

FORMAÇÃO CONTINUADA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: COLABORANDO PARA A PRÁTICA DOCENTE?

Carlos Eduardo Barbosa Alves

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Valéria Alves de Lima

(Universidade Federal Rural de Pernambuco /Unidade Acadêmica de Garanhuns)

eduardox2811@yahoo.com.br

O presente trabalho traz um recorte da dissertação ‘Formação Continuada em Serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental’, desenvolvida no âmbito do ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) e que teve como objetivo principal analisar quais os efeitos das formações continuadas na prática dos professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a oferta dessas formações e a efetivação, ou não, em sala de aula dos conceitos veiculados nelas. Para tanto, tomamos por base autores da área de formação de professores (BEHRENS, 2005 e outros); teóricos e pesquisadores do ensino de língua portuguesa (TRAVAGLIA,2008; ANTUNES,2003; GERALDI,1997; MENDONÇA, 2006; BEZERRA & REINALDO,2013) e documentos oficiais do ensino: PCN (1997,1998) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012). Para a composição do material de análise, realizamos vídeogravação de aulas e de formações continuadas (LOIZOS,2008; SADALLA & LAROCCA,2004). Neste artigo, apresentaremos os resultados obtidos especificamente no eixo ‘Análise Linguística’. Foi possível averiguar que as formações continuadas promovidas são satisfatórias, do ponto de vista teórico-metodológico, pois apresentam sintonia com as discussões atuais sobre o referido eixo de ensino. Entretanto, requerem ajuste nos aspectos de configuração da oferta (periodicidade, duração e formato), pois há dificuldades de efetivação do que se discute nos momentos formativos, já que, em sala de aula, foram constatadas práticas de linguagem discrepantes com as orientações oficiais para o trabalho com a Língua. Por fim, foi possível compreender que a formação continuada pode contribuir para construção de uma prática inovadora, mas os professores precisam, também estar comprometidos com a atualização de suas práticas ante às novas exigências educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de língua portuguesa. Análise linguística.

GT 15: Ensino de Línguas

1.INTRODUÇÃO

O tema da formação continuada dos docentes da educação básica desponta como um assunto bastante recorrente nos debates do campo da educação. As inquietações relacionadas à contínua formação desses profissionais dimanam, na maioria das vezes, da circunstância de que a construção de um sistema educacional que acolha a todos tem provocado alterações significativas na composição do público escolar. A inclusão de grupos antes situados à margem do processo educativo confronta o modelo de educação, incluindo as práticas docentes, por vezes, cristalizadas. Some-se a isso a velocidade na

produção de conhecimento e as modificações aceleradas de caráter social, político e econômico em um mundo interconectado e diversificado.

Nesse contexto de mudanças, Behrens (2005) postula que o professor precisa refletir sobre suas práticas e procurar caminhos e alternativas para construir novas propostas metodológicas que visem a um ensino que promova a formação de um cidadão competente e disposto a contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.FORMAÇÃO CONTINUADA A SERVIÇO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

A oferta de formação continuada de professores, no estado de Pernambuco, vem se configurando nos últimos anos pela elaboração e vivência de momentos sistemáticos de estudos com vistas ao aprimoramento docente. No componente curricular de Língua Portuguesa, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) oferece bimestralmente cinco horas de formação aos profissionais que trabalham com o referido componente. Esses encontros são realizados por formadores especialistas lotados nas Gerências Regionais de Educação (GRE) e se pautam nos conteúdos postulados nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco de Língua Portuguesa -PCPE/LP (PERNAMBUCO, 2012)¹. Os PCPE/LP apresentam uma organização estrutural em seis eixos de trabalho. São eles: 1. Apropriação do Sistema Alfabético; 2. Análise Linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita.

Com um foco numa visão interacionista de língua, os PCPE/LP deixam evidente que a proposta de ensino neles contida “considera a natureza social e interacional da linguagem, [fato que] toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola” (2012, p. 14). Essa concepção de língua, por si mesma, já requer um posicionamento diferente dos professores de língua materna. Um motivo disso seriam as implicações decorrentes dessa aceção de linguagem que, como desdobramento, incidem diretamente na concepção de texto e de ensino, inclusive.

Outro motivo para um repensar de práticas a partir da concepção de língua preconizada no documento aludido seria a reconfiguração do trabalho com os eixos curriculares já elencados. O eixo de número dois, por exemplo, já indica um entendimento

¹ Os PCPE/LP são integrantes de um composto de 28 volumes que contemplam os componentes curriculares da educação básica em suas etapas e modalidades. Eles se propõem a “orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula” (PERNAMBUCO,2012, p.13).

que desvia o foco da abordagem metalinguística, tão somente, para abarcar um trabalho que se propõe a refletir sobre a língua e seus modos de funcionamento, efeito proveniente da concepção de linguagem. Além disso, o eixo é tido como ‘vertical’ porque perpassa todos os demais. Sobre essa ‘verticalidade’, o PCPE/LP demarca que o trabalho com análise linguística

objetiva aliar oralidade, leitura, escrita e unidades linguísticas, considerando seus aspectos discursivos e funcionais. Assim sendo, permite-se na escola uma reflexão sobre os usos de elementos linguísticos existentes nos textos e nesse movimento, o estudo da gramática no texto está em função de um melhor desempenho na leitura e na escrita, já que o foco é a reflexão a partir dos usos sociais da linguagem (PERNAMBUCO, 2012, pp. 41-42).

Por se tratarem de noções e estudos sobre a linguagem recentes e pouco difundidos, muitos professores se viram impossibilitados de trabalhar com segurança os eixos apontados para o ensino de língua portuguesa, porque, dentre outros motivos possíveis, não tiveram acesso a tais saberes durante a sua formação inicial. Destarte, a formação contínua ganha força posto que se pauta no trabalho de apresentar, difundir e favorecer a reflexão dos educadores sobre os avanços dos estudos linguísticos, ainda, oportunizando-lhes a condição de incorporar essas inovações ao seu repertório prático.

É sobre o eixo ‘Análise Linguística’, suas discussões veiculadas nas formações e seus reflexos em sala de aula que nos debruçamos neste artigo, fazendo um recorte e apresentando os dados obtidos especificamente no eixo em tela, a partir da dissertação ‘Formação continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental’, desenvolvida no âmbito do ProfLetras (Programa de Mestrado profissional em Letras) e que teve como objetivo principal analisar quais os efeitos das formações continuadas na prática dos professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a oferta dessas formações e a efetivação, ou não, em sala de aula dos conceitos veiculados nelas.

Essa conjuntura nos incitou alguns questionamentos que impulsionaram esta pesquisa: De que forma as discussões sobre análise linguística, provenientes das formações de Língua Portuguesa, se materializam em sala de aula? Quais as contribuições possíveis advindas das formações continuadas que lhes são oferecidas? Um primeiro ponto a ser considerado é a concepção de Língua que subjaz à prática dos educadores.

Vejam os um panorama sobre algumas concepções de Língua e outros conceitos decorrentes delas.

2.1. Acepções de Língua: interface com os tipos de ensino.

A concepção de língua adotada pelos educadores revela muito sobre a postura de ensino assumida por eles e está intrinsicamente ligada ao contexto histórico e ideológico no qual cada um construiu suas experiências. Também, as práticas de linguagem materializadas em sala de aula são consequências dessas posturas, embora, muitas vezes, os próprios professores não saibam enunciar ou tenham pouca clareza sobre as teorias/concepções que sustentam suas práticas. Nesse sentido, vale a pena um resgate das concepções sobre a Língua e derivações correlatas a elas, à luz das contribuições de Travaglia (2008) e Koch & Elias (2013). Vejamos:

A. Língua como representação do pensamento: A primeira acepção de *Língua* remonta à ideia de espelho do pensar. Esse entendimento é simplista porque ignora a complexidade existente entre a língua e a cognição humana. O foco dessa concepção se coliga à uma proposta de *ensino* de caráter *prescritivo* (KOCH & ELIAS, 2013), cujo objetivo é evitar que o aluno cometa erros de linguagem, substituindo padrões linguísticos tidos como ‘errados’ por “regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem [uma vez que]... são elas que se constituem nas normas do falar e escrever ‘bem’ ” (Travaglia, 2008, p. 21).

B. Língua como estrutura (Assujeitamento): Nessa segunda concepção, *Língua* é percebida como código, instrumento de comunicação, somente. Ela se estrutura no tripé mensagem, emissor e receptor. Nessa segunda concepção de Língua, o *ensino* se configura pelo seu teor *descritivo* (KOCH & ELIAS, 2013), demonstrando como acontece o funcionamento estrutural dela e as regras por ela estabelecidas. Travaglia (2008) resume bem essa acepção ao propor que a concepção de língua como estrutura se limita ao funcionamento interno da mesma, separando o sujeito do seu contexto social.

C. Língua como lugar de Interação: Nessa última visão, a *Língua* é concebida como ponto de diálogo entre interagentes que fazem uso da linguagem não só para exprimir um pensamento ou repassar informações a outros, mas também, para interagirem, levando em consideração os fatores e as condições de produção do discurso. Assim sendo, o *ensino* da Língua fundamenta-se num teor *produtivo*, pois objetiva um trabalho de desenvolvimento de

habilidades linguísticas, considerando o aluno um sujeito histórico e ativo que se inter-relaciona com outros e se constituindo por intermédio dessa interação em diversas práticas sociais.

Essa última concepção de Língua foi ganhando cada vez mais espaço e hoje, é a concepção que deve permear o trabalho com a língua materna na sala de aula, nos seus diversos eixos, inclusive no eixo análise linguística. É sobre esse eixo que teceremos algumas considerações a seguir.

3. EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: NOVAS PERCEPÇÕES, OUTROS DESAFIOS.

O ensino de gramática exclusivamente dirigido por um viés de cunho normativista, e que durante muitas décadas predominou nas salas de aula, teve como consequência a má formação dos estudantes enquanto leitores e produtores de texto, uma vez que o centro das aulas de língua portuguesa era a gramática normativa, apenas. Nos últimos anos, entretanto, tem-se percebido, graças às pesquisas na área da linguística, da sociolinguística, por exemplo, uma diminuição na abordagem estritamente prescritivista dos fenômenos linguísticos, trazendo à tona a perspectiva da prática de análise linguística. Tal prática tem, paulatinamente, se configurado como uma alternativa satisfatória e que se fortalece ao lado de propostas discursivas de leitura e produção de textos. Tematizando sobre a análise linguística, os PCN (1998) registram que

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Portanto, deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical (BRASIL, p.27).

Com base no exposto, o ensino de Língua Portuguesa, desloca o outrora objeto central de ensino – gramática normativa- para um segundo plano, dando relevo a um ensino mais focado “na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso” (PCPE,2012, p.40).

As discussões sobre esse novo enquadre foram se consolidando e uma proposta mais sistematizada do ensino de língua estava por vir na década de 1990, se configurando como

documento parametrizador do ensino. É sobre os PCN e suas orientações para o trabalho com análise linguística, bem como a discussão da mesma sob a ótica de alguns especialistas, que nos deteremos na próxima subseção.

3.1. Eixo Análise Linguística: Documentos oficiais e perspectivas teóricas se propondo ao diálogo.

As mudanças às quais nos referimos acima desembocaram na referência curricular de língua portuguesa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN-, cuja finalidade é apresentar as linhas norteadoras de uma nova proposta de reorientação dos currículos.

Pormenorizando essas novas indicações curriculares, quanto ao ensino de gramática, os PCN (1998) se apoiam no trabalho com a análise linguística e sobre esta, já sinalizam que

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, pp.27-28)

Com essas primeiras colocações, o documento, mais à frente, incrementa a discussão sobre análise linguística ao enfatizar que

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional (...) O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, pp.28-29).

Assim, os PCN sugerem o trabalho com vários aspectos linguísticos, tais como a variação linguística (modalidades, variedades, registros); organização estrutural dos enunciados; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos, dentre outros, sempre materializados num gênero textual, objeto de ensino referendado no documento oficial.

Nos PCPE/LP (2012), o trabalho com o eixo de análise linguística foi pautado numa concepção que permeasse todos os outros eixos de ensino, por entender-se que refletir sobre a língua só faz sentido a partir de seus usos reais, em práticas situadas de leitura, escrita ou oralidade. Dessa forma, a proposição é que os conteúdos gramaticais passem a ser focados no interior da análise linguística (que abrangeria também outros conteúdos dado a sua ‘verticalidade’) e, conseqüentemente, estejam interligados às práticas de usos da linguagem: produção e compreensão de textos.

Tratando sobre a análise linguística, Geraldi (1997) enuncia que a análise linguística não se detém às questões tradicionais da gramática, apenas. Para autor, a análise linguística não desconsidera tais questões, porém, tem propósitos mais amplos e que se mostrariam mais produtivos e integradores por considerar aspectos como coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, bem como “análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.” (p.74).

Ainda, Mendonça (2006), discutindo sobre a análise linguística, salienta que ela

É parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (p. 208)

Essa abordagem corrobora com as discussões sobre a temática, pois é tomada pelo viés que considera a linguagem como forma de interação e a prática de análise linguística, por conseguinte, também se reveste de caráter dialógico, voltando-se para os sentidos do texto e aos significados produzidos pelas situações de interação. Logo, as práticas de leitura, escrita e oralidade, são perpassadas pela análise linguística de forma inerente.

De modo análogo aos PCN, os PCPE/LP trazem ainda orientações sobre o trabalho com o saber epilinguístico e o saber metalinguístico, como sendo ambos constituintes do processo de análise linguística. Sobre eles, um e outro documento orientador deixam transparecer que o saber epilinguístico é intuitivo e característico a todos os falantes da língua, se manifestando em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem, de modo intuitivo (cf. BEZERRA & REINALDO (2013) e GERALDI (1995)). Nos PCN (1998),

constatamos que a atividade de natureza epilinguística

está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. (BRASIL, p.28).

Por fim, vemos que os estudos e orientações oficiais que impulsionam cada vez mais os novos encaminhamentos metodológicos acenam para uma prática que enseja uma abordagem articulada entre análise linguística, leitura e produção textual. Obviamente, os avanços acontecem paulatinamente e, muitas vezes, a nomenclatura análise linguística é mais usada como um modismo do que propriamente na acepção da expressão. Há, ainda, que se registrar a oferta de formações continuadas, que buscam acrescentar, ao trabalho que o professor desenvolve, leituras atuais e discussões que propiciem novas aprendizagens ao docente ou atualizem seus conhecimentos sobre os avanços referentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Mas como a efetivação dessas concepções pode ser percebida em sala de aula? Quais elementos seriam evidenciadores de uma prática linguística centrada na interação? Na seção a seguir, nos deteremos sobre as observações em sala de aula e que constituíram o *corpus* que serviram de análise para a pesquisa, mais detidamente nos aspectos alusivos ao eixo análise linguística, foco deste artigo.

4. ANÁLISE LINGUÍSTICA? PRESENTE! (OU NÃO?)

Segue-se a observação em sala de aula, com um enquadre voltado para a análise linguística, obtido a partir dos registros feitos durante duas aulas, numa sequência de doze aulas. Os alunos estão enfileirados e a orientação dada pela professora é que todos devem copiar no caderno a anotação que ela fará, no quadro branco, sobre concordância nominal. Ainda indica que, antes de apagar o quadro, será feita a explicação do que já está posto.

P- Epa! Atenção, aí atrás! Vamos lá::: Vamos copiar meninos?

(Alguns alunos estão inquietos enquanto a professora está fazendo diversos apontamentos no quadro)

P- Pronto! Eu ainda vou explica:::r antes de apagar, meninos! Vamos lá, copiando!

(Após dez minutos, aproximadamente, a professora reconduz a atividade começando a explicação. No quadro, há várias regras de concordância nominal)

P- Vamos lá! Vejam meninos. A frase aqui: ‘É necessário ter compreensão com o próximo’. Que expressão está destacada? (Pergunta aos alunos)

Alunos – É necessá:::rio

P – Isso mesmo! Então, a expressão ‘é necessário’ não muda, por quê? Porque ela se refere a um nome sem o artigo. A qual nome a expressão se refere mesmo, Angélica* ?

Angélica* – compreensã:::o

P- Isso mesmo. Se não recebe o artigo a expressão fica invariável... Isso pode ser aplicado para ‘é bom, é proibido, é necessário, é preciso’, tá certo, gente?... Agora vejam a outra frase aqui (aponta para o quadro) Vejam só ‘ A entrada de animais é proibida’... Por que a expressão ficou ‘é proibida’?

(Alguns alunos respondem)

Alunos – Porque apareceu o artigo

P- Isso mesmo pareceu o artigo ‘a’.

(a aula segue com a explanação de outras regras)

O que se constata na observação acima é que os procedimentos metodológicos revelam um posicionamento prescritivista, pois o que prevalece são práticas centradas exclusivamente na gramática e suas regras. A postura evidenciada aqui é o trabalho voltado apenas para o teor normativista da gramática, cujo entendimento é de um conjunto sistemático de normas para falar e escrever bem e que foram preconizadas por especialistas da língua. Logo, o ensino por este viés acontece pela memorização e classificação de normas e regras.

A realidade averiguada acima ecoa por muitas salas de aula, deixando transparecer que os conhecimentos produzidos pela linguística ainda não estão subsidiando de forma mais consistente o ensino de língua materna, sobretudo no tocante às questões gramaticais, haja vista a constatação de uma abordagem simplesmente normativista.

Ainda sobre essa perspectiva, Travaglia (2008) nos alerta que a gramática, tida sob este enquadre “só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade” (p.24). Sendo assim, para essa noção, tudo que foge ao padrão, é erro

e não tem vez, fato que a deixa engessada, embora seja bastante recorrente nas salas de aula.

Uma abordagem que se pautar no trabalho com análise linguística não desconsidera a gramática, mas pressupõe ensiná-la em suas formas de organização e uso em diferentes contextos de produção, pois como destaca Antunes (2003), é impossível a existência de uma língua sem gramática, todavia, é importante perceber que há diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas. As regras se propõem a orientar o uso das unidades da língua, são normas. A autora (op.cit.) ainda pontua que são exemplos de regras a descrição de “como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de modo e tempo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relação de causa, de comparação, de oposição, etc.)”(p.86). Isso tudo não se ensina por meio de frases isoladas, mas sim, lendo e analisando textos de diversos gêneros, como também, produzindo e analisando seus próprios textos, verificando o emprego da língua naquelas situações propostas. Dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar somente em definições e classificações e favoreceria a reflexão sobre os usos como parte da competência comunicativa dos alunos.

Os PCN (1998) registram que há um relevante papel reservado para o estudo dos fatos da língua, pois o aluno deve usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística “para expandir a sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (p.33).

Nas formações continuadas, reconhecemos mostras que indicam ao professorado ali, incluindo a aqui a professora que foi sujeito desta pesquisa, presentes orientações para um trabalho guiado pela análise linguística. Segue abaixo um recorte feito durante a realização da formação continuada do quarto bimestre, com os indicativos de tais orientações.

(A formadora após uma dinâmica de acolhida e um breve panorama da pauta de trabalho, inicia suas considerações sobre a temática do momento formativo. Em certo momento, traz as seguintes pontuações)

F- Então a gente vai pensar... como posso considera:rar um texto bem coeso? A Monica Magalhães Cavalcante, ela diz que a coesão é... é uma das propriedades mais relevantes para a construção de sentidos e também para a interpretação. [...]

F – Sim, sim... tem também esse descritor aí (diz referindo-se à fala de uma professora que mencionou a indicação do trabalho com coesão e coerência na Matriz de descritores²) o ‘D17’ (descritor 17)... ele trata da coesão sequencial... aquela coesão... que estabele:ce uma articulação na continuidade... na progressão do texto... entre parágrafos... Vamos ainda perceber também as expressões referenciais que vão construindo substituições, fazendo remissões no texto. [...]

(Os professores recebem uma cópia do texto “A pesca” -anexo 2- de Affonso Romano de Sant’ Anna e, em trio, fazem uma análise do mesmo para discussão, em seguida.)

Notamos que, ao tratar dos aspectos coesivos do texto, a formadora veicula uma perspectiva que vai além da abordagem tradicional. Retomando a ideia da construção de sentidos, a abordagem feita traz à tona o nome de Mônica Magalhães Cavalcante, autora da área da linguística de obras como ‘Os sentidos do Texto’. Ao abordar aspectos da coesão textual, a formadora difunde os elementos da análise linguística, pois remete a um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito). Geraldi (1997) corrobora sobre tal consideração, pois explica que a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre “questões tradicionais da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, análise dos recursos expressivos utilizados” (p.74).

Desse modo, tomar como elemento de análise a organização em relação ao modo como as informações são apresentadas, como dito aquela coesão que estabelece uma articulação na continuidade, e às marcas linguísticas, por exemplo significa compreender a materialidade da língua em situações reais de uso. Obviamente, em sala de aula, o trabalho com análise linguística não pode ficar restrito apenas à coesão e coerência textual. A escolha de um gênero textual para ser trabalhado em sala já é um ponto de partida e a escolha lexical presente no gênero escolhido também é um fator a ser considerado nos momentos de análise linguística. O emprego dos tempos e modo verbais nesse gênero selecionado também é outro recurso linguístico que precisa constituir o trabalho com análise linguística. Assim, as atividades voltadas para a análise não apresentam um fim em si mesmas, mas visam à

² A matriz de descritores refere-se à Matriz de Referência do SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco). Nela está contida a relação com a descrição das competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada série/ano avaliado.

reflexão sobre as ‘ferramentas’ da linguagem que estão ao dispor do falante e que auxiliam no desenvolvimento das habilidades discursivas.

Vale ressaltar que a professora observada foi participante dos momentos formativos oferecidos aos profissionais de ensino, como já exposto, e as considerações que teceremos adiante remontam justamente ao fato de que, mesmo participando de formações com a temática da análise linguística, a prática efetivada foi a já descrita na observação de sala de aula. Seguem-se as conclusões deste recorte pesquisado.

5. CONCLUSÕES

Vemos, ao fim, que a proposta de análise linguística não se concretiza, ainda, na sala de aula observada, apesar das discussões e proposições nessa direção, nos momentos formativos. Acreditamos que, devido à forte tradição gramatical na qual se ancora a prática da professora seja o empecilho para tentativas de um trabalho que redimensione a perspectiva gramatical. Não há como anular a gramática, mas há como atribuir-lhes outros pontos de vista, como o interacional e não apenas o tradicional. À luz dos documentos oficiais e pesquisas no campo da linguagem, podemos dizer que o trabalho com gramática deve ser redimensionado, já que ela organiza as relações de sentido, constrói as significações pretendidas e define os efeitos pragmáticos esperados de um texto, que é composto e organizado pelos elementos gramaticais.

Os momentos de coleta de dados nos revelaram o desdobramento das formações continuadas em sala de aula, nos levando a refletir sobre a materialização dos conceitos e procedimentos difundidos nesses momentos formativos. Podemos dizer que a oferta das formações contínuas necessita de prosseguimento, pois representa um investimento no aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino, e isso é inegável. Com a persistência da oferta, esperamos que a prática pedagógica seja reorganizada e se modernize. Todavia, as formações carecem de alguns ajustes, haja vista as limitações constatadas pela pesquisa. Consideramos que tais ajustes sejam de caráter logístico e operacional: periodicidade, duração e formato. A periodicidade bimestral e a duração de cinco horas podem ser revistas. Pensamos que encontros mensais, com pelo menos seis horas de duração podem ser uma alternativa para minimizar as limitações que possam estar presentes em outras salas de aula.

A formação nos moldes de encontros esboçados por meio de leituras de textos teóricos, oficinas e trabalhos em grupos pode ser incrementada com palestras ministradas por docentes de Universidades, com a liberação de professores para

participação em seminários, colóquios e congressos científicos, pois são, igualmente, meios de se promover a formação continuada dos professores.

Por fim, analisando mais detidamente a prática de sala de aula com a análise linguística, consideramos que a linguagem ainda está a serviço do código e do utilitarismo, apenas, em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas. Oferecer formações continuadas, de modo sistemático, e focadas nas dificuldades específicas de um grupo de profissionais, por exemplo, pode se constituir uma alternativa para sobrepujar práticas cristalizadas. Desse modo, os professores, nesses momentos, poderão teorizar sobre suas práticas, pois as ações e dificuldades verificadas não serão sanadas apenas com reflexões teóricas sobre análise linguística ou o trabalho com gêneros textuais, por exemplo. Faz-se necessário muito mais, faz-se necessário refletir conjuntamente, a partir de relatos do cotidiano para que a ‘real’ realidade possa ser explicitada e tematizada enquanto objeto de reflexão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1998.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

_____, **Portos de passagem**. Campinas, SP: 3ª edição, Martins Fontes, 1995.

KOCH. Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto. 3ª edição, 2013.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto**. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de Médio**. CAED, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo. Cortez editora, 2008.