

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DA GRAMÁTICA NA
AULA DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS NA ABORDAGEM, NOS RECURSOS E
NAS CRENÇAS DO PROFESSOR**

FERNANDA LUCIANE DE OLIVEIRA

Juiz de Fora
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FERNANDA LUCIANE DE OLIVEIRA

**UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DA GRAMÁTICA NA
AULA DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS NA ABORDAGEM, NOS RECURSOS E
NAS CRENÇAS DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Mestrado
submetido ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS –
da Universidade Federal de Juiz de Fora –
UFJF, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre
em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Fernandes
Sampaio

Juiz de Fora


2019

UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DA GRAMÁTICA NA
AULA DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS NA ABORDAGEM, NOS RECURSOS E NAS
CRENÇAS DO PROFESSOR

FERNANDA LUCIANE DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado
submetido ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal de Juiz de Fora - UFJF, como
parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 04/04/2019



Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio (presidente e orientadora)



Profa. Dra. Neusa Salim Miranda (membro titular interno)



Profa. Dra. Carolina Scali Abritta - UERJ (membro titular externo)

Oliveira, Fernanda Luciane de.

Uma experiência de ressignificação do papel da gramática na aula de Português: mudanças na abordagem, nos recursos e nas crenças do professor / Fernanda Luciane de Oliveira. -- 2019.

58 p.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Eixos do ensino de Língua Portuguesa. 2. Mudança educacional. 3. Planejamento. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient.

II. Título.

Aos meus amados pais, que sempre estarão
presentes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao final de cada etapa que vencemos em nossas vidas, é preciso agradecer sempre.

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom que me dera, pela proteção e por me fazer acordar todos os dias.

Em segundo lugar, agradeço à minha adorada família, pelo apoio e incentivo nas horas mais difíceis. Em especial à minha amada filha, Maria José, por se sacrificar junto comigo durante esta jornada.

Agradeço também a todos os professores que tive, desde à Educação Infantil até ao ProfLetras, principalmente à minha orientadora Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio, por ter sido tão generosa comigo.

Não posso deixar de agradecer aos meus queridos amigos do ProfLetras, os quais tornaram essa caminhada mais leve e agradável. E, claro, à minha grande amiga, Alice, por ter me apresentado esta oportunidade.

É importantíssimo agradecer também a todos os meus alunos, em especial aos que participaram do projeto, pois sem eles nada disso seria possível.

Finalmente, agradeço a mim mesma, por ter tido garra, coragem e sabedoria para enfrentar todos os obstáculos que surgiram, no decorrer deste percurso.

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido segundo os pressupostos teóricos da pesquisa-ação (ENGEL,2000); (THIOLLENT, 2011), é vinculado ao macroprojeto “*O profissional professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade*”, desenvolvido concomitantemente no Mestrado profissional em Letras e no programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade federal de Juiz de Fora. Sendo um projeto de caráter interventivo, busca ressignificar a nossa prática docente, através de um processo reflexivo e do desenvolvimento de estratégias voltadas para a integração dos quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa. As ações interventivas realizadas foram sustentadas por uma concepção interacionista da linguagem (ANTUNES 2003, 2007, 2014) e envolveram toda a nossa prática cotidiana de ensino de língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística –, caracterizando-se como parte de um processo de mudança educacional, baseado na tríade: *novas abordagens de ensino; uso de materiais novos ou revisados; alteração de crenças* (FULLAN, 2009). Para fundamentar as mudanças propostas, buscamos orientações teóricas em Bakhtin (1992); Franchi (2006); Geraldi (2012); Mendonça (2006), bem como nos documentos parametrizadores do ensino no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Currículo Básico Comum (2007); Base Nacional Curricular Comum (2017). Para o desenvolvimento do trabalho, recorreremos ainda a algumas discussões acerca da elaboração de planejamento de ensino (MENEGOLLA, 2014); (PILETTI, 2010). O projeto interventivo foi desenvolvido de agosto a novembro de 2018, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual da cidade de Barbacena (MG). Seguindo o modelo desenvolvido para os Trabalhos de Conclusão Final do PROFLETRAS/UFJF, o estudo ora apresentado tem como produto um Caderno Pedagógico acompanhado de um documento dissertativo. De modo geral, foi uma experiência bastante produtiva, para alunos por estarem em contato com um novo gênero e para a professora por ter alcançado maior autonomia e autoria em sua prática.

Palavras-chave: Eixos do ensino de Língua Portuguesa; Mudança educacional; Planejamento;

ABSTRACT

The present work, developed according to the theoretical presuppositions of action research (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), is linked to the macro project "The Portuguese Teacher: his/her formation and actuation in the contemporaneity", concomitantly developed in the Master of Languages in the Graduation Linguistics Program at Federal University of Juiz de Fora. As an interventional project, it seeks to re-significate our teaching practice through a reflexive process and through strategies development which are aimed to integration of the four axes of Portuguese Language teaching. The intervention actions carried out, were supported by an interactionist conception of language (ANTUNES 2003, 2007, 2014) and involving all of our daily practice of Portuguese language teaching - reading, writing, speaking and linguistic reflection - characterized as part of an educational change, based in the triad: new teaching approaches; new or revised materials use; belief changes (FULLAN, 2009). To substantiate the proposed changes, we sought theoretical guidance in Bakhtin (1992); Franchi (2006); Geraldi (2012); Mendonça (2006), as well as in documents established as standard for Brazilian education: National Curricular Parameters (1998); Basic Common Curriculum (2007); National Common Curricular Base (2017). The development of the work, also turned to some discussions about the elaboration of teaching planning (MENEGOLLA, 2014); (PILETTI, 2010). The intervention project was developed from August to November 2018, in an 8th grade class of a public Elementary School in Barbacena, state of Minas Gerais. Following the developed model for the Graduation Final Paper of PROFLETRAS / UFJF, the presented study has as a product a Pedagogical Notebook followed with a dissertation document. Overall, it was a very productive experience for both, students and the teacher, since the former ones could experience a new teaching genre and the teacher had achieved better autonomy and authorship in her practice.

Keywords: Portuguese Language Teaching Axes; Educational change; Planning;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ensino de Gramática/Análise Linguística.....	28
Quadro 2: Descrição das Etapas 1 a 9	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 - BASE DOCUMENTAL	14
3 - BASE TEÓRICA	18
3.1- Mudança Educacional e seus Aspectos	18
3.2 - Ensino de Língua e Concepção de Linguagem	21
3.3 - Ensino de Gramática e Análise Linguística	24
3.4 - Planejamento, Livro didático e Trabalho docente	29
4 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	34
4.1 - <i>Lócus</i> investigativo	36
5 - REFLEXÕES SOBRE O PROJETO INTERVENTIVO	38
5.1 - Novas Abordagens de Ensino	40
5.2 - Uso de Materiais (Recursos) Novos ou Revisados	43
5.3 - Alteração de crenças	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	55

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil, sob a minha ótica, ainda falha na formação de um cidadão crítico e letrado o suficiente para participar com autonomia e segurança das diversas práticas de letramento que caracterizam a vida humana na sociedade contemporânea. Do ponto de vista teórico, há certo consenso em relação aos princípios gerais desse ensino. Por exemplo, é difícil encontrar quem negue a necessidade de abordar de forma integrada os quatro eixos de ensino de LP: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Contudo, na prática, os caminhos seguidos são muitos; ainda há muita insegurança e não é raro ver o mesmo docente desenvolvendo práticas fundamentadas em concepções que chegam a ser antagônicas. Em relação à integração entre os eixos de ensino, por exemplo, fica evidente que temos ainda um longo caminho a percorrer. Por ser este um tema denso e amplo, devemos ter cautela e perícia, para que, em vez de apontar soluções falsas, muitas vezes de caráter panfletário, possamos encontrar um caminho seguro, fundamentado em pesquisas sólidas, através da ação investigadora sobre a realidade de nossas escolas e de nossos alunos.

Nesse sentido, o PROFLETRAS surge como uma ponte que nos leva à reflexão sobre nossa prática e, por conseguinte, nos tira do automatismo com o qual a exercitamos. Nesse processo, o resultado esperado é que nos tornemos professores-pesquisadores com a autoria necessária para desempenharmos nosso trabalho de ensinar.

O trabalho ora apresentado se insere no macroprojeto “O profissional professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade”, coordenado pela professora Dr^a Thais Fernandes Sampaio, cujo propósito é realizar investigações acerca do fazer docente do professor de Português na contemporaneidade, incluindo, especialmente, aspectos relativos à sua formação inicial e continuada. Na pesquisa que desenvolvemos, o ponto de partida foi a reflexão acerca de nossas práticas efetivas, procurando identificar, nessa prática, os fatores responsáveis pela inquietação e insatisfação que caracterizavam nossa vida profissional no momento em que ingressamos no PROFLETRAS. Tal processo de reflexão nos conduziu ao objetivo de encontrar caminhos para ressignificar o papel da gramática nas aulas de

língua portuguesa que ministramos, não através de uma ação pontual, mas através de uma mudança de concepção e de postura. Percebemos, através da análise da nossa prática, a necessidade de desenvolver um trabalho que promovesse a integração dos quatro eixos de ensino de LP.

Até ingressar no Programa de Mestrado Profissional, minhas aulas sobre gramática (sim; pelo menos dois dos encontros semanais com a turma eram dedicados à “aula de gramática”) eram ocupadas com a realização de lista de exercícios para classificar categorias. Esses exercícios, descontextualizados, enfadonhos, levavam o aluno a se distanciar do trabalho desenvolvido e se desencantar com a própria língua, por não ver nenhuma relação entre a língua ensinada na escola e a língua falada por ele. Tal situação me incomodava, mas eu simplesmente não conhecia outra possibilidade: durante toda minha vida escolar, as aulas foram assim; durante meu curso de graduação, não me foram apresentadas alternativas; o livro didático com o qual trabalho atualmente aborda as questões gramaticais também de forma independente do estudo contextualizado da língua em uso. Assim, o presente trabalho realmente se configura como uma busca pessoal pela mudança, pela resignificação do papel do estudo da gramática nas minhas aulas de língua e, conseqüentemente, esperamos que também tenha ocorrido uma resignificação por parte dos discentes envolvidos.

Esta pesquisa de caráter intervencionista foi desenvolvida com a participação de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da E. E. “Professor Soares Ferreira”, situada na cidade de Barbacena no estado de Minas Gerais. A referida escola foi, em um passado não muito distante, uma escola da elite barbacenense, mesmo sendo pública, era bem conceituada e respeitada na cidade. Com o passar dos anos, o “Colégio Estadual”, como é conhecida a escola, passando tardiamente pelo processo de democratização do acesso ao ensino, começou a receber alunos de todas as classes sociais. Este fato, sem nenhuma carga de preconceito de nossa parte, mas possivelmente da sociedade de Barbacena, fez com que a escola perdesse seu prestígio e hoje não é bem conceituada na cidade. No entanto, pelo que observamos nesses 11 anos de experiência, não ocorre lá nada que a difira das demais escolas públicas das muitas cidades pelas quais passamos.

A turma com a qual desenvolvemos o projeto, a Turma 8 A, é composta por 26 alunos, dos quais 4 são repetentes, 3 alunos vieram de outras escolas da cidade e os

demais já eram alunos da escola na série anterior (7º ano). É importante salientar que além dessa turma, na época de aplicação do projeto, era professora de mais sete turmas. Sou efetiva em duas escolas estaduais, sendo que uma fica numa cidade vizinha, Bias Fortes, distante 64 KM da cidade de Barbacena, onde resido. Além disso, ambas as escolas são carentes de recursos, especialmente com relação a cópias de material, fato este que faz com tenha que aproveitar ao máximo o livro didático que foi distribuído para os alunos.

Considerando a experiência com a turma, o livro didático adotado, as orientações curriculares e todos os demais aspectos da realidade de nossa prática docente, incluindo o contexto político do período em que a intervenção foi desenvolvida, as atividades do projeto partiram do tema “Corrupção” e tiveram como eixo central o trabalho com o gênero textual *debate*. Como parte do processo de estudo de textos exemplares do gênero em questão e de textos de outros gêneros que funcionaram como fonte de pesquisa para fundamentação da discussão acerca do tema escolhido, propusemos práticas de análise linguística com foco nos usos de operadores argumentativos. Como demonstraremos na seção 5.1, em que analisamos o livro didático usado na turma, um de nossos objetivos era conectar aquilo que no material didático encontra-se completamente desconectado: o livro traz uma boa quantidade de textos cujo tema é direta ou indiretamente a corrupção; o livro propõe o estudo do gênero debate; o livro aborda o conteúdo gramatical “operadores argumentativos”; contudo, o livro não relaciona um tópico com o outro, tudo isso é tratado de forma independente, sem qualquer sugestão de integração. Assim, como parte do processo de mudança, nos esforçamos para usar o livro didático adotado pela escola de forma crítica e autoral. Isso porque o livro didático é um dos principais recursos de que dispomos, sem contar que existe um investimento de dinheiro público na aquisição desse material. No entanto, temos consciência de que o seu uso, para atender aos objetivos de um ensino mais significativo e mais produtivo, demanda todo um trabalho de avaliação, complementação e reorganização de seu conteúdo, o que, de fato, foi feito nesse projeto interventivo.

Nossa intenção é que, a partir desta experiência, possamos finalmente começar a trilhar um caminho da mudança educacional, com segurança para assumir a autoria de nossa prática. Para isso, não propusemos um projeto mirabolante, tendo em vista que, possivelmente, não poderia ser continuado. Propusemos um projeto

simples, porém condizente com a nossa realidade. Desta forma, acreditamos que conseguimos uma mudança de postura, de concepção e de compreensão do trabalho docente, o que nos trouxe condições de continuar a transformar, ainda que lentamente, nossas aulas de LP em aulas nas quais a reflexão acerca de elementos da gramática de língua e de seu funcionamento faça algum sentido, sendo reconhecido seu papel nos processos de construção de significados na compreensão e na produção de textos.

O trabalho de Conclusão do PROFLETRAS na Unidade UFJF é apresentado no formato de um Caderno Pedagógico no qual o projeto interventivo desenvolvido é apresentado detalhadamente. Este documento, que acompanha o referido caderno pedagógico, traz a fundamentação teórica e metodológica das ações interventivas realizadas, bem como uma análise do processo de intervenção. Assim, este texto é estruturado em seis capítulos. No capítulo que segue, apresentamos tópicos selecionados em documentos parametrizadores para o ensino de língua, considerando o objetivo e o escopo do projeto que desenvolvemos. No capítulo seguinte, fazemos um breve levantamento de fundamentos teóricos que nortearam nosso trabalho, sobretudo no que diz respeito aos aspectos que envolvem a mudança educacional almejada. No quarto capítulo, expusemos as orientações metodológicas da pesquisa, apresentando alguns princípios da pesquisa-ação. No quinto capítulo, apresentamos um quadro geral das ações interventivas realizadas, seguido de uma análise do processo interventivo, refletindo, especialmente, sobre os aspectos que caracterizaram mudanças efetivas em nossa prática docente. Finalizamos o texto com nossas considerações finais, nas quais analisamos o processo de forma mais ampla, refletindo sobre o que de fato alcançamos – pessoal e profissionalmente – após a realização deste trabalho.

2 - BASE DOCUMENTAL

Os documentos parametrizadores para o ensino de Língua Portuguesa (LP) estão em sintonia no que tange à elaboração do planejamento de ensino e à seleção dos conteúdos a serem lecionados. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As práticas de linguagens são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e deslocamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechados em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (PCN, 1998, p.36)

Esse documento ainda sugere que a seleção dos conteúdos de língua e linguagem não se dê pelo que a tradição escolar predetermina para ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno (PCN, 1998). Além disso, os PCN preconizam uma articulação entre os eixos de ensino de LP: leitura, produção de texto, oralidade e práticas de análise linguística. Isso posto, cabe ao professor a tarefa de promover essa integração “não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar” (PCN, 1998, p. 39).

Os PCN ainda salientam que o tratamento didático que se dá às ações planejadas não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, ou seja, não basta apenas se preocupar em elaborar um planejamento (o que ensinar) que possibilite a integração dos eixos de ensino de LP, mas é fundamental, também, que se dê o tratamento adequado a ele (como ensinar). Assim, é preciso “avaliar sistematicamente os efeitos do tratamento didático, no processo de ensino, verificando se está contribuindo para a aprendizagem que se espera alcançar” (PCN, 1998, p. 65). Ainda, segundo os PCN,

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno de objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade. (PCN, 1998, p. 66)

Como nossa intervenção foi realizada em uma escola do estado de Minas Gerais, consultamos também o Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais, que, assim como os PCN, também considera a linguagem como uma atividade interativa e afirma que o ensino de LP deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Neste sentido, o CBC salienta que:

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é o caso da leitura e da escrita. (CBC, 2007, p. 13)

Assim, se não usamos a língua por meio de frases soltas, descontextualizadas, mas sim através de enunciados inseridos em um contexto discursivo, o texto deve ser nosso objeto de ensino. Para tanto, o CBC ressalta que

Privilegiar o texto como objeto de estudo da disciplina não significa transformar a aula de Língua Portuguesa num plenário de discussão de variados temas. De maneira alguma. Um texto não é só assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Estudar o texto implica considerá-lo em sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática. Implica analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos. [...] Desse modo, a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas apenas realocada e redimensionada. (CBC, 2007, p. 14)

O CBC vem estruturado em três eixos (EIXO I- Compreensão e Produção de Textos; EIXO II- Linguagem e Língua; EIXO III- A Literatura e outras Manifestações Culturais). Porém, há uma orientação explícita para que eles não sejam trabalhados separadamente. Seus autores ressaltam que o Eixo II, por exemplo, pode ser trabalhado de modo integrado, fazendo de:

[...] seus tópicos expansões de outros tópicos do Eixo I, inserindo-os nos momentos em que a situação o permitir. Por exemplo: o trabalho com a significação de palavras de um determinado texto (tópico 4, Eixo I: Seleção lexical e efeitos de sentido) pode requerer a identificação de neologismos, o que, por sua vez, pode levar ao estudo do tópico 20, no Eixo II, se o professor assim o planejar. Praticamente todos os tópicos de Linguagem e Língua encontram ganchos em tópicos do tema Gêneros do Eixo I, de modo a permitir inserções. (CBC, 2007, p. 30)

Essa proposta de integração dos eixos de ensino e ressignificação do estudo da gramática é reafirmada também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BNCC, 2017, p.67)

Desse modo, conforme podemos observar, os documentos parametrizadores são muito claros em relação ao papel do trabalho com a gramática nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. O conteúdo gramatical, em si, não é o objeto de ensino. As práticas de análise linguística devem estar sempre relacionadas ao uso, tendo em vista o papel dos recursos gramaticais nas práticas contextualizadas de compreensão e de produção de textos (orais e escritos). O que ainda não está nem um pouco claro para boa parte dos professores de português que estão na escola – para mim, inclusive, como já explicitado – é **como** fazer isso.

De fato, esse levantamento feito nos documentos parametrizadores do ensino de LP tornou ainda mais evidente a necessidade de mudança nas práticas que caracterizavam a minha atividade profissional até então. Tal necessidade, por sua vez, abriu espaço para uma reflexão acerca dos processos de mudança no âmbito educacional: *o que está no meu alcance mudar?; como mudar?; quais aspectos mudar?; o que caracteriza uma mudança efetiva?*

No próximo capítulo, definimos alguns posicionamentos teóricos que fundamentaram nossa pesquisa e que, conseqüentemente, nortearam nossa ação

interventiva. O primeiro tópico abordado é exatamente relativo à mudança educacional (FULLAN, 2009), numa tentativa de encontrar parâmetros para realizar – e em um segundo momento analisar – mudanças efetivas em nossa prática docente. Conduzidos pela proposta de Fullan (2009), passamos, então, a uma revisão de conceitos fundamentais para o trabalho do professor de português, convencidos de que a alteração de crenças é um aspecto central para o processo de mudança em questão. Por essa razão, nos propomos a refletir sobre concepção de linguagem e sobre o próprio objetivo do trabalho do professor de português. Considerando, ainda, que a questão do ensino de gramática emergiu fortemente no processo de análise de nossa prática, propomos uma discussão sobre esse tema e sobre o que se convencionou chamar de análise linguística. Ainda tendo em vista aspectos pontuais de nossa prática docente nos quais identificamos a necessidade de mudança, a última seção do próximo capítulo tratará do papel do planejamento e do livro didático no trabalho do professor.

3 - ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos os elementos centrais da orientação teórica da pesquisa interventiva que desenvolvemos. Tendo em vista o objetivo e o objeto de nossa pesquisa, trataremos, primeiramente, dos aspectos envolvidos na mudança educacional, segundo Fullan (2009). Em seguida, refletiremos sobre o ensino de língua de modo geral e da concepção de linguagem que subjaz a essa proposta de ensino, considerando que, dos três elementos identificados por Fullan (2009) como fundamentais para a mudança educacional, a alteração de crenças é aquela que tem mais influência sobre os demais. Assim, no contexto de uma pesquisa-ação, que pretende envolver mudanças efetivas na prática de uma professora de português, o ponto de partida será o próprio objetivo do trabalho do professor de LP e a reafirmação de uma concepção de língua que seja coerente com tal objetivo. Tendo clareza acerca do objetivo do ensino e da concepção de língua que orienta a prática que foi desenvolvida, propusemos uma discussão acerca de um outro elemento considerado por Fullan (2009) como fundamental para a mudança, qual seja a abordagem de ensino. Nesse aspecto, chamaremos a atenção para a proposta de integração entre os eixos de ensino e, considerando a realidade específica de nossa prática, na qual a questão do trabalho com tópicos gramaticais apresentava-se como uma das principais dificuldades a ser vencida, trataremos do desenvolvimento de práticas de análise linguística na sala de aula. Finalmente, alcançando o terceiro dos elementos elencados por Fullan (2009) e, mais uma vez, levando em consideração as especificidades da realidade de nosso trabalho, discutiremos a questão dos recursos e/ou materiais utilizados, dando ênfase no uso do livro didático

3.1 - Mudança Educacional e seus Aspectos

A educação, assim como tudo o que existe, acompanha a evolução do tempo, de modo que mudanças educacionais são naturais e necessárias. De acordo com Fullan (2009), o conhecimento e o propósito moral são os principais responsáveis pelo sucesso da mudança. Assim, além do desejo de mudar e do compromisso assumido com esse processo, percebemos que a identificação e a revisão das principais

concepções que, ainda que inconscientemente, sustentam nossa prática docente foi essencial para o sucesso de nosso processo de mudança.

Para Fullan (2009), a mudança pode ocorrer por diversos fatores: quando nos é imposta, quando participamos voluntariamente dela ou mesmo quando sentimos uma insatisfação ou intolerância com a situação atual em que vivemos. Este último foi o fator preponderante para que iniciássemos nossa busca por uma postura docente que nos realizasse profissionalmente. Diante de uma realidade frustrante, tanto para nós, quanto para os nossos alunos, percebemos ser importante promover uma significativa mudança educacional em nossas aulas.

No entanto, o processo de mudança não é simples, envolve perdas, apreensões, angústias, disciplina e, principalmente, persistência. Muitas vezes, embora imbuídos de “boas intenções”, motivados por um enorme anseio de inovação, os professores acreditam que estão efetuando uma mudança educacional, quando na verdade, estão apenas “repaginando” sua velha prática. Fullan (2009) ressalta que “a implementação da mudança envolve uma mudança na prática” (p. 39). Por isso, dado ao carácter *multidimensional* da mudança, é importante considerar três aspectos fundamentais:

- (1) o possível uso de materiais novos ou *revisados* (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares);
- (2) o uso possível de novas *abordagens de ensino* (i.e., novas estratégias ou atividades de ensino);
- (3) a possível alteração de *crenças* (p. ex., premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos. (FULLAN, 2009, p. 39).

Este terceiro aspecto é, sem dúvida, o mais difícil de ser modificado e é aquele que, de acordo com nosso entendimento, deve orientar a mudança nos dois outros elementos (recursos e abordagens). Muitas vezes, o professor nem tem consciência das concepções que traz consigo e que fundamentam suas escolhas e suas ações. O seu pouco tempo, as suas muitas atribuições, os conflitos que tem que mediar em sala de aula, tudo isto, esgota o professor e o afasta das reflexões sobre suas concepções. Segundo Fullan, as mudanças nas crenças:

[...] desafiam os valores básicos dos indivíduos, em relação ao propósito da educação. Além disso, as crenças muitas vezes não são explícitas, discutidas ou entendidas, mas são embutidas no nível de pressupostos não-declarados. E o desenvolvimento de novos entendimentos é essencial, pois proporciona um conjunto de critérios para o planejamento geral e um filtro para separar

oportunidades valiosas de aprendizagem de oportunidades não tão valiosas.
(FULLAN, 2009, p. 44)

Por isso, a mudança real envolve mudanças em concepções, posturas e comportamentos e isto só ocorre através de uma reflexão sobre a prática. Aliás, na perspectiva de Nóvoa (2007), é a reflexão sobre a prática que é formadora, e não exatamente a prática em si (p. 16). Tratando desse tópico da reflexão, Zeichner (1993) se refere a um “movimento internacional sob a bandeira da reflexão”, que pode ser considerado, segundo o autor, uma reação à visão dos professores como técnicos que se limitam a cumprir o que é ditado por outros (que estão fora da sala de aula). Na mesma obra, Zeichner se refere a uma *prática reflexiva*, entendida como “a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (p. 21). É nesse sentido que um passo fundamental no nosso processo de mudança, foi o exercício de refletir sobre práticas que vimos desenvolvendo ao longo de nossa experiência profissional, procurando identificar e avaliar as crenças subjacentes a tais práticas, e buscando alternativas para substituí-las (as crenças e, conseqüentemente, as práticas), quando necessário.

Sabemos, entretanto, que a mudança educacional não ocorrerá da noite para o dia. Temos consciência de que é um processo que demanda tempo para que se instale o processo cíclico de ação-reflexão-ação. Por outro lado, entendemos também que este tempo não pode ser ilimitado, assumido o compromisso com a mudança de determinado aspecto, é preciso que se veja um progresso substancial dentro de um período de tempo determinado (FULLAN, 2009).

De acordo com Fullan (2009), “a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”, por isso o papel do professor é extremamente importante nesse processo. A mudança deve surgir da vontade de mudar do professor ou, pelo menos, é preciso que ele entenda e tenha ciência da sua necessidade. Uma mudança imposta de cima para baixo, ou seja, impostas por órgãos administrativos, sem que se ouça as demandas dos professores, possivelmente estará fadada ao fracasso.

No trabalho ora apresentado, observamos progressos e refletimos sobre os três aspectos que envolvem a mudança de nossa prática docente, principalmente no tocante à alteração de nossas crenças e concepções. Buscamos através deste processo de mudança de postura, o qual, como mencionamos anteriormente, não nos

foi imposto por ninguém, a não ser pela visível desmotivação de nossos alunos em nossas aulas, e pela nossa própria vontade de mudar, ter mais confiança, mais certeza e autonomia para selecionar textos, propor atividades, criar novas estratégias de ensino, e, de modo geral, tomar decisões sobre questões ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem com os quais estamos envolvidos. Buscamos, sobretudo, através deste estudo, encontrar o caminho que nos possibilite exercer a autoria da nossa prática docente.

3.2 - O ensino de Língua e Concepção de linguagem

É consenso entre nós, professores de Português, que o ensino da língua não se sustenta através da transmissão de conteúdos da gramática tradicional. Entretanto, na prática, muitas vezes nos sentimos “perdidos” com relação ao “o quê ensinar”, “como ensinar” e “para quê ensinar”. Na tentativa de contribuir para a construção de respostas para esses questionamentos, buscamos uma mudança em minha prática docente, centrada na ressignificação do estudo da gramática na aula de português, comprometendo-nos com um ensino de língua voltado para seus usos. Marcuschi afirma que “as línguas se fundam em seus usos e não o contrário” (2004, p. 16) e, como vimos, essa é a orientação teórica dos documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa, para os quais o ponto de partida e de chegada desse ensino é o uso.

Antunes (2014) afirma que, ao compreendermos a linguagem na perspectiva interacionista, estamos simultaneamente reconhecendo que, nas palavras da linguista:

[...] uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras. (ANTUNES, 2014, p. 23)

Assim, a língua é vista, aqui, como uma atividade de interação entre interlocutores envolvidos numa situação de comunicação, empenhados em cumprir seus respectivos propósitos comunicativos. Portanto, a concepção de língua, adotada nesta pesquisa, é a de “língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função,

vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Muitos dos equívocos que ocorrem com relação ao ensino da língua se devem à compreensão, que alguns professores têm, de que língua e gramática são a mesma coisa. A esse respeito, Antunes (2007) afirma que é essa confusão de concepções que faz com que muitos de nossos alunos acreditem que “não sabem português”. A linguista ainda aponta que seguindo essa “mesma linha de raciocínio, consolida-se a crença de que o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática” (ANTUNES, 2007, p. 39). Ora, sabemos, entretanto, que conhecer regras gramaticais de uma língua não é saber usar a língua, uma vez que a gramática é apenas um de seus componentes. A língua não é formada apenas por sua gramática, ou por seu léxico, ela é muito mais que isso. Campos (2014) salienta que aprender uma língua, ou mesmo uma nova variedade de uma língua,

[...] é aprender também a ver o mundo com outros olhos, a fazer sobre ele novas interpretações, a se referir a ele ou a desvendar essas referências de um mundo novo, a compartilhar com o outro mecanismos de linguagem até então nunca exercitados, é aprender, enfim, a interagir linguisticamente com pessoas diferentes e em situações diferentes daquelas do convívio habitual. (2014, p. 25)

Portanto, para ensinar usos de uma língua é preciso levar em conta tudo que a compõe. Para Antunes (2007), restringir uma língua à sua gramática é, como vimos, limitá-la a um de seus componentes apenas. Por outro lado, não negamos a necessidade do ensino de gramática para o ensino de língua. Com isso, entendemos que o ensino da língua também passa pelo ensino de gramática, porém não podemos crer que apenas isto basta para que nossos alunos saibam usar adequadamente a língua nas mais variadas situações de interação verbal. Para tanto, o professor deve oportunizar ao aluno situações de aprendizagem da língua em uso, deve adotar práticas que permitam ao aluno apropriar-se da língua como um bem cultural, como ampliação de suas possibilidades tanto de interação com o outro quanto de inserção social.

Como já observamos, toda prática de ensino é orientada por algumas concepções. Geraldi (2012) ressalta que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Neste sentido, percebemos que a compreensão que os professores têm do

que é língua e do que é linguagem, exerce profunda influência sobre o ensino da língua. Por isso, para elaboração de todo planejamento de ensino, é importante termos clareza sobre essas concepções, tendo em vista que elas nortearão nosso trabalho em sala de aula, ainda que inconscientemente. Segundo Antunes (2014), “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (p. 16).

A ideia da linguagem concebida como uma forma de interação é amplamente difundida entre professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Entretanto, o que percebemos, através da observação das práticas pedagógicas de alguns professores e, principalmente, através da reflexão sobre nossa própria prática, é uma assimilação equivocada desta concepção de linguagem. Entender a linguagem como prática de interação social não é simplesmente vê-la como um instrumento de comunicação. Antunes (2014) afirma que a ação da linguagem é dialógica; é realizada reciprocamente. Por isso, não basta, em uma situação de interação, que apenas um dos sujeitos envolvidos se empenhe para cumprir algum propósito comunicativo. A esse respeito, Antunes ainda aponta que “a linguagem, assim, não apenas é um fazer, mas um *fazer fazer*, o que implica, sem dúvida, de um lado, a disposição para intervir, e de outro, a disposição para se deixar atingir, o que caracteriza a reciprocidade inerente à interação” (2014, p. 20). Como entende Geraldi:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar da interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2012, p. 41)

Se efetivamente assumido, tal entendimento acerca da linguagem corresponderá a uma prática de ensino na qual a interação assume a centralidade do processo. Acreditamos que é nesse sentido que Schlatter afirma que aprender língua(gem) é:

Ter oportunidades assistidas de construção dos mais diversos discursos para participar criativamente na sociedade em que vivemos. Na prática, isso significa efetivamente participar de interações orais e escritas e ter oportunidades de ajustar essa participação à interlocução que se deseja estabelecer com a ajuda de participantes mais experientes. (2013, p. 187)

Nessa perspectiva, caberá ao professor, especialmente, criar tais possibilidades e assistir à participação do aluno nessas situações de interação. Desse

modo, fica evidente que, ao assumir essa concepção interacionista da linguagem, não faz sentido continuar repetindo atividades de classificação e identificação de categorias, as quais não respeitam o papel do aluno como um sujeito agente em seu processo de aprendizagem, e que desconsideram esse caráter interacionista da linguagem.

Conforme Geraldi (2012), conceber a linguagem como uma forma de interação, implica uma postura educacional diferenciada, já que situa a linguagem “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Portanto, para ensinar a língua nesta perspectiva, é muito mais significativo estudar as relações que se estabelecem entre os sujeitos durante a interação verbal, do que apenas realizar exercícios de classificação de sentenças descontextualizadas. Assim, uma concepção interacionista da linguagem possibilita um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante, fundamentando um ensino de língua – individual e socialmente também – mais produtivo e mais relevante (ANTUNES, 2003).

É preciso ressaltar, brevemente, a importância do estudo sobre gêneros textuais para o ensino de LP. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o caráter social dos fatos define o texto como um produto da interação social. De acordo com Bakhtin, cada esfera de uso da língua se utiliza de tipos relativamente estáveis, isto é, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da sociedade humana”. (BAKHTIN, 2003, p. 280) Por isso, assumindo uma concepção interacionista da linguagem, é primordial considerar os gêneros como instrumentos dinâmicos para o ensino de língua.

Desse modo, vemos claramente que a assunção de determinada concepção sobre língua e linguagem, repercutirá diretamente em outro aspecto considerado por Fullan (2009) como fundamental para a mudança educacional, qual seja, a *abordagem de ensino*. No âmbito das mudanças almejadas em nossa prática especificamente, a revisão da abordagem de ensino demandou uma reflexão acerca do papel do trabalho com a gramática na aula de língua. É este, portanto, o tópico da próxima seção.

3.3 - O ensino de gramática e Análise Linguística

Durante muito tempo, o ensino de gramática se limitou em seguir o modelo de abordagem usado pela gramática tradicional, que elegeu a frase como unidade de estudo. Isto ocorreu, em grande parte, porque as primeiras gramáticas de Língua Portuguesa tomavam como modelo os padrões das gramáticas latinas, preocupadas, sobretudo, com a segmentação do discurso em categorias gramaticais (o que se justifica perfeitamente no contexto histórico e social em que foram produzidas). Com o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem, em diferentes perspectivas, desenvolveram-se também os estudos sobre questões relativas ao ensino da língua. Dentre as muitas ideias que foram assumidas inclusive pelos documentos parametrizadores do ensino de português no Brasil, está a da análise linguística como um dos eixos desse ensino. Outro princípio já bem estabelecido é o de que não se deve considerar a frase isolada, e sim o uso da língua em textos, uma vez que os falantes se comunicam através de enunciados complexos e não através de sentenças descontextualizadas. Em outras palavras, se a interação ocupa a centralidade dos processos de ensino e de aprendizagem na aula de português, o texto será o objeto de estudo, o material de análise e o produto a ser considerado na avaliação desses processos.

Essa informação chegou à sala de aula e o professor começou a usar textos em suas aulas, porém, em alguns casos, de forma equivocada, no sentido de que o texto passa a ser *o lugar de onde se tiram elementos gramaticais*, que vão servir para ilustrar um conceito ou vão servir de mote para exercícios de classificação ou de adequação à norma culta. Daí a famosa expressão “usar o texto como pretexto”.

De fato, são muitos os obstáculos nos quais o professor esbarra e que atrapalham sua prática no que diz respeito à abordagem de aspectos gramaticais da língua. Primeiramente, o número de materiais didáticos para o ensino de gramática é bem menor que o existente para o ensino de leitura e de produção de texto. E, infelizmente, muitos professores não têm uma formação que lhes permita a autoria da sua prática. Estes se sentem inseguros para formularem o seu próprio material, ou se deparam com questões de ordem burocrática, e até mesmo, de ordem financeira. Outra questão é a dificuldade de romperem com a tradição. Miranda (2006) salienta que “para que possamos encontrar um novo caminho para nossa prática, precisamos, pois, desconstruir alguns mitos e medos erigidos pela nossa visão do que seja o conhecimento linguístico” (p. 21). Essa postura de desconstrução é o que falta para

alguns profissionais. É preciso saber que o conhecimento linguístico vai muito além das normas da gramática tradicional; esse conjunto de regras apenas descreve um ideal de língua, a chamada língua padrão ou culta. Sabemos, pois, que a língua, em seus diversos usos, possui variedades que não estão descritas na tradição gramatical.

Assim, se assumimos a concepção interacionista da língua e da linguagem, também devemos considerar a gramática como um conjunto de recursos que propiciam a interação entre interlocutores. Nas palavras de Campos (2014):

Se a língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais. (2014, p. 31)

Nessa perspectiva, há que se considerar também que, para modificar sua prática, além do que dissemos anteriormente, é fundamental que o professor tenha muito claro o que entende por gramática. Afinal, é comum as pessoas entenderem gramática como uma coisa só, quando, na verdade, a palavra gramática tem várias acepções (ANTUNES, 2007). Assim, segundo Antunes, quando falamos de gramática, podemos estar falando:

- a) Das regras que definem o funcionamento de determinada língua, [...] nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) Das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) De uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”; “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) De uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) De um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha”. (2007, p. 25-26)

Assim, é preciso que o professor saiba que cada uma dessas acepções trata de coisas diferentes, que podem coexistir, mas que precisam ser percebidas. Entretanto, o que temos visto, através das atividades preferidas pelos professores (atividades de classificação de frases ou de categorias gramaticais), é que há um predomínio de um ensino fundamentado em uma concepção de gramática como

sendo “o conjunto de regras do bom uso da língua”, ou seja, regras da chamada “norma padrão”, desconsiderando todo o conhecimento linguístico do seu aluno, que, inclusive, muitas vezes, fala um dialeto socialmente desprestigiado. Nossa experiência indica que esse equívoco fomenta um sentimento de repulsa do aluno em relação à língua, bem como o distancia cada vez mais da linguagem ensinada na escola.

Por isso, é importante que o professor procure promover um ensino de gramática que considere os saberes linguísticos distintos que coexistem em sua sala de aula. Neste sentido, Franchi (2006) aponta algumas coisas que o professor precisa saber para ensinar gramática:

- deve saber muito bem a gramática da modalidade culta;
- deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação linguística);
- deve dispor de um bom aparelho descritivo (pelo menos o que oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso. (2006, p. 32-33)

Desse modo, fica claro que, para promovermos um ensino de gramática pautado na reflexão sobre os fenômenos linguísticos presentes no texto, precisamos ter em mente que “a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa” (FRANCHI, 2006, p. 25). Por isso, o ensino de gramática deve possibilitar a reflexão sobre o que o aluno já domina a respeito da língua e sobre os recursos linguísticos que ele ainda necessita apreender, para que possa adquirir novas habilidades linguísticas.

Nesse contexto, a Análise Linguística (AL) deve ser entendida como uma proposta de ensino reflexivo da língua, na qual o texto passa a ser o objeto de estudo. Mendonça (2006) apresenta a AL como uma nova “perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Como reconhece Mendonça, o termo ‘análise linguística’:

Foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* ([1984] 1997 c) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica. (2006, p. 205)

Desse modo, considerando os objetivos do ensino de LP, a proposta da AL é extremamente pertinente, uma vez que as pessoas se comunicam através de enunciados, inseridos em situações discursivas complexas, conforme aponta Bakhtin (1992):

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (p. 261)

Para explicar melhor o que fundamenta e o que caracteriza a prática de AL, Mendonça (2006) elaborou uma tabela ilustrativa, contrapondo o ensino de gramática e o trabalho com Análise Linguística. Reproduzimos essa tabela (Quadro 1) a seguir:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalingüísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidades privilegiada: o texto.

Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfo sintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
---	---

(Quadro 1- Ensino de gramática/Análise Linguística)¹

Assim, como bem resume essa tabela, ao nos comprometermos, nesta pesquisa, com o desenvolvimento de práticas de análise linguística, nos comprometemos com uma prática que, reconhecendo a língua como ação interlocutiva, busca a integração dos eixos de ensino, trabalhando habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, por meio de uma metodologia reflexiva, com ênfase nos usos (e, conseqüentemente, nos processos de construção de sentido), de modo que o texto seja a unidade privilegiada do ensino.

Considerando que a minha prática atual em relação à abordagem de questões gramaticais se aproxima muito mais do modelo caracterizado na primeira coluna da tabela apresentada acima, nos vemos diante de um grande desafio.

Uma parte central desse desafio é elaborar e desenvolver com nossos discentes, práticas de análise linguística que efetivamente favoreçam a integração entre os eixos de ensino, de modo que a AL complemente as práticas de leitura e produção de textos, possibilitando a reflexão consciente sobre os aspectos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos da língua, seja no momento de ler/escutar/produzir textos, seja no momento de refletir sobre esses mesmos usos linguísticos.

Para alcançar esse objetivo, entendemos ser imprescindível considerar um aspecto do trabalho docente que muitas vezes é negligenciado. Pela falta de tempo, pelo caráter automático que nossas práticas adquirem com o tempo, pela opção de 'seguir' o livro didático, não é raro nos vermos, como professores, dando pouco atenção ao planejamento de nossas ações. Assim, assumindo o objetivo de ressignificar o papel da gramática em nossas aulas, de trabalhar integradamente práticas de leitura, produção e análise linguística de textos, de usar de forma crítica e autoral o livro didático, nos vemos obrigados a repensar também nossa relação com a atividade de planejamento e com o livro didático com o qual trabalhamos. Com isso,

¹MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.207.

chegamos ao terceiro aspecto apontado por Fullan (2009) como essencial no processo de mudança, *os recursos utilizados*.

3.4 - Planejamento, Livro Didático e Trabalho Docente

Muitas das atividades realizadas pelos seres humanos, quer sejam coletivas, quer sejam individuais, necessitam de planejamento. As atividades educacionais não fogem a essa premissa. No entanto, o que vemos hoje é uma repulsa do professor a “planejar”, principalmente os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para muitos, o planejamento de ensino é visto como uma mera ação burocrática, esvaziada de sentido e funcionalidade, que em nada acrescenta à sua prática docente. Além disso, muitos veem o planejamento como algo que engessa a sua prática, restringindo ou até mesmo minando sua autonomia. Sabemos que, de fato, em alguns casos isso acontece, entretanto, isso não é razão para abrimos mão dessa prática, tendo em vista que a importância do planejamento para as atividades de ensino é inegável. De acordo com Menegolla (2014), o planejamento é importante para o professor, entre outras coisas, porque:

- ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
- possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
- ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientado pelo professor no como e com que agir;
- facilita a integração e a continuidade do ensino; (2014, p. 63-64)

Assim, é necessário que o professor saiba, antes de mais nada, o que é um planejamento de ensino, o porquê de se elaborar um planejamento de ensino e como se faz um planejamento de ensino. Por mais que pareça estranho, alguns professores não se sentem seguros ao responder essas questões.

Para Haydt (2006), planejamento de ensino “é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos” (p. 98). Ainda segundo a autora, um bom planejamento deve conter características essenciais para sua eficácia, tais como: coerência e unidade; continuidade e sequência; flexibilidade; objetividade e funcionalidade;

precisão e clareza. Piletti (2010), por sua vez, salienta que para elaboração de um bom planejamento é necessário:

- Fazer uma sondagem inicial para conhecer o nível e as características dos alunos.
- Estabelecer, após a sondagem, os objetivos da disciplina e os objetivos gerais de cada um dos capítulos ou unidades.
- Adequar as atividades a serem desenvolvidas com os objetivos estabelecidos e com o tempo disponível.
- Descrever de forma determinada os métodos, as técnicas e os recursos a serem adotados.
- Prever as formas gerais de avaliação, bem como alguns critérios para o desenvolvimento das atividades dos alunos. (p. 68)

Dentre as características atribuídas ao planejamento, para nosso projeto, a característica da flexibilidade será de extrema importância, tendo em vista a própria orientação metodológica de nossa pesquisa, que prevê um processo contínuo de ação-reflexão-ação, que naturalmente aponta, ao longo do processo de intervenção, a necessidade de ajustes e reformulações.

Em consonância com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, nosso objetivo é elaborar um planejamento de ensino que favoreça a integração entre os eixos: leitura, produção de texto, oralidade e práticas de análise linguística. Nesse sentido, a ideia é vincular tais eixos em conjuntos coesos de tarefas que façam sentido, os quais serão construídos ao longo do processo, considerando os objetivos da pesquisa e as necessidades dos alunos participantes. A flexibilidade do planejamento é, na verdade, fundamental para qualquer trabalho docente, já que esta característica torna o planejamento de ensino mais realista e facilita sua adaptação diante de situações inesperadas, o que acontece com muita frequência na realidade da sala de aula (PILETTI, 2010). Assim, é importante que o plano elaborado tenha margens para modificações (como acrescentar ou excluir uma atividade, substituir um texto, mudar a forma de proposição de tarefas, etc.). Piletti afirma que “um plano não deve ser rígido, estar acabado e pronto; pois previsão é previsão e não uma determinação que exclua mudanças. Havendo necessidade de reestruturação em um plano, embora esteja sendo agilizado, não só é possível fazê-lo como deve ser feita a mudança” (2010, p. 67).

Como já pontuamos, no âmbito do nosso projeto interventivo, uma parte significativa do planejamento consistirá na construção de uma proposta de reorganização do conteúdo do livro didático adotado na escola. Sabemos que os

materiais didáticos, de um modo geral, são uma importante ferramenta de ensino que auxilia o professor em sua prática. Porém, o uso de um desses materiais, o livro didático, causa muita discussão entre os profissionais de educação: alguns o condenam, outros o cultuam. Entendemos, no entanto, que extremismo sempre é maléfico a qualquer atividade social, inclusive ao ensino. Por isso, procuramos avançar no sentido de fazer uso do livro didático de maneira ponderada, crítica e reflexiva.

De acordo com os PCN, o livro didático “é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira”. Em muitos casos, sabemos que ele é a única fonte de pesquisa disponível para alguns alunos. Portanto, seu uso não pode ser considerado “um pecado”, um dano à aprendizagem. Por outro lado, é importante que o professor fique atento à qualidade e à coerência das informações contidas no seu material didático, para que possa avaliar suas propostas metodológicas e refletir sobre a adequação dessas propostas aos seus objetivos de trabalho com uma turma específica e à própria realidade da turma em questão. Também é importante que o professor siga critérios claros ao escolher o livro didático que norteará sua prática pedagógica. Barbosa (2013) ressalta que “o livro didático deve ser um objeto de manuseio prático e atualizado, conforme exigem a modernidade, o progresso, a cientificidade e as mais desenvolvidas tecnologias” (Barbosa, 2013. p. 100).

No tocante ao livro didático de Português (LDP) especificamente, uma das grandes questões que polemizam o seu uso é a fragmentação dos eixos de ensino: leitura, produção de texto, ensino de gramática e oralidade. Na maioria dos livros didáticos, a abordagem de cada um desses eixos ocorre separadamente, em seções desconectadas, o que não impede que o professor, percebendo esse problema, desenvolva estratégias que possibilitem a integração entre eles.

Outra questão importante em relação ao LDP é a perspectiva em que a gramática é trabalhada, muitas vezes com uma metodologia transmissiva. A impressão que temos é que as inovações percebidas nos eixos de leitura e produção de texto são bem mais lentas no que se refere à gramática. Além disso, vemos que “a oferta de material didático-pedagógico em relação ao ensino de gramática é ainda modesta se comparada à que existe para o ensino da leitura e da produção textual”. (CAMPOS, 2014, p. 9).

Assim, mesmo cientes das possíveis falhas ou lacunas no LDP, optamos pelo seu uso. Tal uso, no entanto, deve ser consciente e reflexivo, com autonomia e autoria necessárias para eventuais adaptações, que certamente terão que ser executadas pelo professor, buscando, inclusive, outros materiais didáticos que possam preencher as lacunas identificadas. Portanto, não se trata de “endeusar” ou “demonizar” o livro didático, apenas temos que reconhecer sua utilidade e usá-lo de maneira consciente.

Procuramos destacar aqui que o trabalho docente é influenciado por muitos fatores, dentre eles o planejamento e o livro didático, os quais podem contribuir para seu sucesso ou seu fracasso. No que diz respeito ao projeto que propusemos, o objetivo era alcançar uma mudança de postura, através de um planejamento bem elaborado e do uso crítico e autônomo do livro didático, e assim promover aulas de LP nas quais o ensino de gramática estivesse integrado ao trabalho com oralidade, leitura e produção de texto.

Além dos aspectos já mencionados, as categorias Protagonismo Discente, Autoria e Autoridade Docente e Rede de Cooperação serviram de alicerce para a construção de um ambiente de equidade que, certamente, em muito contribuiu para o início do processo da mudança educacional que discutimos neste trabalho.

Percebemos que o Protagonismo discente é um processo que acontece gradualmente e cuja prática pode ser exercitada por todos os alunos, especialmente aqueles com mais facilidade de aprendizagem. Neste sentido, o sucesso desse processo está diretamente ligado à mediação de adultos, como os professores, por exemplo. Assim, é papel do professor propiciar a atuação dos jovens como personagem principal das atividades ou projetos desenvolvidos no âmbito escolar.

Contudo, para que o professor possa propiciar o protagonismo dos seus alunos, é fundamental, antes de tudo, que ele, o professor, busque a recuperação de sua autoridade através da autoria. Percebemos que, por meio de uma postura autoral em relação ao seu objeto de ensino, o docente consegue despertar o interesse e a curiosidade de seus alunos e ser autor de sua própria prática.

Já em relação à Rede de Cooperação entre discentes, ela é fundamental para que se instaure um efetivo ambiente de aprendizagem pois, além da cooperação entre os alunos, é essencial que os professores colaborem uns com os outros objetivando uma organização da profissão e a troca de saberes. Assim, a ação protagonista que

evocamos para os discentes e para o docente, pressupõe também o estabelecimento de elos de cooperação.

Dentro das limitações inerentes a uma intervenção de alguns meses, acreditamos ter avançado em direção a esse objetivo. Antes, contudo de passar às nossas reflexões acerca do projeto interventivo, apresentaremos, no próximo capítulo, as bases metodológicas da pesquisa realizada.

4 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A preocupação com o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa é algo recorrente entre nós, professores de Português. Buscando a ressignificação deste papel em nossas aulas, elaboramos este projeto com base no método da pesquisa-ação, já que este tipo de pesquisa nos parece o mais adequado quando um professor desenvolve um projeto de pesquisa em que o principal objetivo é a modificação da sua prática profissional, com vistas ao seu aprimoramento. Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação é bastante apropriada à educação, principalmente, “pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem” (p. 183).

Assim, com a experiência de exercer o papel de professor-pesquisador, acreditamos que avançamos no sentido de nos tornarmos autores de nossa prática, deixando de ser meros aplicadores de propostas e atividades formuladas por outros.

Engel (2000) identifica algumas fases para a metodologia da pesquisa-ação. A fase 1, refere-se à definição do problema. Aqui, problema é entendido como “a consciência, por parte do pesquisador, de algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino.” (ENGEL, 2000, p. 186). Algo que se tornou uma inquietação constante no desenvolvimento de nossa prática era entender qual o papel da gramática em nossas aulas, o que entendemos por gramática e o que nossos alunos entendem. Através de reflexões sobre nosso planejamento e sobre nosso livro didático, buscamos a ressignificação do papel da gramática em nossas aulas.

A segunda fase apresentada por Engel (2000) é a fase da pesquisa preliminar. No caso deste projeto, a pesquisa preliminar envolveu o levantamento bibliográfico sobre as principais teorias que discutem o ensino de gramática, sobre os aspectos que envolvem a mudança educacional, bem como sobre as orientações dos documentos parametrizadores para o ensino de LP e o estudo de pesquisas já desenvolvidas acerca do tema, inclusive no âmbito do PROFLETRAS. Assim que definimos o objeto de pesquisa, nosso olhar para a nossa prática mudou e, nas observações realizadas, percebemos que, de fato, a forma como concebíamos o ensino de língua, a forma como elaborávamos nosso planejamento e a forma como

trabalhávamos com a gramática não estavam em consonância com o conhecimento que estava sendo construído com a pesquisa preliminar. Para o levantamento das necessidades dos alunos, além da observação, utilizamos um instrumento de pesquisa (ANEXO 1) que nos foi apresentado pela Prof.^a Neusa Salim Miranda, no contexto da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, para que realizássemos uma pesquisa em nossas turmas sobre Ensino de Gramática no Ensino Fundamental. Para verificar se o projeto desenvolvido havia provocado alguma mudança na relação dos alunos participantes com o estudo de questões gramaticais, reaplicamos este mesmo instrumento ao final da intervenção.

Já a terceira fase da pesquisa é relacionada ao levantamento de hipóteses. Engel (2000) salienta que “com base nas informações coletadas na pesquisa preliminar, passa-se, então à formulação de uma ou mais hipóteses, a serem testadas” (p. 187). Thiollent (2011) afirma que “a hipótese desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir da sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão” (p. 65). No caso do projeto interventivo realizado, trabalhamos com duas hipóteses principais: (i) ter clareza sobre diferentes concepções de gramática é fundamental para o professor, mas é importante também para o aluno, no sentido de ajudá-lo a entender *por que estudar gramática*; (ii) uma atenção especial para o planejamento e o uso crítico do livro didático ajudam o professor a encontrar um lugar diferenciado para a gramática em suas aulas, de modo que a gramática não seja ensinada com um fim em si mesma, mas através de situações comunicativas que evidenciem os usos reais da língua.

As outras fases elencadas por Engel (2000) são: desenvolvimento de um plano de ação, implementação de um plano de ação, coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados.

O nosso plano de ação configurou-se como uma proposta de intervenção com o objetivo de ressignificar, tanto para nós quanto para os alunos, o lugar/papel da gramática em nossas aulas, assumindo que essa ressignificação demandaria mudanças pontuais na abordagem de ensino e nos recursos utilizados, orientadas por mudanças nas crenças subjacentes às nossas práticas.

Apoiando-se no caráter flexível do planejamento de ensino, trabalhamos no sentido de inserir estratégias e recursos inovadores em nossa prática, respeitando o

planejamento que já havia sido entregue no início do ano letivo. Procurando, ainda, aproveitar o material disponível no livro didático, o projeto interventivo buscou integrar o estudo de recursos gramaticais ao trabalho com gêneros, especialmente o *debate regrado*, tendo como tema central a *corrupção*. O projeto teve duração de dois bimestres (aproximadamente 96 aulas) e foi desenvolvido nos 2º e 3º bimestres do ano de 2018 (de agosto a novembro), com uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental.

As etapas de coleta de dados e de avaliação ocorreram durante todo o processo de implementação do plano de ação, já que:

A pesquisa-ação é autoavaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. (ENGEL, 2000, p. 184-185).

Em relação à etapa de comunicação dos resultados, temos, como produto da pesquisa, o Caderno Pedagógico com a descrição das ações interventivas e este documento teórico-metodológico que o acompanha.

4.1 - O Lócus investigativo

O cenário de minha pesquisa foi uma sala de aula de 8º ano do Ensino Fundamental, da *Escola Estadual Professor Soares Ferreira*, localizada na cidade de Barbacena, município da região conhecida com Campos das Vertentes, no estado de Minas Gerais.

Essa escola está localizada no bairro Boa Morte, um bairro próximo ao centro da cidade, considerado uma área nobre. A escola tem uma excelente estrutura física, distribuída em quatro andares, contando com 24 salas de aula, uma biblioteca bem equipada, um laboratório de informática, um anfiteatro, 3 quadras poliesportivas, sendo uma coberta, aparelhos de academia ao ar livre, 2 salas de vídeo, estacionamento próprio, um pátio enorme, sala dos professores com cantina e banheiros próprios, banheiros masculino e feminino, uma excelente cantina, além das salas da direção, vice direção, supervisão, secretaria, departamento pessoal, contabilidade e xerox.

A escola tem, aproximadamente, 2000 alunos, alguns são oriundos do próprio bairro e de suas adjacências. Entretanto, a escola recebe uma grande quantidade de alunos de bairros periféricos da cidade.

Em relação às condições socioeconômicas, é possível notar que a maioria das famílias é de baixa renda, muitos beneficiários de programas assistenciais do governo, informação que consta na ficha de matrícula de cada aluno.

No tocante à turma com a qual o projeto foi desenvolvido, 8º ano A, apenas alguns alunos apresentavam uma defasagem considerável em LP. Eram alunos que não conseguiam escrever um texto coerente, respeitando paragrafação ou regras de pontuação. Apresentavam erros básicos de concordância e ortografia. Além de não conseguirem interpretar um texto simples ou mesmo o enunciado das atividades propostas. Grande parte dos alunos, no entanto, apresentava um nível pouco abaixo do recomendável para série em questão, mas satisfatório dentro do previsto. Este dado foi facilmente percebido em produções textuais e atividades realizadas antes da aplicação do projeto interventivo. Embora alguns alunos apresentassem tal defasagem, tratava-se de uma turma bastante interessada, que não apresentava grandes problemas de disciplina.

5 - REFLEXÕES SOBRE O PROJETO INTERVENTIVO

Como vimos discutindo, a reflexão sobre sua prática é essencial para que o professor seja um ator efetivo do processo de mudança educacional, entendendo que suas ações podem ajudar a definir o rumo dessa mudança. Refletir sobre suas ações e estratégias de ensino, sobre suas crenças e concepções, analisar resultados de métodos didáticos, enfim, refletir sobre tudo que envolve seu trabalho é fundamental para o docente que almeja tornar-se um profissional cada vez autoral e mais confiante em seu trabalho.

No caso do trabalho que desenvolvemos, o anseio pela mudança partiu do reconhecimento de uma desmotivação dos nossos alunos em nossas aulas, e também, uma desmotivação profissional e de uma insatisfação com nossa metodologia, principalmente no tocante ao ensino de gramática. Diante disto, formulamos uma proposta de intervenção cujo principal objetivo era a busca por autoria de nossa prática docente, tendo em vista que, no processo reflexivo iniciado ainda durante as disciplinas cursadas no Mestrado Profissional, percebemos que nossas ações em sala de aula estavam sendo automaticamente guiadas por nossas experiências prévias, pelos livros didáticos e mesmo por um senso comum acerca de como deve ser uma aula de Português.

Seguindo a proposta geral para os trabalhos de Conclusão do PROFLETRAS na Unidade da UFJF, a intervenção realizada é apresentada de modo detalhado no Caderno Pedagógico ao qual este texto dissertativo encontra-se anexado.

Neste capítulo, especificamente, propomos uma análise do projeto interventivo desenvolvido. E, para contextualizar essa análise, apresentamos o quadro resumo (Quadro 2) a seguir, com uma breve descrição da proposta de intervenção, que foi estruturada em nove etapas e desenvolvida no período de agosto a novembro de 2018.

ETAPA	ATIVIDADES/ DESCRIÇÃO
1ª ETAPA CONHECENDO DIFERENTES ACEPÇÕES DA PALAVRA GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none">- Ler textos que utilizam a palavra gramática com diferentes acepções.- Identificar e construir estas acepções.- Confeccionar cartazes utilizando as acepções construídas.

2ª ETAPA CONHECENDO O GÊNERO DEBATE REGRADO	- Assistir vídeos e diferenciar conversa de debate
3ª ETAPA DISTINGUINDO ARGUMENTO DE OPINIÃO	- Construir um conceito para argumento e comparar com o conceito trazido pelo LD. - Reconhecer em textos orais e escritos marcas linguísticas que evidenciam opinião e marcas linguísticas que evidenciam argumento.
4ª ETAPA IDENTIFICANDO DIFERENTES TIPOS DE ARGUMENTOS	- Ler um texto retirado da internet e identificar tipos de argumentos utilizados pelo autor - Escrever um comentário sobre o tema do texto lido utilizando tipos de argumentos estudados e postar no site em que o texto foi publicado. - Escrever contra-argumentos para os argumentos escritos pelos colegas em seus comentários
5ª ETAPA RECONHECENDO MARCAS LINGUÍSTICAS DAS OPERAÇÕES DE ARGUMENTAÇÃO	- Ler texto com operadores argumentativos destacados e identificar o efeito de sentido decorrente de seus usos - Comparar o conceito criado com o trazido pelo LD. - Escrever textos utilizando operadores argumentativos
6ª ETAPA PRATICANDO ARGUMENTAÇÃO NA ORALIDADE	- Responder com mensagem de voz uma questão polêmica enviada pela professora para o grupo do aplicativo - No jogo, um participante responde oralmente a uma questão e outro participante contra-argumenta
7ª ETAPA PREPARANDO O DEBATE	-Dividir grupos e escolher mediadores -Escolher temas e pesquisar sobre ele -Formular argumentos -Criar regras para o debate
8ª ETAPA PARTICIPANDO DE UM DEBATE	- Responder e formular questões sobre o tema do debate
9ª ETAPA AVALIANDO O PROCESSO	- Responder formulário de autoavaliação do grupo - Auto avaliar a sua participação no debate

(Quadro 2- Descrição das Etapas de 1 a 9)

Em consonância com o planejamento anual, bem como com o conteúdo abordado pelo livro adotado pela escola e considerando, especialmente, as necessidades de aprendizagem dos alunos, definimos como objeto de estudo para o período em questão o gênero *debate regrado*. Desta forma, respeitamos o planejamento realizado, aproveitamos textos e atividades do livro didático, que é, como já dito, um dos principais recursos de que dispomos em nossa escola, mas procuramos realizar o trabalho de forma diferenciada, desenvolvendo estratégias e abordagens inovadoras no âmbito da nossa própria prática docente.

Seguindo as ideias discutidas no capítulo 2 sobre o processo de mudança no âmbito educacional, as seções a seguir apresentam uma análise do projeto interventivo realizado, guiada pelos três aspectos que, segundo Fullan (2009), podem caracterizar um efetivo processo de mudança: (i) *Novas abordagens de ensino*; (ii) *Uso de Materiais (Recursos) Novos ou Revisados*; (iii) *Alteração de Crenças*.

5.1 - Novas Abordagens de Ensino

Um aspecto relevante para a promoção da mudança educacional é, como vimos, o possível uso de novas abordagens de ensino. Neste sentido, durante a aplicação do projeto interventivo, utilizamos algumas estratégias que, embora simples, nunca foram utilizadas, nem mesmo pensadas, por nós. Ao longo de nossa trajetória profissional, nos habituamos a, por meio de uma abordagem transmissiva, organizar nossas aulas a partir de um planejamento anual elaborado como uma exigência burocrática, com base no Currículo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais, seguindo fielmente as competências e habilidades descritas neste documento.

Nesse caso, 'seguir fielmente' significava selecionar competências e habilidades descritas no CBC e colar no planejamento. A seleção dos conteúdos que seriam lecionados durante o ano letivo, também era feita com base no que sugere o CBC e, como o planejamento precisa ser entregue nas primeiras semanas de aula, não era feito a partir de um diagnóstico das reais necessidades da turma. Além disso, assumindo que a maioria dos livros didáticos estariam em consonância com o CBC, no que diz respeito à referida seleção de conteúdo, costumávamos também complementar o planejamento a ser entregue com os conteúdos presentes no livro didático adotado na escola.

A estrutura do planejamento, também definida pela Secretaria de Educação do Estado, deve ser padrão em toda rede estadual de educação. Segundo tal definição, o planejamento anual deve ser estruturado da seguinte maneira: (i) os conteúdos devem ser selecionados por bimestres e separados nos três Eixos Temáticos definidos pelo CBC (*Eixo I- Compreensão e Produção de Textos; Eixo II- Linguagem e Língua; Eixo III- A Literatura e outras Manifestações Culturais*); (ii) cada um desses eixos, devem vir separados por temas, os quais devem ser estruturados em:

Tópico/Subtópico de Conteúdo; Habilidades e Detalhamento das habilidades; Número de aulas para cada Tópico; Metodologia/Estratégia e Avaliação.

Ao “seguir fielmente” este planejamento, tínhamos uma prática engessada que não permitia a integração dos quatro eixos de ensino, bem como não oferecia muitas oportunidades para o desenvolvimento de novas abordagens mais reflexivas. Um aspecto essencial para a proposição de mudanças na abordagem de ensino foi, portanto, a reconfiguração do papel do planejamento em nossa prática efetiva e o fortalecimento da confiança para trabalhar com maior flexibilidade. Deste modo, no decorrer do ano letivo, incluímos ou suprimos conteúdos e/ou textos selecionados num primeiro momento, reorganizamos a ordem em que determinados tópicos seriam trabalhados e estabelecemos conexão entre elementos que se encontravam totalmente desconectados no planejamento inicial. Foi sendo construído, assim, a partir do plano previamente elaborado, um novo planejamento, com uma nova proposta de trabalho integrado, no qual não se via a compartimentalização que caracterizava meu trabalho até então: aula de leitura e interpretação; aula de produção; aula de gramática.

O passo seguinte foi planejar novas abordagens, especialmente nos momentos do projeto em que o trabalho com o texto envolvia o tratamento de tópicos gramaticais específicos. Se não havia mais sentido para uma aula de gramática, na qual eu apresentaria o conceito no quadro, ou pediria que os alunos lessem o conceito trazido pelo livro didático, para depois fazer uma lista de exercícios sobre o tópico em questão, como realizar alguma sistematização daquilo que estaria sendo trabalhado, de modo que os alunos pudessem ter, inclusive, um material de estudo mais significativo.

Assumir o objetivo de trabalhar com práticas de análise linguística foi, aos poucos, trazendo respostas para esse tipo de inquietação. No tocante ao trabalho com conceitos, por exemplo, parecia muito mais razoável promover a reflexão sobre um dado fenômeno linguístico – a partir do(s) texto(s) – e orientar os alunos na construção de um conceito ou de uma generalização. Embora esta seja uma estratégia que, sob determinado ponto de vista, possa parecer óbvia, foi inovadora em nossa prática, pois sempre passamos conceitos prontos para os estudantes. Nesse projeto, em mais de um momento, criamos situações nas quais os alunos foram estimulados a construir conceitos e os compararem com conceitos prontos trazidos pelo LD. Sabemos que a

proposta, em si, não é inovadora. Já em 1995, Geraldi alertava ser problemática a prática, comum na escola, de “partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão” (p. 191). Como sugere o referido autor, tal prática não favorece o processo de produção de conhecimento. Contudo, até a realização do projeto interventivo, com o objetivo explícito de modificar nossa abordagem de ensino, era essa a prática que reproduzíamos.

Com as atividades realizadas, constatamos que a prática de construir conceitos é uma estratégia muito significativa para a aprendizagem do aluno, fortalecendo, inclusive, sua confiança como participante ativo no seu próprio processo de construção de conhecimento. Nos momentos em que tiveram a oportunidade de optar por registrar o conceito criado por eles ou o conceito apresentado pelo livro, os alunos escolheram registrar em seus cadernos os conceitos elaborados pela turma.

Outra mudança significativa no âmbito da abordagem foi a utilização de textos dos próprios alunos como objeto de estudo. De novo, embora a fundamentação e a orientação para esse tipo de prática não sejam recentes, foi uma grande inovação em minha prática. Entendemos que essa estratégia tornou a atividade mais significativa e ajudou a diminuir, ainda que de maneira sutil, o distanciamento que há entre a língua que usam e a língua ensinada na escola.

Ainda podemos mencionar uma experiência nova, a qual entendemos que se configura como uma nova abordagem, que foi criar situações nas quais a aula foi conduzida pelos alunos. Essa estratégia era algo jamais pensado por nós. É claro que estávamos ali, observando tudo, orientando quando necessário. Ao longo do processo de preparação e realização do debate, por exemplo, nos vimos efetivamente assistindo nosso aluno na construção de seu discurso, como propõe Schlatter (2013). Além disso, durante a pesquisa sobre os temas dos debates, eles foram orientados pela professora em relação ao que deveria ser feito, mas assumiram a condução da pesquisa, e realizaram a atividade praticamente sem intervenção da professora. Assim também na atividade de formulação dos argumentos, a turma foi dividida em quatro grupos, os mesmos dos debates, e o líder de cada grupo assumiu a orientação do trabalho. O fato é que nunca tínhamos exercido, na sala de aula, o papel de coadjuvante. Isto nos mostrou que estamos de fato alcançando a mudança que tanto almejamos. Reconhecemos um avanço em relação à sensibilidade e ao respeito pelos

saberes dos alunos. Acreditamos que tal mudança de postura é o início de uma conduta que certamente nos trará maior satisfação e realização profissional.

5.2 - Uso de Materiais (Recursos) Novos ou Revisados

O próximo aspecto a partir do qual procuraremos analisar mudanças efetivas em nossa prática diz respeito ao uso de recursos ou materiais novos ou revisados. Como já dissemos anteriormente, na realidade de trabalho em que o projeto foi desenvolvido, o principal recurso disponível é o livro didático. Não temos, por exemplo, qualquer possibilidade de fazer cópias de material na escola. Com isso, torna-se muito importante aproveitar, especialmente, os textos do livro didático.

O livro adotado na escola em que lecionamos é o *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, dos autores Laura de Figueiredo; Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Usamos livros dessa coleção há dois anos e já trabalhamos especificamente com esse do oitavo ano duas vezes. Na rotina das aulas, o livro é usado com muita frequência e, de modo geral, sempre consideramos tratar-se de um bom material. Com o início da pesquisa, entretanto, começamos a analisar a obra sob novos prismas, o que nos levou a perceber problemas que antes não eram notados. Em grande parte das atividades, percebemos o esforço dos autores para contextualizá-las, tentando utilizar uma metodologia reflexiva. Porém, em alguns casos, as atividades são descontextualizadas, fundamentadas em uma metodologia transmissiva.

A grande falha deste material didático, no nosso entender, é sua estrutura. O livro é estruturado em três cadernos: Caderno de Leitura e Produção; Caderno de Práticas de Literatura; Caderno de Estudos de Língua e Linguagem. Essa fragmentação dificulta um trabalho que almeje a integração dos eixos de ensino de LP, e ainda reforça nos alunos a ideia de que literatura, gramática e produção de texto são coisas distintas, que não estabelecem relações entre si. Os autores do livro, inclusive, no texto de apresentação da obra, trazem uma “advertência”, reproduzida a seguir:

Uma advertência: não espere encontrar, nestes três cadernos, os conhecimentos da língua só em caixinhas. Apesar de termos organizado os saberes da disciplina em três cadernos diferentes, em todos você vai encontrar um pouquinho de cada um deles. Isso porque os conhecimentos e os usos da língua são muitos, mas a língua em que são escritos todos os textos escolhidos para os cadernos é a **língua portuguesa!** (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, grifos dos autores)

O aluno que lê essa advertência pode ser levado a entender que as práticas que são o foco de cada um dos cadernos têm em comum apenas o fato de envolver textos escritos em português. De nossa perspectiva, portanto, embora os autores afirmem no texto de apresentação que a divisão feita não significa colocar os conhecimentos sobre a língua “em caixinhas”, as conexões propostas entre os “saberes da disciplina” são muito frágeis e, de modo geral, a obra reforça uma abordagem compartimentada das práticas de uso e de estudo da linguagem. Considerando o uso que nos habituamos a fazer do livro, essa falta de conexão acabava se refletindo diretamente em nossas aulas.

O reconhecimento desse problema neste material vem ilustrar a já afirmada dificuldade que tínhamos de integrar os diferentes eixos de estudo da linguagem, confirmando a necessidade de uma intervenção que envolvesse a fase de planejamento de nossas aulas, em um exercício reflexivo de estabelecimento de relações entre os tópicos a serem trabalhados, o que envolveu também, naturalmente, um exercício de análise dos textos que foram lidos com os alunos. Um aspecto que fica cada vez mais claro nesse processo é que o objetivo de desenvolver práticas de análise e reflexão sobre a língua(gem) com nossos alunos depende de um trabalho anterior de reflexão e análise por parte do professor. Isso pode até parecer uma constatação óbvia, mas nossa experiência revela que, na prática, isso ainda não era algo que acontecia regularmente.

Um outro problema encontrado nesse livro didático está relacionado à escolha dos gêneros textuais. Observando o sumário da obra, vemos que os gêneros tomados como objetos de estudo são: *debate; causos; crônica; cordel; esquete; contos de enigma e contos fantásticos*. Temos aí uma significativa predominância de gêneros literários. A única exceção é o debate, proposto para a primeira unidade do livro. Ao apontarmos isso como um problema, não queremos dizer que o texto literário não deva ser trabalhado, é claro que deve, só que, assumindo que o ponto de partida e de chegada do ensino da língua deva ser o uso, essa seleção nos parece demasiado

restrita; é preciso que sejam trabalhados, de modo sistemático, gêneros de outras esferas.

Na verdade, textos exemplares de vários outros gêneros aparecem no livro didático em questão (*tirinhas; reportagens; campanhas publicitárias; leis; gráficos; charges; piadas; história em quadrinhos; verbete de dicionário; etc.*). Assim, mesmo que o professor tenha o livro didático como principal recurso, como é o nosso caso, ao fazer um levantamento dos textos trazidos no livro, ele poderá encontrar material suficiente para propor o estudo de gêneros que julgue necessário trabalhar com a turma em questão. Mais uma vez, portanto, percebe-se a necessidade de o docente ter segurança para usar o livro didático de modo crítico e autônomo.

Analisando nossa prática antes de iniciarmos esta pesquisa, identificamos que o nosso planejamento inicial amplia o conjunto de gêneros a ser estudado por essa turma do oitavo ano (incluindo, por exemplo, anúncio publicitário e cartum). Contudo, tal ampliação não foi pensada a partir das necessidades da turma, e nem mesmo no sentido de aproveitar melhor o material disponível no livro já em uso ou na contextualização das questões gramaticais que seriam estudadas. Os gêneros foram escolhidos principalmente porque são objeto de estudo de coleções adotadas anteriormente (o que garantiria material acessível para todos).

Finalmente, em relação ao trabalho com a gramática, a abordagem do livro – na qual normalmente eram baseadas nossas aulas – é superficial e não estabelece nenhuma ligação com os textos presentes nos outros cadernos. Por exemplo, o capítulo que aborda o conteúdo *operadores argumentativos* não estabelece uma relação com o capítulo que trata do gênero *debate*. Representativo dessa abordagem descontextualizada é o fato de que, em um livro com tantos textos – alguns realmente interessantes e modelares –, os autores optem por trabalhar o conceito de sinonímia em frases soltas, como mostra o trecho reproduzido a seguir²:

² (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 176)

Sinonímia

1. Compare as duas frases.

Ele passou o dia todo me chateando!

Ele passou o dia todo me enchendo!

- a) O que há de semelhante e de diferente entre elas?
- b) Essas frases poderiam ser usadas igualmente em qualquer situação em que você quisesse dizer o quanto alguém o incomodou? Explique.
- c) Considerando a situação de comunicação indicada na questão anterior, nas frases há duas palavras que são sinônimas.
 - I. Quais são essas palavras?

A proposta até tenta uma aproximação com o uso, quando solicita que o aluno avalie *um possível uso* das sentenças apresentadas em uma situação “em que quisesse dizer o quanto alguém o incomodou”, mas acreditamos que a tarefa posta para o aluno poderia ser mais significativa e mais produtiva se ele tivesse que analisar as possibilidades de uso de palavras consideradas sinônimas **em um texto** (de um gênero específico, produzido por alguém e para alguém, em dada situação comunicativa).

De modo geral, no entanto, nossa avaliação é que, embora o livro apresente essas falhas, sua utilização como recurso pedagógico é possível, desde que exerçamos nossa autonomia e, acima de tudo, tenhamos conhecimento para fazermos as alterações que forem necessárias para promovermos um ensino de língua que contribua para a formação de nossos alunos, no que diz respeito à ampliação dos recursos linguísticos de que dispõem para participar mais ativa e criticamente da vida social, em todas as suas esferas.

Assim, uma mudança significativa em termos dos recursos didáticos utilizados em nossa prática de ensino é exatamente a nossa segurança para realizarmos a breve análise do material que acabamos de apresentar. Como mencionado, já tínhamos trabalhado com o livro anteriormente, mas nunca tínhamos feito o exercício de analisar realmente esse material, de avaliar sua proposta em relação aos nossos objetivos de ensino, de refletir sobre a adequação dos textos para o trabalho com uma turma específica, de usar o livro de acordo com nosso planejamento. De certa forma, até então, o planejamento espelhava a proposta do livro. Assim, uma mudança primordial em nossa prática foi a utilização deste importante recurso de uma forma diferente,

reformulando e adaptando atividades, utilizando textos com outros propósitos, em outros contextos, em outra ordem, ou seja, foi o desenvolvimento da confiança para, através de uma revisão deste material, usar o livro como um *recurso didático* adequado à minha proposta de aula.

Além disso, o projeto favoreceu uma significativa diversificação dos recursos e materiais utilizados. Nas primeiras etapas, a grande mudança ocorreu com a utilização de materiais simples, porém usados de uma maneira inovadora, significativa. Por exemplo, utilizamos o lápis de cor como um instrumento importante para a atividade de análise, e não apenas como um adereço ou enfeite sem conteúdo.

Nas etapas 2, 3, 4 e 5, o ganho maior foi, sem dúvida, a inserção de recursos tecnológicos, algo que realmente nunca havia sido utilizado em nossas aulas como parte integrante de nossa metodologia de ensino. O máximo que já havíamos feito era passar filmes, que, quase sempre, não tinham nenhuma relação com o conteúdo ensinado. Trazer a tecnologia para a sala de aula, não só é uma forma de aproximação do universo dos alunos, como também uma excelente ferramenta de ensino que não pode ser desprezada. Por isso, destacamos a utilização deste novo recurso como sendo uma mudança significativa de nossa prática.

Na sexta etapa, além de continuarmos com a inserção de recursos tecnológicos em nossas aulas, algo extremamente importante como vimos anteriormente, é importante ressaltar a utilização de um recurso didático que nunca fora antes utilizado em nossa prática: o jogo. Ensinar através da ludicidade é muito eficaz e desperta o interesse do aluno. É uma estratégia que muito contribui para a sua aprendizagem.

5.3 - Alterações de Crenças

Como discutido, para que haja uma mudança significativa na prática docente é primordial a alterações de crenças e concepções. Diante da pesquisa interventiva realizada, refletimos agora sobre quais crenças foram alteradas ao longo do projeto aqui apresentado.

Todo o projeto, mas, em especial, as etapas 2, 3, 4 e 5 nos ajudaram a entender o que significa, de fato, pensar o ensino da língua através de seus usos, no processo de interação entre interlocutores. De acordo com Marcuschi (2004), a língua se funda através de seus usos e a compreensão disso possibilitou, inclusive, que os textos dos

alunos fossem tomados como objeto de análise, no sentido de refletir sobre os recursos utilizados, tendo em vista os objetivos comunicativos em jogo. Assim, vemos que essa mudança de concepção foi extremamente importante, pois, a partir dela, modificamos também nossa metodologia de ensino e inserimos outros recursos em nossas aulas.

Já na sexta etapa, abrimos espaço para um trabalho com a modalidade oral da língua, um dos eixos de ensino de LP, de forma integrada à sequência de atividades que estava sendo desenvolvida. Houve, de fato, uma tentativa de realizar um trabalho fundamentado na ideia de que oralidade e escrita não são e não devem ser tratadas como dicotômicas, mas sim como duas modalidades diferentes de uma mesma língua, que se imbricam formando um *continuum* de práticas sociais e discursivas (MARCUSCHI, 2004). Entendemos que essa pequena iniciativa sinaliza também uma alteração de crença, motivada, especialmente, pela discussão proposta por Miranda (2006), que observa, entre outras coisas, que a oralidade faz parte de um currículo oculto nas práticas docentes. Percebi isso em minha prática e procurei, ainda que de forma limitada, considerá-la como um componente importante no processo de ensino e de aprendizagem de LP.

As etapas 7, 8 e 9 refletiram, por sua vez, as mudanças mais significativas, em minha avaliação, que dizem respeito ao papel do aluno em seu processo de construção do conhecimento, à importância de trabalhar a autonomia dos alunos e, conseqüentemente, a uma reconfiguração do papel do professor nesse processo. Sempre tivemos a postura do professor detentor do conhecimento e alterar essa postura não foi fácil. Propiciar ao aluno o espaço necessário para buscar o conhecimento e assumir o papel de professor mediador gerou em nós muita insegurança e apreensão. Entretanto, a satisfação ao ver o resultado dessa nova experiência foi maior do que qualquer medo.

Nóvoa (2007) afirma que é preciso ensinar o aluno a aprender a aprender, e pudemos perceber que isto foi iniciado neste projeto. Os alunos coordenaram a pesquisa, formularam regras, organizaram o debate, se auto avaliaram, e tudo isto demonstrando o comprometimento e a maturidade necessários para exercerem o protagonismo no processo de aprendizagem.

Finalmente, considerando que o objetivo da intervenção proposta era ressignificar o papel da gramática na aula de Língua Portuguesa, devemos refletir aqui

sobre o que foi alcançado nesse sentido. Na primeira etapa do projeto, nos propusemos a estudar com os alunos algumas concepções de gramática e a partir da preparação e da realização dessas atividades, tivemos que reconhecer que muito do nosso trabalho em sala de aula estava fundamentado na crença de que, no final das contas, o objetivo do trabalho com gramática na escola era ensinar gramática normativa. Assim, esse primeiro momento foi importante para ampliarmos nossa própria concepção de gramática, que sempre foi muito ligada à gramática normativa. Além disso, fomos identificando ao longo do processo, que essa crença, aliada a uma certa insegurança em relação ao que efetivamente significava desenvolver práticas de análise linguística, nos prendia a abordagens tradicionais de ensino e a um uso menos crítico do livro didático.

Nesse aspecto, foram percebidas também mudanças por parte dos alunos. Na primeira etapa do projeto, ao responder à pergunta do instrumento diagnóstico “*Para você o que é gramática?*”, muitos alunos responderam que não sabiam, ou responderam coisas desconectadas, ou mesmo deixaram sem resposta (ver caderno pedagógico). Já após as aulas do projeto interventivo, reaplicamos o instrumento e as respostas dadas pelos alunos sinalizaram algumas mudanças, indicando que o objetivo foi alcançado, mesmo que parcialmente.

Na reaplicação do instrumento, vimos que a maioria dos alunos ainda relaciona a palavra ‘gramática’ à concepção de gramática normativa. Porém, muitos alunos apresentaram uma relação com a concepção de gramática internalizada. Outros não especificaram uma concepção, mas se lembraram que gramática tem vários sentidos. E foi interessante perceber que, desta vez, nenhum aluno deixou a questão sem resposta. A seguir reproduzimos algumas respostas dadas por eles, que ilustram essas afirmações:

(1) “*Do que eu aprendi com a professora, é que existe a gramática normativa, a internalizada, a gramática vista como matéria escolar e nos livros didáticos como o dicionário. A gramática é a maneira que você fala, o jeito que escreve*” (T. O. A.)

(2) “*Pra mim gramática é quase toda matéria do português.*” (T. M. D.)

(3) “*É o saber que toda pessoa tem da linguagem em questão.*” (L. F. A.)

(4) “*Bom, gramática tem vários significados, para mim a gramática é o estudo das palavras, como usamos elas no dia a dia.*” (L. S.)

Segundo nossa análise, tais respostas representam um avanço em relação ao momento inicial de desenvolvimento do projeto, já que na primeira aplicação do

questionário alguns alunos afirmaram nunca terem sequer ouvido a palavra gramática e, como já dissemos, vários não apresentaram uma resposta para essa pergunta. Dessa vez, nenhum aluno deixou de responder à pergunta. De nossa perspectiva, portanto, o resultado foi extremamente positivo. A intenção não era mesmo que os alunos decorassem um bonito conceito de gramática. O intuito era quebrar um pouco da resistência que eles apresentavam, diminuir o distanciamento, chamar a atenção para o conhecimento que eles têm acerca da gramática do português.

Para nós, foi muito significativo ver que eles perderam o medo de falar de gramática. Entendemos que, de certa forma, isso reflete o processo pelo qual nós – professora-pesquisadora e alunos – passamos juntos. Se ainda não alcançamos, plenamente, uma ressignificação do papel da gramática em nossas aulas, é inegável que avançamos muito nessa direção. Na autoavaliação realizada na etapa final do projeto, uma estudante fez um depoimento que, acreditamos, traz um pouco do significado dessa experiência para todos nós:

“(...) na hora do debate eu fiquei muito nervosa pois eu não sabia como é ter a sensação de participar de um debate (...) eu me preparei muito, mas eu sou muito ansiosa e fiquei com medo (...) a gente estudou 5 meses sobre isso e teríamos que saber sobre debate. Mas tudo bem tomara que tenha mais debate pela frente e a gente possa lembrar desse debate de hoje e melhorar mais e mais. (...)”

Como revela esse depoimento, não apenas na realização do debate, mas ao longo de todo processo, teve medo, teve sensação de não saber, teve muita preparação, teve estudo, teve cobrança e teve mudança – que não foi a melhor que poderia haver, mas foi a melhor que conseguimos empreender. Ficamos, então, com o reconhecimento de que, se ainda temos muito o que mudar, *tudo bem*. Certamente teremos muito *debate* pela frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o processo interventivo como um todo, embora tenhamos cometido alguns erros, acreditamos que o saldo foi positivo. Sobretudo por ter sido uma experiência inovadora e significativa tanto para nós quanto para os alunos. Sabemos que o processo para alcançarmos a mudança educacional que buscamos é longo, demanda mais estudo, mais comprometimento e mais inovações. No entanto, acreditamos estar no caminho certo. Muito há que ser aprendido ainda, mas muito já foi alcançado.

A necessidade de modificar o trabalho com Língua Portuguesa na escola não é uma constatação nova. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), publicados em 1998, por exemplo, afirmam que as propostas de transformação do ensino de Português podem 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. Na prática, a constatação da necessidade de mudança e a indicação do *uso* como elemento central do ensino de língua colocam para o professor que está em sala de aula diversos desafios, sendo o principal a mudança de crenças e concepções.

Após esta experiência, nos tornamos mais críticos, aprendemos a refletir sobre nossa prática e nossas concepções, aprendemos a avaliar o que deu certo, a voltar atrás quando necessário, ou a ousar mais, se esse for o caso. Aprendemos a ouvir os alunos, a deixar que eles participem verdadeiramente de seu processo de aprendizagem. Alteramos crenças, utilizamos novos recursos e novas abordagens de ensino. Tudo com um o único propósito de nos tornarmos uma profissional mais competente, mais comprometida e mais envolvida com o processo de ensino.

Sabemos que, com essa pesquisa, apenas iniciamos nossa reflexão sobre nosso fazer pedagógico. Ela abre as portas e aponta caminhos. Abre as portas para novas práticas, novas abordagens de ensino, novas concepções, novos recursos. Aponta o caminho para o surgimento do professor mediador e do aluno protagonista.

Assim, acreditamos ter avançado muito nesse sentido, pois como já dissemos anteriormente, durante a aplicação deste projeto e mesmo agora, conseguimos perceber mudanças consideráveis em nossa prática docente, as quais podem ser

reafirmadas com o relativo sucesso desta empreitada. Temos consciência que falhas ocorreram, mas muitos dos objetivos traçados por nós foram alcançados, ainda que parcialmente. Pudemos perceber, durante a realização do projeto, o amadurecimento dos alunos, a motivação e a participação ativa nas aulas e nas atividades desenvolvidas. Para nós, o ganho foi ainda maior. Temos um caminho longo a percorrer, entretanto, o primeiro passo foi dado em direção à autoria e à autonomia de nossas aulas, e rumo a uma prática docente que nos realize profissionalmente.

Deste modo, o que ficou após esta experiência inovadora, é a certeza de que a reflexão e o estudo diários são fundamentais para continuarmos este processo da mudança educacional.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedrês no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Cláudia Soares. et al. **Linguística Aplicada** (Livro eletrônico). Curitiba: InterSaberes, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Elísia P. de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação. Educar**. n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M. ; GOULART, S.. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

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

FULLAN, Michael. **O significado da Mudança Educacional**; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HAYDT, Regina C. C. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?.** 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIRANDA, Neusa Salim; SANTOS, T.M.B. (colaboradora); Del-Gaudio, S.M.A. (colaboradora). **Reflexão metalinguística no ensino fundamental** -. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG -Coleção Alfabetização e Letramento, v. 1. 2006, 114p.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo. Sinpro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em 24 de setembro de 2018

PILETTI, Claudino. **Didática geral.** 24 ed. São Paulo: Ática, 2010. 256p.

SCHLATTER, M. **Conversas com formadores de professores de línguas: Avanços e Desafios.** In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum:** Língua Portuguesa, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortêz, 2011.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores – Idéias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

Caro(a) Aluno(a)

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa: **“UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DA GRAMÁTICA NA AULA DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS NA ABORDAGEM, NOS RECURSOS E NAS CRENÇAS DO PROFESSOR”** realizada por mim, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a orientação da Prof. Dra. Thais Fernandes Sampaio da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo às questões propostas com **INTERESSE** e **FRANQUEZA**, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola com o ensino de gramática. Bom trabalho!

Prof. Fernanda

Coloque seu nome ou escolha um apelido: -----

Ano de escolaridade: _____

Levando em consideração toda a sua trajetória de estudante de língua Portuguesa, responda:

1) Qual o seu sentimento em relação a esta disciplina?

- () Adoro
- () Gosto muito
- () Gosto pouco
- () Não gosto
- () Detesto

Por quê? -----

2) Quais atividades foram/são mais frequentes na disciplina de Língua Portuguesa?

Coloque **M** para atividades muito frequentes
P para atividades pouco frequentes
N caso nunca tenha realizado a atividade

- () leitura de livros
- () leitura de textos do livro didático
- () leitura de textos em xerox
- () escrita de textos
- () cópia de matéria do quadro
- () exercícios de ortografia
- () classificação de palavras ou frases
- () exercícios de pontuação
- () ditados
- () interpretação de textos
- () Debates sobre um tema
- () Apresentações teatrais
- () jornal falado
- () ----- (outras atividades)

- Das atividades citadas cite três (3) que **você gostaria** que fossem:

- a) mais frequentes: -----

- b) menos frequentes: -----

3) Para você, o que é gramática?

4) O que você se lembra de ter estudado em gramática?

5) Como foram/são, de modo mais frequente, suas aulas de gramática? O que os professores fazem? E você?

6) Você considera o estudo de gramática nas aulas de Língua Portuguesa:

- () Interessante
- () Útil e necessário
- () Prazeroso
- () Chato
- () Desnecessário

Por quê? -----

MUITO OBRIGADA POR SUA CONTRIBUIÇÃO!
Prof.^a FERNANDA