



A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA TEORIA E NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: ANTIGAS DEMANDAS, NOVOS CAMINHOS

Thais Fernandes Sampaio; Davidson dos Santos; Carolina Alves Fonseca

Universidade Federal de Juiz de Fora, thais.fernandes@ufjf.edu.br, davidson.letras@yahoo.com.br,
carolalvesxd@hotmail.com

Resumo: Este artigo discute a formação de professores de Língua Portuguesa, no que tange, especificamente, a sua preparação para elaboração e aplicação de práticas de análise linguística no Ensino Básico. Entendendo que a análise linguística deva ser um dos eixos centrais da prática docente, argumentamos que os cursos de licenciatura não têm oferecido condições suficientes para que o futuro professor desenvolva conhecimentos e habilidades necessários para a condução efetiva desse tipo de abordagem das questões linguísticas. Com o objetivo de apontar alguns caminhos, relatamos e discutimos uma experiência bem-sucedida de trabalho, realizada no contexto de duas disciplinas de um curso de Letras-Licenciatura. A referida experiência, realizada na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, ilustra, de nosso ponto de vista, algumas estratégias que podem melhorar a articulação entre teoria e prática na formação básica do professor de Português.

Palavras-chave: Formação de Professor, Análise Linguística, Pesquisa-ação.

Introdução

Embora seja difícil encontrar quem negue que “a contribuição da ciência linguística para o entendimento amplo e científico do fenômeno linguístico é fundamental para o trabalho de quem lida com o ensino” (ANTUNES, 2014, p. 92), o discurso de professores de português, de um lado, e de alunos da área de Letras (tanto na graduação como no mestrado), de outro, fazem ecoar um sentimento de distanciamento entre o saber científico e o saber da experiência. Dos dois lados, curiosamente, a demanda é por *mais prática e menos teoria*. Contudo, cabe perguntar, como Antunes: “De onde vêm as práticas, se não dos pontos de vista teóricos que admitimos?” (2014, p. 16).

Pelo lado dos professores, percebe-se, muitas vezes, uma dificuldade de reconhecer implicações pedagógicas efetivas para as discussões teóricas empreendidas. Já entre os estudantes do curso de graduação em Letras ou do mestrado em Linguística, o que se percebe é uma sensação de que o estudo teórico está desvinculado da realidade da sala de aula e não auxilia (ou influencia) diretamente a escolha consciente de metodologias, conteúdos e estratégias de ensino, por exemplo. De fato, parece-nos que, embora colocada de perspectivas diferentes, a demanda é a mesma:



discussões teóricas mais ancoradas na prática, as quais sugeriram respostas para problemas reais ou, dito de outra forma, o que se reclama dos dois lados são “teorizações mais contextualizadas, mais específicas, mais ligadas às demandas sociais próprias da atualidade” (ANTUNES, 2014, p. 16-17).¹

Neste artigo, desenvolvemos algumas reflexões acerca da formação de professores de Português, especificamente no que diz respeito à sua preparação para a elaboração e a aplicação de **práticas de reflexão e análise linguística** na educação básica. Tal discussão é motivada, especialmente, pelo reconhecimento de que “como eixo de ensino, a prática de análise linguística não tem sido abordada na mesma proporção em que o são os eixos de leitura e escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33).

Nesse sentido, o texto está organizado da seguinte forma. Na próxima seção, apresentamos nossa concepção de análise linguística e argumentamos ser este um eixo do ensino cujo adequado desenvolvimento, por parte dos professores da educação básica, é essencial para que alcancemos os objetivos estabelecidos para o ensino de língua materna. Além disso, apresentamos e fundamentamos nosso entendimento de que muitos professores recém-saídos dos cursos de graduação não se encontram devidamente preparados para propor e desenvolver práticas que promovam tal atitude reflexiva e de análise por parte de estudantes da educação básica. Na seção seguinte, ilustramos a demanda aqui assumida a partir da consideração de um estudo realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (LIMA, 2014). Na seção 3, apresentamos e discutimos algumas iniciativas em curso nessa mesma instituição, com o intuito de partilhar experiências que, de nosso ponto de vista, podem ser estratégias eficazes no sentido de alcançarmos um maior equilíbrio entre o saber científico e a experiência prática na formação de professores de Língua Portuguesa. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

1. Análise Linguística e formação do professor de Português

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) afirmam, em 1998, que as propostas de transformação do ensino de Português poderiam ser caracterizadas pelo ponto consensual de que o objeto e o objetivo do trabalho com língua materna na escola deve ser o **uso da linguagem** (BRASIL, 1998, p. 18, grifo nosso), estava posta a difícil tarefa de se repensar o trabalho com gramática na sala de aula. Afinal, um dos principais questionamentos dos alunos de

¹ Na passagem citada, Antunes (2014) se refere apenas à demanda dos professores de Língua Portuguesa. Entendemos, contudo, que, no que diz respeito à relação teoria/prática, o sentimento dos alunos de graduação e do mestrado acadêmico pode ser traduzido nos mesmos termos.



Português, nos diferentes níveis de ensino era (ou ainda é): *pra que aprender gramática, se a gente não usa isso fora da escola?*

A questão aqui passa, claro, pelas diferentes possibilidades de uso da palavra ‘gramática’. O questionamento dos estudantes faz referência a um ensino tradicional que valoriza excessivamente a gramática normativa, que insiste em uma metalinguagem apresentada de forma descontextualizada e que se baseia em uma teoria gramatical inconsistente. Há mais de vinte anos atrás, ao tecer as considerações finais de uma pesquisa sobre o ensino de gramática na escola, Moura Neves já apontava: “Se o ensino de gramática visa, pois, ao uso da língua, é perfeitamente previsível que o tratamento predominantemente formal que vem sendo dado à exercitação gramatical em sala de aula não cumpra seu papel” (1991, p. 65).

Assim, quando propomos uma discussão acerca do trabalho com a gramática na sala de aula, adotando o rótulo ‘análise linguística’, não estamos simplesmente escolhendo um jeito novo de se referir às aulas de gramática; estamos reconhecendo que o estudo das questões relativas à gramática da língua tem um papel diferente daquele que sempre desempenhou nas aulas de Português. Na perspectiva que assumimos, a análise linguística é uma prática complementar às práticas de leitura e produção de texto, que possibilita “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Entretanto, ao mesmo tempo em que afirma que o termo ‘análise linguística’ surge para denominar uma nova abordagem escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, Mendonça (2006) faz uma previsão, não muito animadora, de que essa mudança na prática pedagógica (caracterizada por essa nova abordagem escolar) será “gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás” (p. 225).

De fato, nossa experiência atual com docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental confirma essa previsão. Embora a maioria dos professores ajude a ecoar as críticas ao ensino tradicional de gramática, há ainda uma insegurança muito grande em relação a **como** modificar sua prática docente de modo efetivo, na preparação e na condução da aula de Português de todo dia.

Acreditamos que essa insegurança diante do “novo” se agrava pela fragilidade ou superficialidade das relações que o docente consegue estabelecer entre a prática que ele desenvolve em sala de aula e o conhecimento teórico construído pelo estudo científico da linguagem. Na teoria, os professores formados – e também muitos daqueles que ainda estão em formação – entendem que



o valor das regras gramaticais “deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora” (ANTUNES, 2003, p. 89). Contudo, são poucos os que conseguem usar esse entendimento para fazer, eles mesmos, a análise linguística dos textos que trabalham com seus alunos, de modo que possam, de forma mais autoral e contextualizada, desenvolver exercícios e atividades que promovam a reflexão acerca da aplicabilidade e funcionalidade das regras gramaticais. Vemos, na atualidade, os professores com pouca ou nenhuma confiança para criar propostas de ensino que permitam aos alunos tomar a língua como um objeto de estudo, de análise, a partir do qual possam ser construídos conhecimentos mais significativos, os quais, por sua vez, tenham impacto real na ampliação do repertório linguístico desses discentes e da sua capacidade de usar a língua adequadamente nas mais diversas situações comunicativas.

Parece-nos, no final das contas, que não há como negar a necessidade de se desenvolver práticas reflexivas na escola, até porque, como Neves (2010) muito bem observa, a “sala de aula é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades têm de caminhar sempre sobre essa base” (p. 173). Inclusive, acreditamos ser possível afirmar que, nos últimos anos, construiu-se um sólido consenso na defesa de que o tratamento das questões formais da língua seja inserido em uma proposta de desenvolvimento de **práticas de reflexão sobre a linguagem** e de **atividades contextualizadas de análise da língua em uso**.

A questão que se coloca, no entanto, é que, embora tenhamos entre aqueles que pensam sobre o ensino de língua muita clareza acerca de como deve ser esse ensino, temos dúvidas de que os egressos de cursos de licenciatura em Letras estejam preparados para usar adequadamente o conhecimento teórico adquirido para elaborar e desenvolver propostas de ensino que sejam, efetivamente, baseadas nesse conhecimento e que se caracterizem como práticas de análise linguística.

Embora reconheçamos outros fatores, como a própria concepção de aula de Português construída a partir de nossas experiências, parece-nos que o aspecto mais relevante da questão é que, embora em vários momentos de sua formação esse professor tenha lido, escutado, estudado que o ensino de língua *deve* partir do texto, *deve* levar em consideração os gêneros, *deve* favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes, *deve* objetivar a ampliação da competência linguística dos discentes, *deve* ser orientada para o uso, *deve* propor uma abordagem contextualizada da gramática, etc., quase nenhuma oportunidade foi dada a esse professor de, ainda durante sua formação, pensar sobre *como*, **na prática**, atender a todas essas orientações.



Sabemos que a realidade da formação do professorado é bem outra. Em geral, o que se observa nas Faculdades de Letras é a apresentação de uma “feira” de teorias mais em voga. Acena-se para o fato de que a compreensão de uma teoria linguística (ou mais de uma) fornece instrumento necessário para o que o professor dê boas aulas de língua. Só que essa passagem - isto é, a manipulação de uma teoria e a aula de língua - não é clara para ninguém. (GEBARA; ROMUALDO; ALKMIN, 1984, p. 26).

Argumentamos, tendo isso em vista, que os cursos de licenciatura precisam encontrar mecanismos para suprir essa necessidade que é real: muitos dos professores de Português que estão saindo da universidade não estão efetivamente preparados para elaborar e aplicar atividades de análise linguística, não por falta de conhecimento, mas por falta de prática, por falta de experiência e, não menos importante, por falta de acesso a bons exemplos de **como** fazer isso.

Por essa razão, apresentamos neste artigo algumas propostas que vêm sendo desenvolvidas na Universidade Federal de Juiz de Fora com o intuito de começar a responder a essa demanda. Antes disso, porém, discutiremos, na próxima seção, os resultados de uma pesquisa realizada nessa mesma universidade, que embasam a necessidade de mudança aqui defendida.

2. A perspectiva discente acerca da formação profissional em Letras - embasando a questão

De 1980 até 2009, vigorou nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora o chamado currículo mínimo. Em 2009, foi implantada uma nova proposta curricular, visando a atender as determinações da política educacional vigentes e a tornar o curso mais flexível e aberto à criatividade (LIMA, 2014).

De acordo com o documento do “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora” (2006), após intensas discussões entre coordenadores de todas as licenciaturas da UFJF, representantes da Faculdade de Educação, representante do Colégio de Aplicação João XXIII, alunos, representantes do DCE e especialistas convidados, foi construída uma nova estrutura comum a todos os cursos de formação de professores da UFJF sem prejuízo às especificidades de cada campo do conhecimento. O resultado foi formalizado em um documento nos moldes de um projeto pedagógico que se encontra, de acordo com o texto do próprio documento, aberto para uma constante reescrita, o que permite que sejam feitas intervenções regulares da comunidade acadêmica.



Para o novo projeto pedagógico, foi proposta uma nova estrutura curricular, buscando sanar as lacunas existentes e dando significativa importância à prática, através da criação de “Oficinas” e do aumento da carga horária do estágio². No entanto, segundo pesquisa realizada por Lima (2014), a mudança curricular proposta em 2009 não significou mudanças efetivas na formação do professor na referida instituição. Lima (2014) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como os alunos de Letras perspectivavam seus processos de aprendizagem. Através de narrativas de experiências, alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora – graduandos dos primeiros, quartos, sextos, oitavos e nonos períodos, entre os anos de 2011 e 2013 – contaram o que buscavam, o que aprendiam, como aprendiam, quais cenas colocavam em relevo, como estabeleciam seus juízos de valor, como se sentiam ao longo e ao final do percurso (LIMA, 2014, p.14). Os resultados demonstraram que o cenário que havia motivado as mudanças no projeto e no currículo do curso alguns anos antes pouco se alterara.

Ao serem perguntados acerca de qual dimensão (dimensões) formativa(s) do professor o curso de Letras/UFJF enfatizava, os sujeitos investigados responderam: dimensões teórica e investigativa (73%). As dimensões técnico-instrumental e ético-política corresponderam a 10% e 17%, respectivamente. Na análise das narrativas, esses resultados foram confirmados pela pesquisadora. De acordo com os relatos dos estudantes que participaram da pesquisa, o curso de Letras/UFJF priorizava as habilidades teórico-científicas, deixando a desejar no desenvolvimento das teórico-pedagógicas (22%). Mais grave que isso, o relato dos alunos revelou que, da perspectiva deles, o foco do curso era a formação de pesquisadores e não a formação de professores, lembrando que todos os participantes da pesquisa eram alunos da licenciatura.

Ainda segundo a pesquisa de Lima (2014), o oferecimento de disciplinas rotuladas como “Oficinas”, propostas para dar conta de aspectos práticos da formação docente, e que poderia ser considerado um ponto inovador da nova proposta curricular, foi avaliado negativamente pelos alunos entrevistados. De acordo com os estudantes, as Oficinas: eram muitas a serem cursadas e, sendo oferecidas apenas a partir do terceiro período, aumentavam a carga de disciplinas, o que poderia aumentar o tempo de formação; além disso, nem sempre atingiam o objetivo de tratar de questões práticas de sala de aula.

² A nova proposta pedagógica para as licenciaturas da UFJF postula que os currículos de licenciatura devem ter no mínimo 2800 horas, distribuídas da seguinte forma: 1900 horas de formação científica e pedagógica; 400 horas de prática profissional; 300 horas de estágio supervisionado obrigatório; 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.



Por essa pesquisa, realizada há apenas dois anos, notamos, portanto, um desequilíbrio entre a formação teórico-científica e a formação para o saber-fazer docente no curso de licenciatura em Língua Portuguesa da UFJF. Embora os resultados aqui apresentados sejam específicos de uma instituição, tendemos a acreditar que o quadro em outras instituições que formam professores de português não seja muito diferente.

Assim, de nossa perspectiva, a grande questão, portanto, que impede avanços mais significativos no trabalho com a língua portuguesa na escola não é a falta de conhecimento dos professores sobre *o que* fazer. A experiência tem nos mostrado que, tanto no âmbito da graduação como na pós (incluindo o mestrado profissional), a principal dificuldade está em **como** fazer: como criar na sala de aula situações comunicativas que efetivamente motivem a produção de textos reais? Como contextualizar os tópicos gramaticais que fazem parte do conteúdo a ser ensinado em cada nível de ensino? Como desenvolver atividades de práticas efetivas de reflexão e análise linguística?

Do que temos acompanhado na literatura pertinente, mesmo as tentativas de resposta a esse **como** são, na maior parte das vezes, genéricas, são indicações de possibilidades, que não respondem ao drama real dos docentes que, em muitos casos, sabem para onde deveriam ir, mas não conseguem dar o primeiro passo.

3. Metodologia, Resultados e Discussão: articulando teoria e prática

Assumindo que não estamos diante de um problema teórico, mas sim de uma questão prática, acreditamos que será através de novas práticas que chegaremos a possíveis soluções. Portanto, a pesquisa-ação torna-se um instrumento metodológico de grande valia no sentido de auxiliar-nos na construção de estratégias que nos possibilite encontrar boas soluções para a lacuna existente no processo formativo do professor de Português, haja vista que, como bem aponta Engel (2000):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182)



Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é um interessante instrumento para o aprimoramento do ensino através de práticas que se desenvolvem a partir dela e pode ser empregada em qualquer ambiente em que se espere encontrar resoluções para um dado problema. Para que sua aplicação seja efetiva, pensar no processo através do qual ela se desenvolve é de extrema importância. Para tanto, descrevemos a seguir as fases pelas quais desenvolvemos esta pesquisa-ação, de acordo com o proposto por Engel (2000).

Na fase de *definição do problema*, observamos, como já discutido em seções anteriores, que os alunos enfrentam grande dificuldade de realizar práticas de análise linguística que explorem o funcionamento da língua em textos e também de articular os conceitos teóricos encontrados nos documentos oficiais, advindos dos estudos linguísticos, à prática docente relativa à análise linguística.

Em termos da *pesquisa preliminar*, reconhecendo a problema em questão, realizamos uma revisão bibliográfica em textos que contemplassem o tema. Esses textos foram disponibilizados aos discentes durante a Oficina. Como fruto da observação desse primeiro processo na sala de aula, solicitamos a realização de uma atividade preliminar de construção de exercícios de análise linguística, a partir de um texto argumentativo, com intuito de verificar como era realizada, pelos graduandos, a articulação entre o plano teórico e o prático.

Na fase de *construção de hipóteses*, assumindo a existência de uma lacuna entre teoria e prática no processo formativo dos professores de Português e considerando a dificuldade desse grupo de alunos com relação à construção de atividades de análise linguística nesse primeiro exercício proposto, entendemos que nossa proposta de intervenção deveria ter como objetivo superar os seguintes problemas: i) ausência de ambientes que propiciam o desenvolvimento de práticas de análise linguística; ii) carência de bons materiais, projetos e atividades como exemplo de práticas bem sucedidas e possível de aplicação e iii) lacuna entre a própria prática dos docentes da graduação e novas possibilidades de execução do gênero aula.

Alcançando a etapa de *desenvolvimento de plano de ação*, contando com a colaboração do Grupo de Estudos sobre Reflexão e Análise Linguística na Escola (GERAL-E/UFJF), foi elaborado um plano de ação que incluía: apresentação de bons modelos de práticas de análise linguística por professores e profissionais da área; realização, por parte dos discentes, de atividades práticas de criação de exercícios de análise linguística, acompanhada por tutores; realização de aulas não prototípicas, nos moldes de oficinas realmente, com muita discussão e trabalho em grupo; atividades coletivas de análise das atividades criadas; competição entre propostas de análise



linguística criadas pelos grupos, com avaliação de convidados; elaboração, também em grupo, de uma proposta complementar a um capítulo de um livro didático para ser apresentada a docentes da rede estadual da cidade.

Já na fase de *implementação do plano de ação*, diante do discutido, entendemos que, apesar das críticas feitas pelos alunos participantes da pesquisa de Lima (2014), as Oficinas criadas no Curso de Letras apresentavam-se com um espaço propício para o desenvolvimento de práticas de análise linguística e reflexão sobre a temática. Assim, no primeiro semestre letivo de 2016, foram propostas duas oficinas: Ensino de Semântica e Análise Linguística, encontradas na grade curricular como oficinas I e V, respectivamente. Enquanto a primeira explorava questões relativas ao ensino de Semântica (tema tão pouco explorado em nossas aulas de língua materna), a segunda se debruçava sobre a criação de atividades de análise linguística, levando em conta determinados tópicos gramaticais.

Sabíamos, contudo, que somente criar um espaço de desenvolvimento de práticas não era suficiente, era necessário também instrumentalizar esses discentes, mostrando-lhes possibilidades, caminhos que lhes servissem como ponto de partida. Sendo assim, durante as oficinas, oferecemos a estes educandos diferentes exemplos de aulas, práticas e projetos bem sucedidos acerca dos temas das oficinas propostas. Tais exemplos foram apresentados por professores convidados que partilham conosco a mesma perspectiva de ensino da língua.

Para além das práticas de elaboração de propostas e o contato com possibilidades outras de enxergar o ensino de português, as oficinas deixaram de representar, pela metodologia empregada, a metáfora do conduto, tão representativa das nossas aulas no ensino básico e superior, e tornaram-se um ambiente de troca e construção de conhecimento conjunto na qual foram pensadas outras possibilidades de ampliação dos saberes necessários para melhores práticas profissionais. Nesse aspecto, acreditamos ser importante delinear mais especificamente uma dessas práticas a fim de exemplificar o trabalho realizado.

As atividades realizadas pelos discentes ao longo das disciplinas nos permitiu mapear o desenvolvimento dos alunos na construção de exercícios de análise linguística dentro do que se esperava. Entretanto, percebemos que era necessária uma maior exposição desses a práticas de elaboração de atividades acerca do tema.

Reconhecendo os limites do nosso trabalho, vimos a *aprendizagem baseada em problemas* como um interessante instrumento para levar o aluno a pensar possíveis resoluções práticas para um problema real apresentado, uma vez que aquela é entendida como exemplo de iniciativa voltada



“para a construção de aprendizagem centrada em questões complexas da vida real” (BRAGA, 2013). Mais que isso, como defende Braga (2013), essa “metodologia” engaja o aluno no sentido de torná-lo responsável, protagonista de seu próprio aprendizado.

Qual, então, seria o problema apresentado a esses futuros professores de Língua Portuguesa que os motivassem a produzir possíveis soluções, levando em conta os tópicos das oficinas propostas, já que era importante haver o engajamento e envolvimento desses educandos no processo de construção de possibilidades resolutivas para a questão? Como discute Braga (2013), a ideia é levar um problema de relevância ao aluno.

Diante disso e cientes de que o livro didático é uma ferramenta muito utilizada pelos professores, de modo geral, pensamos que a criação de uma proposta que complementasse tal manual poderia ser um interessante desafio para todos os envolvidos. Usando apenas o critério de que fosse um livro usado na rede pública da cidade, escolhemos a obra “Português_Linguagens”, de William Cereja e Thereza Magalhães, do 9º ano. Propusemos, então, aos alunos das duas oficinas que, depois de escolhida uma unidade do referido livro didático, elaborassem uma proposta que complementasse o trabalho de compreensão de textos (para a Oficina de Ensino de Semântica) e o trabalho com os tópicos gramaticais (para a Oficina de Análise Linguística) do livro em questão.

Para contextualizar ainda mais a atividade, levando em conta que, na vida real, produzimos textos com finalidades específicas, acrescentamos um novo elemento ao desafio, qual seja: apresentar as propostas elaboradas a professores reais que diariamente enfrentam diferentes dificuldades no Ensino de Língua Portuguesa. Esse acréscimo foi, sem dúvida, de muita importância, pois levou os alunos a se colocarem no papel de professor e a pensarem em práticas que, de fato, pudessem ser executadas em uma sala de aula.

Para o desenvolvimento dessa atividade, as aulas das duas disciplinas assumiram definitivamente o caráter de oficina: os alunos, em grupo, trabalharam com muito empenho, selecionando material, apresentando ideias, criando jogos e exercícios. Reconhecemos que foi um processo extremamente trabalhoso para todos, mas o resultado, que compensou todo o esforço, foi uma excelente proposta integrada de análise, que cobria um bimestre completo, respeitando as principais opções dos autores do livro didático selecionado (principalmente em termos dos textos e dos tópicos trabalhados), mas enriquecendo significativamente esse material, no que diz respeito às práticas de análise linguística.

A atividade culminou com a apresentação da proposta criada para um grupo de aproximadamente quarenta professores efetivos e designados da rede estadual da cidade de Juiz de



Fora (MG). No encontro, negociado entre o grupo de estudos coordenado pela professora da disciplina (Grupo de Estudos sobre Reflexão e Análise Linguística da Escola, GERAL-E) e a superintendência de ensino da cidade, os graduandos apresentaram o resultado do trabalho diretamente para os professores, em um diálogo muito rico e produtivo. A discussão contemplou as possibilidades de aplicação, a originalidade das atividades e seus possíveis problemas, bem como a relevância da iniciativa. Dos dois lados, partiram depoimentos sobre a importância da experiência e a necessidade de se criarem outras oportunidades semelhantes.

Finalmente, no tocante à fase de *avaliação*, acreditamos que o trabalho com essa proposta pedagógica propiciou aos alunos de graduação (e não somente a eles) a experiência de realizar uma prática real, na qual todos eram parte fundamental na construção do conhecimento. No mínimo, as disciplinas atingiram o objetivo de fazê-los refletir sobre sua futura prática docente e sobre possíveis novos caminhos a seguir em um ensino de Língua Portuguesa que tome, de fato, a língua como objeto de estudo.

4. Considerações Finais

Como argumentamos no início deste artigo, ainda há fortes questionamentos, por parte dos profissionais da área e dos alunos de graduação, em relação ao que pode ser feito para alcançarmos uma melhor formação do professor de Língua Portuguesa. Reivindica-se uma formação que ofereça aos (futuros) professores condições básicas de, ao assumirem suas várias salas de aula, buscar estratégias que deem conta dos diferentes *deveres* delimitados nos documentos oficiais que direcionam o Ensino de Língua Portuguesa.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, uma das tentativas de melhoria da formação desse profissional foi a criação de Oficinas no currículo, as quais têm como objetivo possibilitar o exercício em diferentes domínios da prática pedagógica. No entanto, conforme aponta estudo realizado na mesma instituição, segundo a perspectiva dos graduandos, ainda há um distanciamento entre a teoria e a prática docente; para os discentes ouvidos, o curso forma mais pesquisadores e teóricos do que professores (LIMA, 2014).

Nesse sentido, consideramos que uma alternativa para ajudar a preencher essa lacuna na formação desses profissionais é, além da realização de práticas efetivas de análise da língua em uso, o exercício de criação de propostas de ensino contextualizadas e comprometidas com as orientações oficiais e com o saber científico construído no âmbito dos estudos linguísticos. Outro fator



considerado essencial é a exposição a bons modelos de materiais que possam servir de inspiração à novas práticas pedagógicas.

Relatamos aqui, resumidamente, uma experiência desenvolvida, na qual tentou-se contemplar todos os aspectos acima mencionados, buscando criar um ambiente de aprendizagem e prática dos saberes concernentes a tal temática. Nas disciplinas em questão, discentes e professores puderam estabelecer um diálogo entre teoria e prática, resultando na apresentação de um excelente material didático complementar a um livro didático aos professores da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora.

Em razão dos resultados obtidos com a execução dessa proposta e da demanda de alunos e profissionais da área, confirmamos nossa ideia de que é com novas práticas que podemos caminhar na resolução de um problema de cunho prático.

Referências

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das idéias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística_ Afinal, a que se refere?* Ed. Cortez, 2013.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais _ Ensino fundamental_ Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português-linguagens, 9º ano do ensino fundamental*. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2010.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. Curitiba: UFPR. N. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 13 de agos de 2016.
- GEBARA, E.; ROMUALDO, J. A.; ALKMIN, T. M. A linguística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 25-29.
- LIMA, F. *A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora. Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). *Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora*. Juiz de Fora, MG: PROGRAD, 2006, 27p.