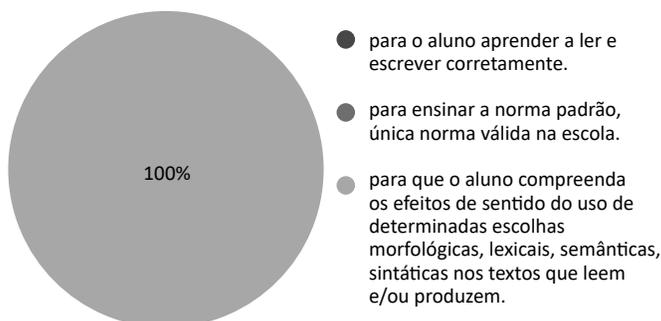
Em relação ao trabalho com a gramática em sala de aula, perguntamos aos docentes se eles trabalhavam a gramática em sala de aula. 100% dos pesquisados afirmaram utilizá-la em suas aulas. E, em caso de resposta afirmativa, perguntamos qual a finalidade do trabalho com a gramática em suas aulas. Para que 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:

Gráfico 20 – A finalidade do trabalho com a gramática

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

39 respostas

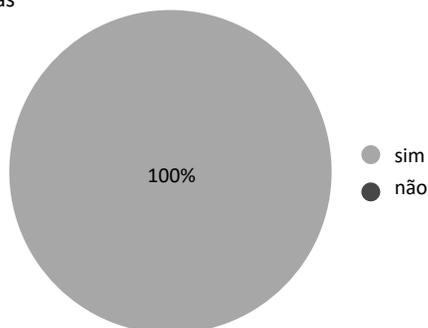


Fonte: acervo das autoras.

Gráfico 21 – A presença da gramática na sala de aula

14. Você trabalha a gramática em suas aulas?

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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 verificar 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 (2009):

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, 2009, 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.

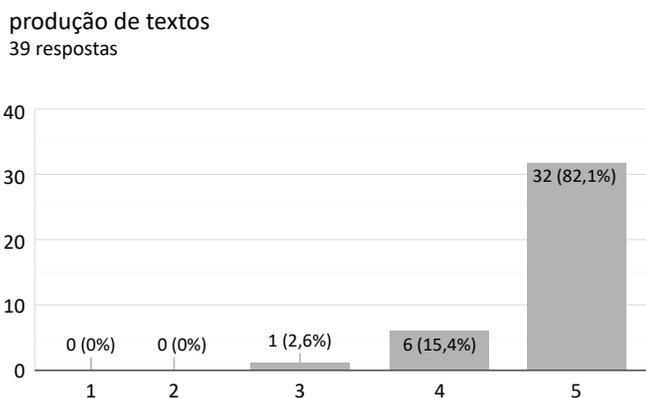
Relevância dos eixos: leitura, produção de texto, gramática e literatura

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.

Gráfico 22 – A produção de texto na sala de aula

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



Fonte: acervo das autoras.

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):

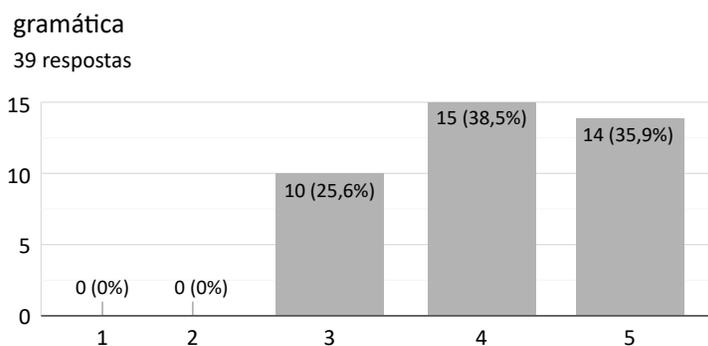
Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior 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 (ANTUNES, 2009, 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, 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 teórico-metodológica para a prática da escrita nas escolas, se essas práticas vão ao encontro de uma produção escrita que visa à 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:

Gráfico 23 – O trabalho com a gramática



Fonte: acervo das autoras

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.

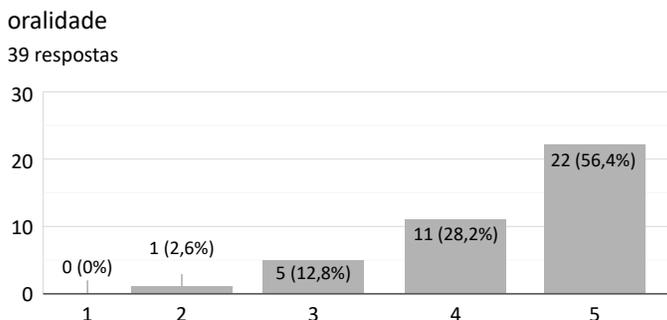
Cabe considerarmos também, como já discutido anteriormente, que quando falamos sobre o trabalho com a gramática em sala de aula, há ainda uma confusão. Essa confusão se dá, de acordo com Antunes (2009), entre regras de gramática que refletem sobre o funcionamento da língua e suas adequações para os objetivos 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. 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 se encontra 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 sentido 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:

Gráfico 24 – A oralidade na sala de aula



Fonte: acervo das autoras.

Tais números vão ao encontro do que afirma Antunes (2009): 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 (ANTUNES, 2009), 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.

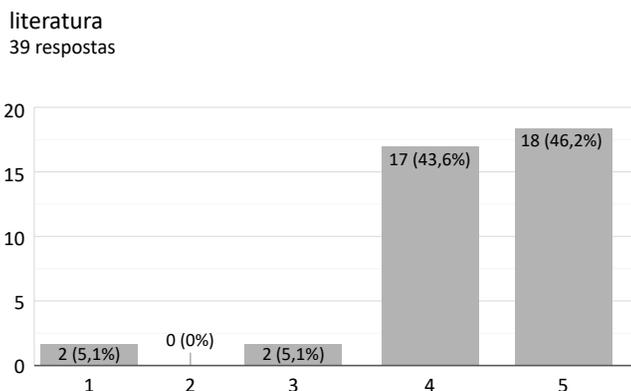
Para Antunes (2009), o espaço dado à oralidade nas aulas de língua materna faz com que os estudantes compreendam também a articulação entre outros importantes tópicos da interação, como: repetições, substituições pronominais, substituição de sinônimos por hiperônimos, associações

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.

Gráfico 25 – O trabalho com a literatura



Fonte: acervo das autoras.

Salientamos que nossa intenção ao questionarmos aos docentes a ordem de importância de maneira isolada de cada um dos eixos 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.

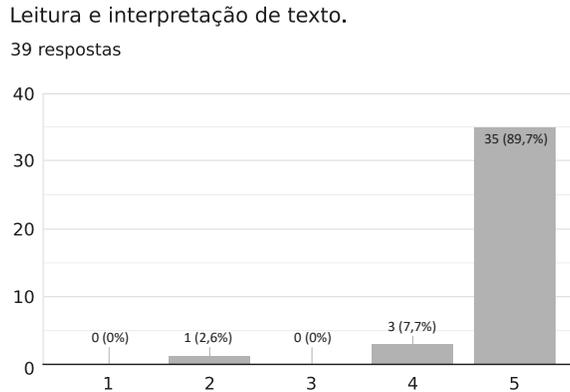
Sobre essas dicotomias ainda presentes nas aulas de Língua Portuguesa, vemos com frequência, por exemplo, o uso dos textos literários como pretexto para o ensino de gramática. Sobre essa prática, Leite (2012) nos faz algumas provocações, tais como: até que ponto a literatura tem servido apenas como suporte 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:

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:

Gráfico 26 – O trabalho com a leitura e interpretação de texto



Fonte: acervo das autoras.

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.

Os suportes utilizados para planejamento

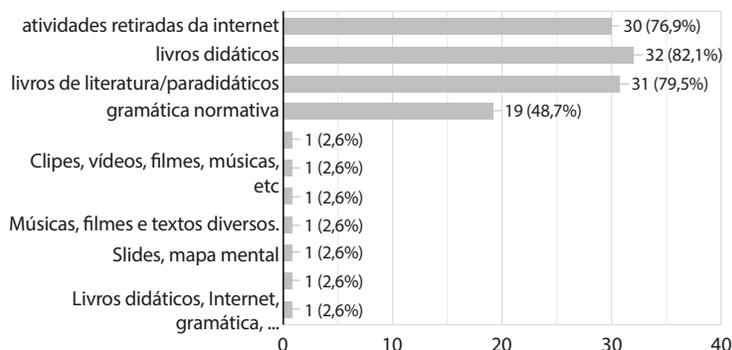
Em relação aos suportes utilizados para os planejamentos de suas aulas, foram apresentadas algumas alternativas aos docentes, quais sejam: atividades retiradas da internet; livros didáticos; livros de literatura/paradidáticos; gramática normativa e outros, este último permitia ao professor citar o suporte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

Os resultados obtidos seguem no gráfico abaixo:

Gráfico 27 – Os suportes para planejamento das aulas

17. Qual (is) o (s) suporte (s) que você mais utiliza para o planejamento das suas aulas?

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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 didático (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. Em consequência, os livros não são entregues aos alunos para que possam levá-los para casa, ou é necessário compartilhá-los 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 e Mendonça (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 (BUNZEN; MENDONÇA 2020, 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 regimento, dia a dia, sem 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 ligada à aprendizagem dos estudantes e à relação que estes 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 (2009), 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, 2009, 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. Nesse sentido, corroboramos o 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, 2009, 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 texto:

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, 2009, 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. Nesse 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.

Relação didático-pedagógica: professor – Língua Portuguesa – estudantes

Neste subcapítulo, para fins de organização, os enunciados dos docentes serão identificados individualmente pela letra P, representando o professor e sua respectiva numeração. Esta 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 tratar 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 propositivas. O que explicitamos pode ser corroborado por meio dos enunciados abaixo que respondem a seguinte pergunta: “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 à 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 valorização 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 a seguir, 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 isolada 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.

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. Açam complicado, não gostam de ler e não veem utilidade no aprendizado da própria língua.

Enquanto 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 jovens 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 têm 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 (2009, 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.

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.

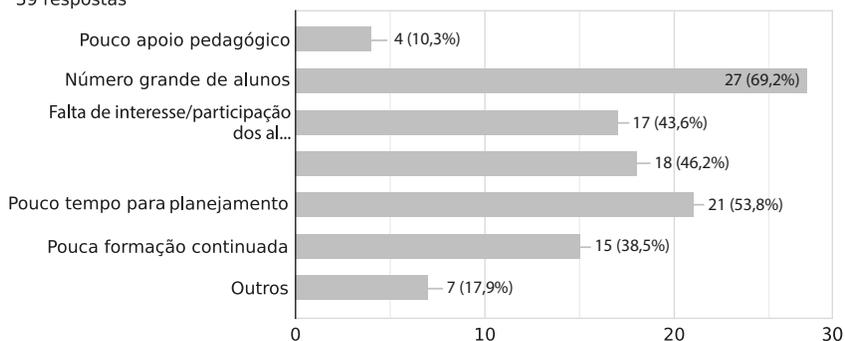
Como podemos ver no gráfico abaixo, para 10,3% dos professores, há pouco apoio pedagógico para a efetivação da prática docente de forma satisfatória. Como a questão não foi aberta, não nos é possível apontar questões mais específicas sobre que tipo de apoio os professores se referiram. Mas sabemos que 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 Espírito Santo. 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.

Outro fato 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.

Gráfico 28 – Os desafios na sala de aula

19. Quais são os desafios que dificultam as suas práticas de ensino da língua portuguesa?

39 respostas



Fonte: acervo das autoras.

Observando o gráfico 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 dessa 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 que 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 essas formações podem não atender às expectativas que os docentes almejam ou não condizem com sua realidade. Neste sentido, corroboramos a reflexão de Gatti e Barreto (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; BARRETO 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) (BRASIL, 1996, 2001). Sendo fundamental para a valorização da carreira do magistério, bem como para a efetivação de uma educação que vise ao 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.

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 (BRASIL, 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. Eles 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. Esta, 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 nº 10.639/03, pouco avançamos na prática no que tange a 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, entre 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.

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 de 2020 (INEP, 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.

Constatamos, 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 (INEP, 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-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 o 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 gran-

de 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 tessitura de nosso produto educacional, foi que pensamos o curso de extensão: *O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma abordagem dialógica e discursiva*. Este 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.

Parte IV

Uma possibilidade a partir do diálogo: alternativa(s) ao encontro de uma abordagem enunciativo-discursiva

Neste capítulo, apresentamos um proposta de trabalho, configurada em um curso de extensão intitulado *O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: por uma abordagem dialógica e reflexiva*, cuja consecução descrevemos seguidamente. 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 nesses dias.

Quanto às atividades assíncronas, foram solicitadas leitura de textos relativos a cada temática dos módulos e a produção de relatos de experiência 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.

A organização do curso: público-alvo, interlocutores e módulos

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 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 divulgassem 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.

Nesse 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 Pedagógica. Esse grupo específico foi dividido em dois grupos, um grupo participou dos encontros ao vivo, e o outro acompanhou as gravações dos encontros.

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 a 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 se expandiu de maneira intensa durante a pandemia da Covid-19. Ainda, leva-se em conta também as exigências de leituras obrigatórias e escrita de relatos de experiência, o não entendimento do conteúdo das temáticas apresentadas, a quebra de expectativa quanto ao curso, entre 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 a mais 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).

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 ressignificação, 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 à 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.

Os diálogos tecidos com os interlocutores: os 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. 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. 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 M.^a: Núbia Lyra Rogério.

O Curso de Extensão e seus Módulos: objetivos e resultados

- 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 se vinculou 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. Dr. Vanildo Stieg.

O objetivo específico ao qual se vinculou 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 se vinculou 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: Prof. Dr. Luciano Vidon.

O objetivo específico ao qual se vinculou 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 Cur-*

ricular. 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: Prof.^a Dr.^a Débora Araújo.

O objetivo específico ao qual se vinculou 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 M.^a: 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 as 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 interferiu 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, que, por vezes, dificultou a participação de alguns cursistas, trazendo como consequência a não participação em parte do encontro ou durante todo o seu tempo. Em alguns momentos, as dificuldades de conexão trouxeram problemas de escuta dos(as) palestrantes e cursistas (áudio inaudível), de apresentação de vídeos e outros.

Os diálogos tecidos com os cursistas: 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 con-

tribuição 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 interações dos cursistas ao palestrante/interlocutor(a). Para cada módulo, selecionamos previamente dois relatos.

1º 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.

2º 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.

3º 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, 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.

4º 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 docu-

mentos 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 ressignificação dos conteúdos e metodologias ali presentificados.

5º 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.

6º 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 a problematizar metodologias tradicionais de ensino da língua.

E aí, valeu? – avaliando para ressignificar

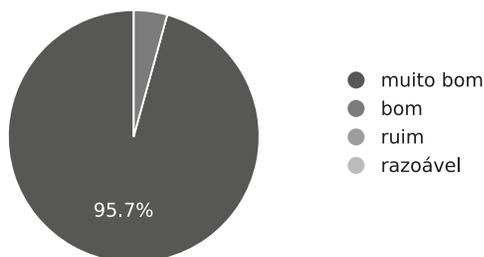
A seguir, apresentamos a avaliação do curso, que foi realizada pelos cursistas por meio do Google Formulários. O formulário de avaliação continha 10 questões, sendo 09 perguntas de múltipla escolha e 01 (a última) para resposta pessoal.

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 escolha foi tabulado pela referida plataforma por meio de gráficos, os quais apresentamos a seguir:

Gráfico 29 – Avaliação curso de extensão

01. Em relação ao conteúdo de cada módulo apresentado, como você avalia?

23 respostas



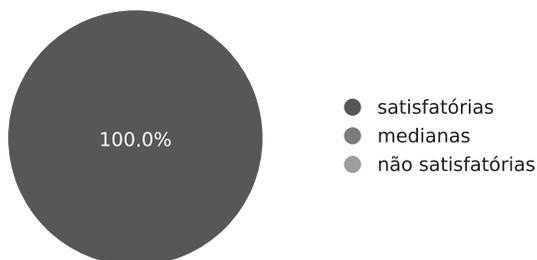
Fonte: acervo das autoras.

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.

Gráfico 30 – Avaliação sobre os interlocutores do curso de extensão

02. Quanto às apresentações dos nossos interlocutores/palestrantes, você considerou:

23 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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.

Gráfico 31 – Avaliação sobre a metodologia do curso de extensão

03. Quanto à metodologia (material apresentado por cada palestrante, apresentação dos relatos, carga horária, etc) você considerou:

23 respostas



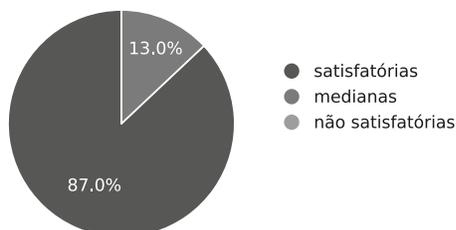
Fonte: acervo das autoras.

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, auxiliando-os no alcance dos objetivos propostos.

Gráfico 32 – Avaliação sobre a plataforma utilizada para o curso de extensão

04. Quanto à plataforma utilizada para os encontros, você considerou:

23 respostas

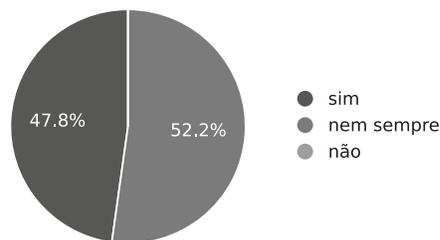


Fonte: acervo das autoras.

Podemos constatar que 13% dos cursistas consideraram a plataforma utilizadas para os encontros síncronas — 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, entre outros.

Gráfico 33 – A realização das leituras para o curso de extensão

05. Foi possível fazer a leitura dos textos indicados para cada encontro?
23 respostas



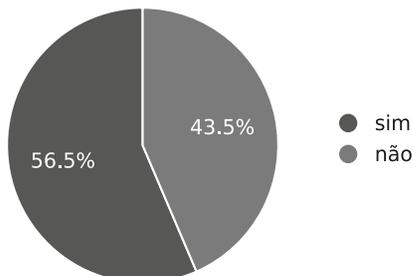
Fonte: acervo das autoras.

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, entre outros.

Gráfico 34 – A participação no relato de experiência

06. Você produziu seu relato de experiência?

23 respostas



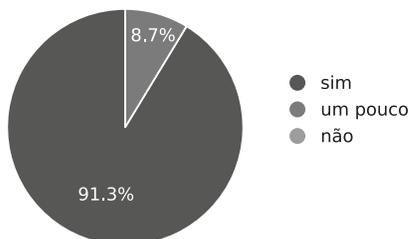
Fonte: acervo das autoras.

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.

Gráfico 35 – A contribuição dos relatos de experiência

07. Os relatos de experiência apresentados contribuíram para sua formação?

23 respostas



Fonte: acervo das autoras.

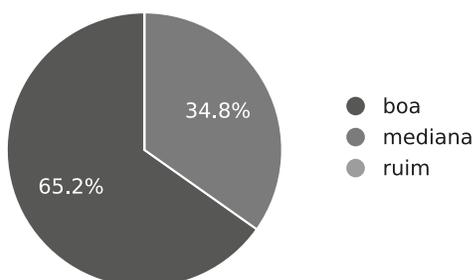
Todavia, podemos constatar que, a despeito da não realização do relato, a maioria (91,3%) concordou com a sua contribuição para a formação. O resultado a essa questão mostra a importância de se dar a conhecer as práticas

realizadas em sala de aula, no sentido de legitimá-las; esse processo vai ao encontro de nossos objetivos com o curso.

Gráfico 36 – Autoavaliação dos cursistas

08. Como você avalia sua participação no curso?

23 respostas



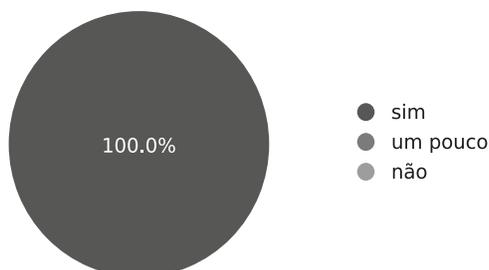
Fonte: acervo das autoras.

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.

Gráfico 37 – As expectativas alcançadas pelos cursistas

09. Sua expectativa sobre o curso foi alcançada?

23 respostas



Fonte: acervo das autoras.

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.

Epílogo: exercitando a exotopia e compreendendo o não-álibi – (in) conclusões?

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); 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. 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 até os currículos nacionais, estaduais e municipais, e pela nossa constatação, como professoras 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 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 deprendermos 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 docentes 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 adequada, tanto inicial quanto a continuada, não seja 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 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), 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 tangem 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 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 enunciativo-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

- ALCÂNTARA, Regina Godinho de; 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. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 49, p. 51-54, 1984.
- ANDRE, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, mar. 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada, limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Em-santina Galvão G. Pereira e Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BASTOS, D. M. **Ensino de análise linguística**: modo de fazer, modode pensar de professores do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 nov. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 maio 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II**: Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

- COELHO, Micaela Pafume. As diferenças entre as edições do terceiro curso de Ferdinand de Saussure. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA*, v. 3, n. 1, 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- COSTA, Sérgio Roberto. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. *In: ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. 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. (org.). Parâmetros curriculares em questão: ensino médio*. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 27-47.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. **Nota técnica**, [s. l.], n. 141, out. 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.html>. Acesso em: maio 2021.
- ESPÍRITO SANTO. **Editais SEDU nº 042/2016**. Chamada para Inscrição na Formação de Professores de Língua Portuguesa: gêneros textuais. Vitória: SEDU, 2016. Disponível em <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL%20042-2016%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20de%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20g%C3%AAneros%20textuais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021
- ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.
- 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**, Vitória, v. 7, n. 17, p. 70-83, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/17836/12473/52298>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- FIORIN, José. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa – e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2019**. IBGE, 2019. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 09 maio 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Conceitos e Orientações Do Censo Escolar 2020 Matrícula Inicial**. INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.
- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **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, RJ: Vozes, 2013.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- LADEIA, Rayana Thyara de Lima Rêgo. **Um olhar para a gramática normativa em uma perspectiva dialógica no ensino médio**. 2018.118f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2018/10/UM-OLHAR-PARA-A-GRAM%C3%81TICA-NORMATIVA-EM-UMA-PERSPECTIVA-DIAL%C3%93GICA-NO-ENSINO-M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Ensino de Gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- LEMKE, Jay. Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- 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: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **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. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 70-78, 1979.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. 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”. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1802/1/DISSERTA%20-%20DALVA%20RICAS%20-%202028-01-2015.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- PIERONI, Magali Aparecida Beneton. **Ensino de língua portuguesa**: a gramática no ensino fundamental e médio. 2010. 70 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25431/Magali%20Aparecida%20Beneton%20Pieron.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- POSSENTI, Sirio. **Malcomportadas línguas**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane (org.). **Prática de Linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. 1. ed. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado das Letras, 2000.
- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- POLL, Margarete von Mühlen. **Ensino de Língua Portuguesa**: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1017D.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- 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.
- ROJO, Roxanne. Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo. [Entrevista cedida a] Nova Escola. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 09 maio 2022.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- 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.
- 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*. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10363/1/tese_9772_Disserta%20-%20JULIANE%20NOGUEIRA%20DE%20SA%20-%202028-01-2015.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

- 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, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SILVA, Marcos Amado Gonçalves da. **A língua portuguesa no ensino médio**: (des)encontros com o novo paradigma. 2008.144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=98302. Acesso em: 30 abr. 2022.
- SILVA NETO, Francisco Barbosa da *et al.* Análise da evolução do crescimento da mancha populacional urbana do município de Serra-ES. *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS URBANOS: A DINÂMICA DAS CIDADES E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO, 2., 2013. **Anais** [...]. [S. l.]: SEUB, 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/ii_seurb/documentos/neto-francisco-barbosa-da-silva.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Oziel Pereira da. **A análise linguística no discurso de professores do ensino básico**: conflitos e silenciamentos. 2015.166 f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- SOUZA, Graciete da Silva de. **Língua Portuguesa no ensino médio**: o texto como ponto de partida (?). 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 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. 2008.136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso, Três Lagoas, 2008.
- VIANA, Maryluce Cerqueira de Souza. **Gêneros textuais no ensino médio**: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], n. 27, p. 41-73, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae02720032177>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2177>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Há muitos motivos e muitas razões para se ler e também produzir respostas para o presente livro, fruto do trabalho de pesquisa de Daniela Figueirêdo Alves e Regina Godinho Alcântara. É uma cadeia, uma corrente dialógica. Nesta obra, encontraremos ressoadas as vozes de grandes pensadores do nosso tempo, grandes professores e pesquisadores, como Mikhail Bakhtin, João W. Geraldi, Paulo Freire, Luiz Carlos Travaglia, Irandé Antunes, Sírio Possenti e, em especial, presença latente, marcante em todo o livro, do querido Professor Doutor Vanildo Stieg.

O que fica, ao final das contas, é nosso desejo de que os leitores e as leitoras se sintam instigados/as a lerem este importante livro, porque, ao lê-lo, enveredamo-nos um pouco mais na grande leitura do mundo, da escola, do ensino de Língua Portuguesa, da gramática e, na esteira de Bakhtin e Freire, da vida.

Luciano Vidon



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia