

Análise Linguística na perspectiva dialógica em Relatórios de Estágio Supervisionado

Linguistic Analysis in the dialogic perspective in Supervised Internship Reports

Luzirene Gonçalves dos Santos¹

Mario Ribeiro Morais Morais²

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: No âmbito da Linguística Aplicada, de forma profícua, a prática de Análise Linguística tem sido utilizada como ponto de costura das práticas de linguagem na formação docente. Por outro lado, no ambiente escolar, o ensino tradicional de gramática ainda prevalece baseado em classificações, utilizando o texto como pretexto para análises de termos isolados, inviabilizando o uso efetivo da língua em diversas situações de interação social. Em substituição a esse modelo considerado ultrapassado, os estudos gramaticais focalizam a reflexão quanto ao uso linguístico e exercício da linguagem. Este artigo tem como objetivo verificar qual a concepção de análise linguística (AL) registrada em Relatórios de Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa e Literatura I e II de um curso de licenciatura em Letras. Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa e descritiva situada no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, tendo como fundamentação teórica as contribuições dos estudos linguísticos relacionados à perspectiva Dialógica, aos estudos gramaticais e de Análise Linguística. Os resultados deste estudo demonstram que os licenciandos compreendem a relevância da AL na formação crítico-social dos alunos, no entanto, durante as regências nas aulas de Língua Portuguesa, os professores em formação inicial, na sua maioria, adotaram uma abordagem de ensino tradicional, isto é, não priorizaram os estudos gramaticais (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas).

Palavras-chave: Análise Linguística; Perspectiva Dialógica; Ensino e estudo gramatical; Relatório de Estágio Supervisionado.

Abstract: Within the scope of Applied Linguistics, the practice of Linguistic Analysis has been used as a stitching point for language practices in teacher training. On the other hand, in the school environment, traditional grammar teaching still prevails based on classifications, using the text as a pretext for analyzing isolated terms, making it impossible to use the language effectively in various situations of social interaction. In place of this model considered outdated, grammar studies focus on reflection on linguistic use and language exercise. This article aims to verify the conception of linguistic analysis (LA) recorded in Reports of Supervised Internships in Portuguese Language and Literature I and II of a degree course in Letters. This is a documentary, qualitative and descriptive research located in the field of Indisciplinary Applied Linguistics, having as theoretical foundation the contributions of linguistic studies related to the Dialogical perspective, grammatical studies, and Linguistic Analysis. The results of this study show that undergraduate students understand the relevance of LA in the critical-social formation of students, however, during the regencies in Portuguese language classes, teachers in initial training, for the most part, adopted a traditional teaching approach, that is, they did not prioritize grammatical studies (linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities).

Keywords: Linguistic Analysis; Dialogical perspective; Grammar teaching and study; Supervised Internship Report.

Recebido em 16 de agosto de 2023

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

¹ Discente do curso de Letras da UFT. E-mail: luzirenesantos@mail.uft.edu.br

² Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT. E-mail: moraismario@uft.edu.br

Introdução

Estudos linguísticos apontam que o ensino tradicional de língua portuguesa não contribui para a formação cidadã do aluno, uma vez que as atividades desenvolvidas tomam o texto apenas como um campo exclusivo para execução de atividades gramaticais mecanizadas. Como não há uma relação entre os quatro eixos temáticos (leitura, produção textual, análise linguística/semiótica e oralidade), impossibilita a compreensão do funcionamento da língua em diversos contextos comunicativos. Diante disso, surge a proposta de análise linguística dialógica como uma abordagem de ensino em que, a partir dos gêneros textuais, se trabalha a gramática de forma reflexiva. Desse modo, o educando visualiza a importância das aulas de língua portuguesa para o seu convívio social, e de fato aprende a usá-la para atender suas necessidades.

São vários anos dedicados ao ensino de Língua Portuguesa, e caso o licenciando tenha tido toda a formação na educação básica de forma tradicional, terá dificuldade para desconstruir essa visão. Por este motivo, é comum se sentirem inseguros quando lhes é demandada a execução de atividades de análise linguística, e na tentativa de atender essa proposta podem executar o contrário do esperado. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado I é uma etapa de maior ênfase para preparação dos graduandos para as regências que iniciam no estágio II, momento em que já devem ter conhecimento consolidado para propor atividades pedagógicas inovadoras que culminem no desenvolvimento linguístico do alunado.

Perante o exposto, este trabalho, que tem como objeto de estudo os Relatórios de Estágio Supervisionado (RES) I e II do segundo semestre de 2022 de um curso de licenciatura em Letras de uma Universidade pública do Estado do Tocantins, se propõe a verificar qual a concepção de análise linguística registrada nessas produções. Para tanto, observamos se os Planos de Aula contemplaram o trabalho com a Análise Linguística, e se foi mobilizado em uma perspectiva dialógica, além de identificar os fatores que impediram ou dificultaram a prática da análise linguística durante as regências.

A arquitetura dessa produção está constituída, além desta introdução, com as seguintes seções subsequentes: Aparato Metodológico; Fundamentação Teórica; Ensino gramatical na perspectiva tradicional; Estudo gramatical na vertente da análise linguística dialógica; Análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado I e II; Percepção de Análise Linguística Dialógica registrada nos RES I; Percepção de Análise Linguística Dialógica nos RES II e Considerações Finais.

1 Aparato Teórico-Methodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva situada no campo da Linguística Aplicada (LA) com abordagem indisciplinar, vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Ensino das práticas de linguagens no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura na perspectiva dialógica”. O procedimento adotado é o de análise descritiva documental, tendo como objeto de estudo os relatórios de estágio supervisionado I e II, totalizando 20 (vinte) produções.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa documental é uma boa alternativa para uma abordagem qualitativa, pois tanto podem complementar como apresentar novas possibilidades de investigação. E Gil (2017) acrescenta que se aproxima da bibliográfica, portanto, para diferenciá-las, afirma que a documental está relacionada aos documentos produzidos e arquivados na própria instituição para atender vários tipos de demandas em prol do seu funcionamento e objetivos. Já a bibliográfica são as que foram elaboradas por autores, fundamentada em outras obras, com uma finalidade específica e podem ser acessadas em acervo de bibliotecas ou plataforma de produções científicas.

Para alcançar o objetivo de verificar qual a concepção de análise linguística registrada em Relatórios de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, o corpus deste trabalho foi composto por 12(doze) relatórios do estágio I e 08 (oito) relatórios do estágio II produzidos no segundo semestre do ano de 2022 da Universidade Federal, campus de Porto Nacional. Optamos por analisar relatórios de estágios, visto que é um tipo de documento em que é requerido do aluno o registro, com um caráter subjetivo, das aulas observadas e das regências realizadas. Deste modo, temos um rico material para verificar a visão do estagiário durante a preparação e execução das regências acerca do ensino de gramática na escola.

Tendo definido o objeto de estudo, realizamos um recorte teórico acerca da perspectiva dialógica, dos estudos gramaticais e de análise linguística. Na sequência, com fundamento nesse estudo, analisamos detalhadamente o conteúdo dos relatórios com (re)leitura, e os dados coletados foram agrupados em dois quadros, um por estágio, e posteriormente registramos os resultados dessa pesquisa.

Como no RES I e II consta o nome do estagiário, docente titular da disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental II e professor de Estágio Supervisionado, a

identidade de todos foi preservada. Os estagiários foram substituídos por nomes de escritores(as) brasileiros(as) e também nos referimos a eles como: docente em formação inicial, estudante-estagiário, graduando, licenciando, acadêmico. O segundo foi denominado: professor(a) regente, professor(a) em exercício e professor(a)-colaborador(a). E o terceiro como docente de estágio supervisionado.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Ensino Gramatical na Perspectiva Tradicional

Em busca de respostas para a ineficácia do ensino de Língua Portuguesa, na década de 90, pesquisadores brasileiros registraram pesquisas centradas nessa área, cujos resultados apontaram que o modelo tradicional predominante foi replicado no decorrer dos anos sem considerar as mudanças sociais. Essa ausência de sincronia impossibilitou a compreensão do funcionamento da língua materna em diversos contextos comunicativos. Esse protótipo educacional não considerava a língua em uso, pautava-se no conjunto de regras gramaticais para balizar a escrita e fala ‘correta’. Portanto, o que não estivesse de acordo com o arcabouço gramatical padronizado e excludente, era considerado inaceitável (BAGNO, 2009).

Nesse sentido, Kleiman (2013), afirma que “os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas [...]”. A escolha do texto não é feita considerando a sua relevância social, as discussões e reflexões que podem ocorrer a partir dele. É observado, somente, se o texto contempla o estudo gramatical, pois o aluno não precisa mergulhar nele, a sua superfície é suficiente para o objetivo proposto.

O ensino de língua com foco exclusivo na gramática não explora o aspecto estilístico, o que impossibilita ao aluno compreender como articular os elementos sintáticos e semânticos de modo a estruturar o texto de acordo com o enfoque que se pretende demonstrar ao leitor. Ao enfatizar apenas as regras gramaticais, sem permitir que se reflita para os efeitos de sentido em decorrência da posição dos termos na sentença, o educando terá facilidade em responder exercício a partir de um texto produzido. No entanto, terá dificuldades no desenvolvimento da oralidade e escrita de forma criativa mobilizando a gramática em favor de um estilo próprio, com uma carga de entonação mais próxima do coloquial, ou seja, não ficando restrito à linguagem formal. (BAKHTIN, 2019).

A predominância da metalinguagem, que tem a oração como seu único campo de análise, torna as aulas de português sem objetivos concretos quando se busca entender qual será a sua relevância fora da sala de aula, nos momentos de comunicação oral e escrita. Não há uma relação entre o que é ensinado com o que se precisa saber para se comunicar de forma interativa e efetiva ultrapassando a decodificação, já que a língua é vista como homogênea desconsiderando o seu aspecto heterogêneo (NEVES, 2003).

Para Bakhtin (2011, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”. A todo tempo o falante recorre aos gêneros discursivos para se expressar, o que seria inviável se a língua fosse vista como uma estrutura homogênea, estudada fora do contexto discursivo.

À vista disso, Silva (2011) menciona a diferença entre “ensino” e “estudo” de gramática, enquanto o primeiro se restringe a análise de classes gramaticais a partir de fragmentos textuais, o segundo permite que se tenha uma visão lógica do emprego das regras gramaticais na produção de sentido durante o uso da linguagem. Logo, o segundo termo não desconsidera o primeiro, apenas amplia o campo de análise, ou seja, analisa o texto por inteiro para que se aprenda a fazer uso dos recursos linguísticos em qualquer situação comunicativa.

O educador deve contribuir com o desenvolvimento comunicativo dos educandos em todas as esferas sociais, tarefa inviável quando não se avalia os diversos tipos de gramática. De acordo com Travaglia (2008), é crucial que se tenha conhecimento dos três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada, pois é baseado nisso que se define a metodologia de ensino. A segunda, que dialoga com essa pesquisa, engloba tanto a variedade linguística culta como a oral, dando maior ênfase para a oralidade.

2.2 Estudo Gramatical na Vertente da Análise Linguística Dialógica

A sociedade passa por mudanças ao longo dos anos, fato que requer reflexão sobre a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, já que o campo linguístico não deve se manter imutável, blindado diante desse processo. Assim como a tecnologia se adequa para fornecer equipamentos tecnológicos de acordo com as necessidades dos usuários, também se espera que o ensino das práticas de linguagens siga a mesma lógica no sentido de contribuir com a formação cidadã do alunado de maneira atrativa e funcional.

Quando a escola permanece com a mesma abordagem, construída há muitos anos, para contemplar demandas diferentes das requeridas pela sociedade atual, não desperta o interesse do aluno, pois este não visualiza a aplicabilidade desse ensino nas diversas esferas sociais em que está inserido.

Após observar que o modelo tradicional de ensino de gramática ainda imperava, mesmo sem permitir a integração entre as práticas de linguagem e uso efetivo da língua em diversas situações comunicativas, tendo apenas um enfoque excludente no ‘certo e errado’ de acordo com a gramática normativa, a análise linguística (AL) “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Desse modo, Franchi (1988) aponta que o ensino de língua envolve o trabalho integrado de três atividades:

(1) linguística, que faz uso de atividades com o exercício pleno, intencionado em direção a significância da própria linguagem, que ocorre naturalmente no cotidiano do aluno, com sua família e comunidade e somente se reproduz na escola por meio da interação social; (2) epilinguística, essa é a prática consciente do uso da linguagem, com variações dos recursos formais e progressivos, observando os efeitos de sentidos produzidos a partir dos usos das formas gramaticais; e (3) metalinguística, caracterizada com o uso de atividades que procuram falar sobre a língua dando nomes e definindo as categorias linguísticas (1988, p.10).

Assim, o aluno refletirá sobre o texto lido e a partir dele compreenderá o uso da gramática na produção de sentido. Nessa vertente, conforme leitura de Geraldi (1999), a linguagem é compreendida como forma de interação, não exclui as concepções anteriores (linguagem como expressão do conhecimento e linguagem como instrumento de comunicação), pelo contrário, parte delas para reforçar a importância de se considerar tanto a gramática e o texto, como também o leitor e demais fatores sociais envolvidos nesse processo. Estuda-se a língua em uso, por ser moldada de acordo com os interesses do receptor e emissor da mensagem. Esse entendimento de linguagem conversa com o propósito da gramática descritiva criada por Travaglia (2008).

Polato e Menegassi (2021) enfatizam que a prática de análise linguística não descarta o ensino de gramática, até porque tem a sua importância em contextos que demandam a formalidade, além de fomentar a inclusão social. A proposta é que esse trabalho tenha um enfoque reflexivo para além do texto, não seja desvinculado das diversas possibilidades de uso da linguagem. Quando esse desvinculamento acontece, o

educando memoriza conceitos e regras que, com o tempo, serão esquecidas. Serão anos de estudos, que resultarão apenas na obtenção de um certificado de conclusão de curso, porém sem nenhuma serventia prática.

Segundo Mendonça (2007), a prática de AL tem uma abordagem diferente da gramática contextualizada, pois não compreende o texto apenas como campo de exposição e memorização de regras gramaticais. Baseia-se no estudo, mediado pelo professor, do funcionamento dos diversos gêneros orais e escritos para desenvolver as práticas de letramento do educando. O texto é explorado na sua integralidade, articulando o eixo leitura, produção textual e análise linguística para que o aluno compreenda o que está lendo e consiga escrever em concordância com o que se almeja transmitir ao seu interlocutor.

À vista disso, Ohuschi e Paiva (2014, p. 5, adaptado) apresentam uma proposta de roteiro para nortear a produção de atividades de AL:

Partir do texto que está sendo trabalhado; Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado; Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto; Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

Com o estudo das regras gramaticais, espera-se que o aluno produza o seu enunciado de forma a ser entendido por seu interlocutor, o que é possível quando o texto não é visto como uma unidade de extração de informações. Assim, passa a entender que o diálogo é bem sucedido quando se atenta para o grau de conhecimento que os envolvidos no discurso têm sobre o assunto (NEVES, 2003).

Nesse sentido, em relação à escrita, Geraldi (1993) pontua que há uma diferença entre redação e produção textual. A primeira é um modelo engessado, em que o aluno elabora o texto exclusivamente para ser avaliado pelo professor, logo, a sua circulação é restrita ao ambiente escolar. O segundo, visa articular as experiências individuais do aluno com as sociais construídas por meio das relações interpessoais e discussões em sala de aula. Nesse caso, o docente não é o único leitor, e o texto é produzido atentando para os seguintes pontos: destinatário; motivação da escrita; o que será dito; responsabilizar-se pelo o que está sendo escrito e definir a maneira como o texto será construído para atender a sua finalidade.

O exercício da escrita requer leitura para fundamentar o posicionamento acerca da temática abordada. No entanto, a forma tradicional de se trabalhar a leitura na escola não

contribui para a formação de leitores que ultrapassam o nível da decodificação e compreendem essa ação como um meio prazeroso na construção de conhecimento. É construída uma visão de leitura como algo trabalhoso, uma obrigação curricular, difícil de ser realizada e que não tem muito a contribuir nas vivências cotidianas. Isso porque o texto é lido apenas para extração de palavras ou trechos, execução de atividades mecânicas com o intuito de enfatizar o ensino gramatical (KLEIMAN, 2013).

Angelo *et al.* (2022, p. 404), acrescenta que por meio da escrita, atividade avaliativa, “o aluno-leitor amplia e expande os diálogos com o texto, a constituir-se como leitor responsivo e capaz de se posicionar frente a uma ordem de controle social, a manifestar sua leitura réplica”. As relações dialógicas trabalhadas durante a leitura colaboram com o posicionamento crítico do aluno na feitura de textos.

Os autores ainda asseveram que os discentes “nessa perspectiva dialógica, aprendem a pensar, a valorar, a refletir a partir de confrontações que possam aparecer em suas leituras, sejam escolares ou extraescolares” (ANGELO *et al.*, 2022, p. 405). Entendemos que quando não há essa abordagem dialógica no ensino de Língua Portuguesa, o discente adota um posicionamento passivo na escrita, por ser mais prático, pois não vislumbra nenhuma relação com suas experiências enquanto estudante e cidadão.

Bakhtin (2011) sustenta que o indivíduo quando se expressa espera um posicionamento ativo, responsivo de quem recebe a sua mensagem, que não se limite a parafrasear, replicar as ideias, mas que confronte, questione e estabeleça ligações com outros textos e experiências. Um leitor ou ouvinte passivo não contribui para a renovação do conhecimento e estará sempre na sombra da voz do outro.

Na ótica de Bakhtin, a linguagem é vista como principal objeto de estudo, devendo o texto ser analisado por completo. Essa visão ampliou o campo de investigação da linguística, pois esta ainda estava centrada em frases isoladas. É por meio do dialogismo, ou seja, da relação das vozes presentes no texto que a comunicação acontece, pois toda manifestação verbal é constituída a partir de outras experiências discursivas. O exercício da linguagem depende do diálogo com outros enunciados, do encontro de ideias que se contrapõem ou se complementam, por isso, todo texto é dialógico (BARROS; FIORIN, 2003).

De acordo com Batista-Santos e Silva (2020, p. 14, grifo dos autores) “[...] para o dialogismo, é por meio da palavra (signo ideológico) que os enunciados são constituídos, com a presença e ‘participação’ de um outro”. Dessa maneira, a língua não é

compreendida como uma manifestação monológica, mas sim dialógica, como instrumento de interação.

À vista disso, Rechdan (2003), ancorada na perspectiva Bakhtiniana, chama a atenção para a diferença entre dialogismo e polifonia. O primeiro está presente em todos os textos e faz referência à relação que ocorre entre os sujeitos por meio dos enunciados, pois para se expressar, o indivíduo retoma algo que já foi dito por ele mesmo ou por outras pessoas. E o que ele expressa no presente, será retomado, em acordo ou desacordo, como resposta a questionamentos futuros. Já o segundo termo, é mais restrito, tem predomínio em romances, não contempla todos os gêneros discursivos. Refere-se ao conjunto de vozes que debatem sobre um mesmo assunto apresentando opiniões diversas, no entanto, diferente do dialogismo, nenhuma se sobressai a outra, independente da posição de fala do enunciador.

Com base no exposto, principalmente ancorado nas considerações de Bakhtin, a análise linguística dialógica é uma propositura de ensino de gramática a partir do texto, de modo que o educando tenha voz ativa e responsividade crítica na mobilização dos gêneros discursivos. Desse modo, o domínio da língua atenderá todas as necessidades comunicativas desde a mais informal até a que exige maior formalidade.

3 Análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado I e II

O Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas do campus universitário de Porto Nacional, define o Relatório de Estágio Supervisionado (RES) como produção final avaliativa do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas I e II. Cada estágio totaliza 105 horas, sendo 60h teórica e 45h prática. Espera-se que no RES I o discente registre suas observações, confrontando com teorias estudadas na graduação, acerca da estrutura física\funcionamento da unidade escolar (12h), bem como metodologias de ensino aplicadas nas oito aulas de língua portuguesa observadas no ensino fundamental II (PPC, 2018, p. 63-64).

Já no RES II, é solicitado o registro crítico, fundamentado nos debates teóricos realizados, sobre as quatro aulas ministradas pelo professor titular da disciplina de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental II da rede pública de ensino, como também as doze regências ministradas pelo estudante-estagiário.

Para melhor condução da análise dos dados, organizamos os excertos selecionados em dois quadros, sendo um para cada conjunto de relatórios, conforme se pode observar nas duas seções a seguir.

3.1 Percepção de Análise Linguística Dialógica registrada nos RES I

Tendo como respaldo as contribuições bakhtinianas, podemos afirmar que o RES, embora tenha uma estrutura de trabalho acadêmico, é um gênero textual discursivo que possibilita ao docente em formação inicial registrar com maior liberdade suas impressões sob o âmbito escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e práticas pedagógicas. A subjetividade pode ser acionada para confrontar os elementos observados com os estudos teóricos realizados na universidade.

Quadro 01: RES I - Percepção de Análise linguística dialógica

Excertos de leitura crítica das aulas observadas por docente em formação inicial
Adélia Prado: “A abordagem literária em classe foi usada como um mecanismo de uma teoria estruturalista e decodificação da história e não como compreensão cognitiva do aluno”. “Ao total foram sete questões, que poderiam ser trabalhadas como perguntas interpretativas [...], no entanto é possível observar que grande parte das perguntas são textuais aquelas que tem como foco apenas extrair perguntas e respostas do livro”.
Ana Cristina Cesar: “As aulas devem ser planejadas e de forma que promova essa reflexão e questionamento sobre a língua, devem anteceder às práticas de metalinguagem”. “[...] houve essa tentativa de análise linguística porém, no decorrer dessas aulas podemos identificar que essas atividades foram de extração utilizando o texto para essa fixação do conteúdo”.
Ana Miranda: “Percebi que ficou uma lacuna na organização da distribuição do tempo para ser trabalho o gênero escolhido com os educandos, já que foi apresentado e solicitado em uma aula e na aula seguinte foi apenas dado o visto com a finalidade de pontos sem ser trabalhado a importância de estudar o gênero e sem discutir com a turma com trocas de experiências”. “Observei que o ensino da gramática aplicada está voltada para o ensino tradicional que busca ensinar as regras gramaticais”.
Cora Coralina: “É importante compreender que a análise linguística reformula o ensino da gramática, atentando a priorização de uma reflexão linguística, buscando os diversos usos da língua e as suas estratégias discursivas que devem ser dominadas para que haja uma efetiva participação social”. “Na turma foram observadas muitas conversas paralelas e alunos difíceis de lidar, por fim, após os alunos copiarem o conteúdo da lousa, a professora dá alguns exemplos sobre as orações coordenadas assindéticas”.
Cecília Meireles: “Não entregava a resposta pronta, convidava a turma a voltar no texto para confirmar se haviam respondido corretamente e os instigava a refletir, a fazer uma leitura mais detalhada”. “Nota-se o esforço da professora em possibilitar um ensino, partindo do conhecimento prévio do aluno, para posteriormente apresentar uma abordagem mais aprofundada. O objetivo da docente não foi centrar no repasse de conceitos, porém levar o aluno a refletir sobre o uso da língua.”
Conceição Evaristo: “A disciplina de Língua Portuguesa, portanto, figura como um espaço para explorar as diferentes linguagens, seu uso e suas possibilidades não estando apenas vinculada ao ensino gramatical ou, como é conhecido, o ensino tradicional”. “Os alunos leram o texto e ao final deram suas impressões sobre a história lida para, só então, partirem para a resolução da atividade referente ao conto. Apesar de haver um momento de fruição da leitura, é notório que o texto ainda é visto como um repositório de informações.”

Carolina Maria de Jesus: “A professora realizou uma pequena revisão sobre as orações, predicado e sujeito com a escrita de um texto na lousa, após “atividade para identificar a partir das orações a pessoa do verbo, e sujeito oculto”. “O propósito de ensinar as habilidades e competências a partir da BNCC é justamente para que o aluno se torne protagonista do seu aprendizado, os professores como mediadores deste processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim um papel socioeducativo, com técnicas de aprimoramento dessas habilidades, para uma melhor desenvoltura nas práticas realizadas no ambiente escolar”.

Gilka Machado: “Não é apenas estudar gramática e transmiti-la de maneira de um ensino tradicional em que apenas o aluno está como ouvinte e o professor somente como o único transmissor de conhecimento, é necessário que o aluno se envolva na aula que veja a visão sobre o conteúdo estabelecido que debata com o professor”. “A explicação oral dada após os alunos copiarem o conteúdo foi compreensível, porém faltaram exercícios que fizessem os alunos se familiarizar com a estrutura gramatical. [...] metade da aula ter sido para chamar a atenção dos alunos não sobrou tempo para dá continuidade do conteúdo”.

Hilda Hilst: “Por meio dos gêneros textuais se pode trabalhar a língua portuguesa por completo, como a leitura, escrita e não apenas a gramática tradicional. Mas para isso, o professor tem que fazer o aluno enxergar a importância deles na sua vida diária, nos momentos de comunicação”. “Na visão de Bagno (2009), seria interessante colocar os alunos para fazer uma atividade em que ele fosse capaz de explorar o texto e chegar a conclusão da diferença entre o discurso direto e indireto. Para ajudar o aluno a compreender melhor essa atividade, uma sugestão seria fazer uma leitura compartilhada direcionando a turma para tentar verificar em que ponto havia diferença entre esses dois tipos de discurso”.

Ingedore Villaça Koch: “A professora trabalha revisando sobre voz ativa e voz passiva, ela pergunta a cada aluno um tipo de voz, uma aula que se utiliza a lousa e pincel usando bastante a oralidade, criatividade, e reflexão, pois cada aluno deve refletir uma frase se ela é passiva ou ativa”. “A professora fez uma pequena revisão do predicado que ela passou na aula anterior, e as orações sobre sujeito, escreveu um texto na lousa, após atividade para identificar a partir das orações a pessoa do verbo, e sujeito oculto.”

Júlia Valentim da Silveira Lopes de Almeida: “A abordagem da professora tende ao método tradicional de ensino, no qual a metodologia de ensino se constitui em aulas expositivas, sempre seguindo a sequência de exposição verbal do conteúdo por parte da docente, seguido de exercícios para ajudar o aluno no processo de aprendizagem”. “A estratégia mais utilizada por ela foi fazer uma breve explicação do conteúdo do dia, já que os alunos não deixavam espaço para que ela pudesse se aprofundar nas explicações, e imediatamente passava exercícios para manter os alunos ocupados”.

Manuel Bandeira: “O estudo de gênero não se baseia apenas na análise estrutural do gênero em questão, mas sim na sua relação com o social, relação entre aquele que transmite e aquele que recebe informação”. “[...] a professora falava com os alunos para participarem da aula [...]. Durante a aula sempre a professora passava atividade de leitura, de escrita de alguns poemas, servia para o desenvolvimento da escrita até na leitura ampliar o conhecimento de compreensão de texto a leitura é essencial”.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (RES I 2022.02)

Os excertos acima foram retirados da versão final dos RES elaborados com base em observações realizadas em escolas públicas do ensino fundamental II do 6º ao 9º ano, bem como na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Essas transcrições revelam que mesmo os professores regentes se empenhando para realizar análise linguística, o ensino tradicional de gramática ainda impera nas escolas.

Bagno (2009) enfatiza que essa abordagem se limita ao estudo de frases isoladas com a finalidade exclusiva de classificação e análise sintática, sem explorar o texto por completo. Devido a isso, a proposta não é deixar de ensinar gramática, mas sim mudar o enfoque, fazer análise linguística. Em vez de priorizar atividades metalinguísticas, mecânicas e desconectadas dos textos de origem, passar a observar a intertextualidade,

trabalhar de maneira reflexiva e criativa, mobilizando a língua para atender os objetivos pretendidos, seja na interação verbal, falada ou escrita.

Conforme descrevemos a seguir, os acadêmicos demonstram compreender o que é análise linguística (AL) e a sua importância, no entanto, alguns não se posicionam criticamente diante das aulas observadas, ou seja, apenas relatam as experiências vivenciadas.

A acadêmica Adélia Prado cita que a professora regente visava contribuir com a formação de um leitor crítico, porém, provavelmente, pela não cooperação dos estudantes na execução das atividades extraclasse, não houve tempo hábil para contemplar uma abordagem além da análise gramatical. Fuza e Ritter (2021, p. 473) entendem que a AL, eixo leitura, para estabelecer uma relação dialógica, é necessário organizar as perguntas de leitura na seguinte ordem: resposta textual; resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa. Assim, ocorre, de forma concomitante, a abordagem epilinguística e metalinguística, possibilitando entender como os elementos gramaticais se relacionam na produção do sentido.

Manuel Bandeira admite a importância do trabalho com a leitura de forma que o estudante desenvolva um posicionamento crítico, e que o ensino de língua portuguesa ocorra compreendendo a linguagem como um processo dialógico. Porém, assim como Cora Coralina, Carolina Maria de Jesus, Gilka Machado e Ingedore Villaça Koch adota uma escrita neutra, apenas descreve as aulas observadas, não se posiciona de forma a retomar o referencial teórico para contrastar a metodologia tradicional adotada.

A apreciação de Ana Cristina César identifica a análise linguística como uma atividade que explora o texto por completo e que está relacionada com os demais eixos de ensino. Afirma que a professora em exercício se esforçou para fazer análise linguística, não ficou limitada ao livro didático, todavia, não foi bem sucedida, houve a predominância do ensino tradicional, devido à dificuldade de exercer a autoridade e motivar a turma.

Os apontamentos de Ana Miranda comprovam a relevância da AL na formação crítico-social do alunado. E pressupõe que a professora-colaboradora adotou a metodologia tradicional de ensino, por não conseguir gerir a turma e adequar o Plano de aula de acordo com o tempo determinado, que é curto, fato que requer reavaliação constante da prática docente. Já Cecília Meireles retoma os escritos teóricos para analisar

as aulas observadas e confirma que, mesmo uma tarefa difícil, a professora-regente se empenhou em mobilizar os eixos de ensino de forma interligada.

Conceição Evaristo enfatiza que, mesmo partindo de gêneros textuais, a AL não é abarcada, predomina-se atividades gramaticais. Pontua que “trazer o gênero para dentro da sala de aula, e solicitar uma atividade de gramática a partir daquele gênero sem que haja um estudo reflexivo sobre ele não é prática de análise linguística.” Nessa mesma lógica, Hilda Hilst e Júlia Lopes de Almeida ao notarem a predominância de atividades mecânicas, retomam os estudos linguísticos e propõem atividade reflexiva com uma vertente dialógica.

3.2 Percepção de Análise Linguística Dialógica nos RES II

No estágio supervisionado II, além dos graduandos observarem aulas, também realizam regências de modo a contemplar sincronicamente os quatro eixos de ensino, e assim, na visão de Batista-Santos e Silva (2020), tomar a língua como uma dimensão dialógica. O que é viável, quando se emprega a gramática descritiva mencionada por Travaglia (2008). No quadro 2, registramos trechos de relatos de licenciandos a respeito de aulas ministradas durante o estágio II, a fim de analisarmos se o enfoque pedagógico seguiu uma percepção de análise linguística dialógica ou tradicional.

Quadro 02: RES II - Percepção de Análise linguística dialógica

Excertos de leitura crítica de regências dos docentes em formação inicial
Clarice Lispector: Quando é trabalhado com texto em que os alunos têm algum tipo de interesse, a aula se torna mais produtiva e os alunos conseguem aprender de uma forma mais dinâmica, sem estar ligado naquela monotonia gramatical. “A partir da leitura dessa fábula, questioneei se sabia, o que era uma fábula? Se já tinha visto uma raposa? Quem eram os personagens da fábula? Onde se passa a história? A raposa foi inteligente em não pedir para o macaco ou a girafa para pegar as uvas para ela? Por quê? E se vocês fossem a raposa o que faria?”
Lygia Fagundes Telles: “Para ensinar a variedade padrão, precisamos trabalhar na sala de aula a gramática por meio de textos completos, realizando correlações com os respectivos contextos, observando os recursos linguísticos para cada um alcançar sua intenção”. “Tentei sair do padrão tradicional de ensino, cheguei a pensar que era algo fácil, entretanto é muito mais difícil do que eu pensei. O sistema tradicional está não só nos professores, mas também nos alunos, é claro inserido pelo educador, está enraizado e é com tristeza que digo que fui obrigada a me render a esse sistema”.
Maria Firmina dos Reis: “Ministrei o conteúdo proposto e logo em seguida uma atividade ao quadro, no qual eu coloquei frases no quadro e os alunos teriam que identificar em qual conjunções aquela frase mais se encaixaria”. “Sei que dei o meu melhor mas também tenho a plena consciência que poderia ter sido melhor que eu poderia ter fugido um pouco do tradicional. As habilidades propostas me deixaram nervosa e não consegui pensar em muita coisa”.
Monteiro Lobato: “Comecei a aula falando sobre o que é charge, comentei um pouco sobre, isso tudo é na primeira aula ainda, e na segunda aula em seguida passei conteúdo escrevendo sobre CHARGE. E fiz explicação do que é charge”. “Iniciei minha aula fazendo uma breve explicação sobre cada uma delas, do que é CHARGE, CARTUM e TIRINHA e passei uma atividade referente, para que os alunos fizessem uma análise de uma figura de charge”.

Mário Quintana: “O professor de língua portuguesa deve se pautar por uma perspectiva atualizada a respeito tanto da teoria quanto da prática, não se deixando contaminar pelas ideias que se convencionou chamar de “tradicionais”, consolidadas desde o século XIX, em que o aluno é considerado um depósito de informações, e o professor uma fonte de conhecimento.” Utilizei textos produzidos pelos próprios alunos para propor uma atividade em que pudessem refletir sobre a função dos substantivos, incentivei a participação através de escrita no quadro e de comentários reflexivos em voz alta, contando com a participação e atenção dos alunos coletivamente.

Patrícia Galvão (Pagu): “Apresentei o gênero resenha crítica de forma expositiva através de slides, mostrando as características, o conceito, e os objetivos. Mas foi diferente do que tinha imaginado/planejado, não consegui chamar a atenção deles e percebi que estava “falando sozinha” [...] então precisei pensar rápido e mudar a estratégia”. “Para encerrar o trabalho com o gênero resenha crítica, pedi para que cada um escolhesse um filme ou livro favorito e escrevessem uma resenha sobre ele. Foi bem complicado, muitos não quiseram escrever e eu precisei insistir, a todo instante precisava chamar atenção e pedir para que se concentrasse, então entendi que eles não gostavam de produzir textos e por isso estava sendo tão difícil”.

Rachel de Queiroz: “O processo para não ser uma professora tradicional é difícil, pois é bem mais fácil seguir livros didáticos com respostas prontas e usar um texto para fazer classificações gramaticais, do que explorar o texto e o que há de melhor nele.” “Expliquei aos alunos como funcionam os tempos e modos verbais, e como se fazia a conjugação verbal de algumas palavras. Escrevi algumas palavras no quadro para que pudessemos conjugar juntos.”

Vinícius de Moraes: “Dentro do trabalho desenvolvido com essa sequência, foram trabalhados conteúdos como: discurso direto e indireto, adjetivos e advérbios. Para esses conteúdos, foram utilizados textos que a turma já estava familiarizada, como os que foram trabalhados em sala de aula”. “Cabe levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, a utilização da língua como instrumento de interação social e ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca”.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (RES II 2022.02)

Todos os licenciandos demonstraram, seja no referencial teórico ou na ministração das aulas, a ineficiência do ensino tradicional e a importância da análise linguística na perspectiva dialógica para trabalhar a gramática a partir do texto. Mesmo tendo conhecimento do que é AL e como realizá-la, os estudantes estagiários sinalizaram dificuldades em colocá-la em prática. Alguns relataram que o fato do Estágio I não ter ocorrido presencialmente, em virtude da pandemia da Covid-19, a insegurança se intensificou no momento de ministrar as aulas. Além desse agravante, a acadêmica Rachel de Queiroz, afirmou que foi bem recebida pela turma, mas a professora-colaboradora [...] “mostrou não gostar de receber estagiários”.

A abordagem adotada por Clarice Lispector contemplou apenas atividades epilinguísticas, provavelmente por ter recebido um ensino tradicional. Então, o medo de reproduzir esses hábitos refletiu na exclusão da metalinguagem. Já a prática pedagógica de Patrícia Galvão (Pagu) segue uma lógica inversa, inicia a aula com uma abordagem tradicional. No entanto, ao perceber que os estudantes estavam dispersos adota uma metodologia dialogada para que os estudantes compreendessem o gênero estudado, porém as atividades propostas estavam centradas em atividades epilinguísticas, talvez por insegurança de introduzir as metalinguísticas. Nota-se que há divergências na prática da

AL, pois segundo Franchi (1988), as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas devem ser trabalhadas de forma interconectadas.

Lygia Fagundes Telles, com respaldo nos estudos de Neves (2003), buscou realizar AL, porém não obteve sucesso e se rendeu ao modelo tradicional, visto que teve dificuldade em gerir a turma e envolvê-la nas atividades. Usou a escrita como uma maneira de manter os estudantes ocupados e “comportados”.

Maria Firmina dos Reis, afirma que “as habilidades propostas me deixaram nervosa e não consegui pensar em muita coisa”. Essa insegurança, o não domínio do conteúdo a ser ministrado acarretou o predomínio do ensino tradicional de gramática. Monteiro Lobato também aderiu ao mesmo modelo de ensino, partindo da explicação e conceito do gênero textual. Inseriu apenas atividades epilinguísticas, mesmo tendo a possibilidade, por meio da tirinha selecionada, de trabalhar o sentido do verbo “arrumar”. Do mesmo modo, Rachel de Queiroz, por não ter domínio do objeto de estudo e experiência com sala de aula, teve dificuldade em ensinar gramática fora dos moldes tradicionais.

Já Mário Quintana, mesmo não tendo familiaridade com o objeto de estudo proposto, trabalhou a gramática partindo de atividades epilinguísticas seguidas das metalinguísticas, conduzindo os estudantes a refletirem sobre o conteúdo estudado. Ele afirma “por ter já uma boa experiência de sala de aula, o medo relacionado à inexperiência não me afetou”, esse fato contribuiu com o exercício da AL. Nessa mesma linha, Vinícius de Moraes executou uma Sequência Didática (SD) sobre gênero textual mito e lenda, resultando em uma produção final, embora não descreva detalhadamente as atividades executadas, percebe-se que a AL foi contemplada.

Dos oito RES II analisados, somente um anexou o Plano de Aula na seção apêndice, o que dificultou a análise crítica das aulas ministradas, pois é a partir desse arquivo que verificamos se as ministrações foram realizadas conforme planejado e se o planejamento foi na perspectiva dialógica. E desses oito, apenas dois trabalharam a gramática a partir da análise linguística dialógica.

Os resultados das análises do RES I e II apontaram que os acadêmicos reconhecem a ineficiência do ensino tradicional e compreendem a importância da AL, porém demonstraram dificuldade em efetivá-la. Esse insucesso estava atrelado aos seguintes fatores: inexperiência com a gestão da turma, a não familiaridade com o conteúdo e com o ambiente escolar. Na tentativa de executá-la durante as regências,

observamos que nos seis dos oitos relatórios de estágio Supervisionado II analisados, houve predominância de atividades epilinguísticas ou metalinguísticas, não ocorrendo a associação dessas duas modalidades assim como proposto por Geraldi (1999).

Considerações Finais

Os resultados deste estudo demonstram que os docentes em formação inicial compreendem que o ensino de gramática deve ser pautado na Análise Linguística em uma perspectiva dialógica, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio dos estudantes sobre o objeto de estudo. Mesmo tendo ciência da ineficácia do ensino tradicional, plena compreensão da importância da AL e como executá-la, somente dois licenciandos ministraram as regências contemplando atividades epilinguísticas seguidas de metalinguísticas, tendo o texto como campo a ser explorado com criticidade.

Os demais graduandos, devido fatores emocionais, tais como: inexperiência com a gestão da turma, ansiedade, insegurança com o objeto de estudo, adotaram uma abordagem de ensino tradicional, ora atividades exclusivamente metalinguísticas, ora epilinguísticas. Essa dissociação inviabilizou a concretude dos estudos gramaticais (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas). A expressão “controlar a turma” foi muito citada por alguns graduandos, todavia, por ter uma carga semântica vinculada ao ensino tradicional, optamos por não a utilizar.

Um fator importante a se destacar é que os licenciandos, frutos de uma formação tradicional, demandam tempo para desconstruir essa lógica defasada de ensino. Por mais que desde o primeiro período do Curso os componentes curriculares estejam articulados para o desenvolvimento de docentes atentos às necessidades de inovação das práticas docentes, a insegurança dificulta a execução de atividades de AL. Por isso, é importante reforçar aos professores(as) regentes os objetivos do Estágio Supervisionado e a relevância desse processo para todos os envolvidos.

Por fim, a AL não exclui a gramática, apenas propõe uma outra maneira de abordagem, mas apenas saber o seu objetivo e como realizá-la, não garante êxito na execução. É necessário domínio de conteúdo e conhecimento da turma para adotar estratégias que despertem interesse nas atividades. Sem cooperação dos estudantes, é impossível realizá-la, e somente a experiência nos estágios não garante a desenvoltura em motivar essa participação, isso vai se consolidando com o tempo.

Esperamos que esse trabalho contribua no aprofundamento e na construção de alternativas que auxiliem nas regências e na construção dos RES com criticidade e não apenas relatando experiências, para que a AL seja efetivada no estágio.

Referências

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. (Org.) *A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema*. In: *Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371-417.
- BAGNO, Marcos. *Os objetos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco*. In: COELHO, Lígia M. (Org.). *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 157-171.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora MWF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, D. H. P. O. *Construindo um perfil de Leitor na Prática Dialógica de Leitura*. In: Dalve Oliveira Batista-Santos; Maria Perla Araújo Morais. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa: Confrontando e Ressignificando Práticas Silenciadoras*. 26 ed. Palmas/TO: EDUFT, 2020, v. 1, p. 09-28.
- FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. *Práticas de Leitura/Análise Linguística com tira em quadrinhos no Ensino Fundamental: Uma Proposta Didático-Pedagógica*. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 453 – 482.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.9, p.5-45, 1988.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 135-165.
- GERALDI, J.W. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 21-44.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, M. *Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: Clecio Bunzen & Márcia Mendonça. (Org.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-227.

MENDONÇA, M. *Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros*. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (orgs.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

NEVES, M. H. M. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. *Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual*. Anais eletrônicos. III CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. 2014.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. *Epistemologia Teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: Décadas de 80 E 90*. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta Pereira; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.]. *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RECHDAN, M. L. A. *Dialogismo ou Polifonia?* Revista de Ciências Humanas, Taubaté, v. 9, n.1, p. 45-54, 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

SILVA, W.R. *Estudo de gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: Eduem, 2011.