



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ANA EDILZA AQUINO DE SOUSA**

**A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DA GRAMÁTICA EM SALA DE  
AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FORTALEZA**

**2018**



ANA EDILZA AQUINO DE SOUSA

A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DA GRAMÁTICA EM SALA DE AULA  
DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2018



ANA EDILZA AQUINO DE SOUSA

A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DA GRAMÁTICA EM SALA DE AULA  
DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúciaa Fraga Leurquin.

Aprovada em: 12 / 12 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo  
Universidade de Évora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Fontenelle Carneiro  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Júlio César Rosa de Araújo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Angélica Lima Gondim  
Universidade Federal do Ceará (UFC/PNPD)

Ao meu filho Gustavo, principal motivação  
para finalizar este percurso.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela graça que transcende todo o entendimento.

À Capes por possibilitar a minha dedicação a este trabalho.

À Eulália Leurquin, minha orientadora de mais de uma década, pelo apoio, paciência e escuta sempre atenta nos diálogos sobre a construção desta tese e, especialmente sobre a vida!

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada, representado pelos colegas e amigos Ana Angélica, Camila, Kaline, Larissa, Meire, Maria, Manoelito e Wanessa, por todos os momentos de partilha do conhecimento e pela construção de afetos e afinidades.

Às professoras colaboradoras do Curso de Português língua estrangeira: língua e cultura brasileiras, da Universidade Federal do Ceará, que gentilmente participaram desta pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, especialmente a Eduardo e Antônia, pelo acolhimento a cada chegada e pela prontidão em atender às minhas solicitações.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelos saberes partilhados durante as disciplinas, através de interações enriquecedoras.

A Mônica Serafim e a Paula Francinete, pela leitura atenta e pelas orientações no momento da qualificação da tese, e a Maria João Marçalo, pela leitura objetiva e sugestões durante a apresentação desta tese na disciplina de Seminários de Pesquisa.

À banca examinadora, formada por Maria João Marçalo, Júlio Araújo, Angélica Gondim e Mônica Carneiro Fontenelle, pelo olhar criterioso e pelas valiosas contribuições a esta tese.

Aos meus pais, José Vicente e Ana Angélica, por sempre me apoiarem em todos os momentos da vida e especialmente em etapas cruciais da pesquisa, por terem sido os pais de meu filho enquanto estive ausente e por sempre serem fonte de aconchego e segurança.

Ao meu esposo, José Mapurunga Neto, pelo seu apoio, conforto, compreensão e por sempre acreditar na minha capacidade.

Aos meus irmãos, minhas cunhadas, meus sogros, tias e primas pelo apoio, mesmo de longe, e por torcerem pelo meu crescimento profissional.

Às profissionais do espaço infantil diferenciado Educart, por cuidarem de forma tão zelosa do meu pequeno, especialmente à professora da primeira infância Thaís Oliveira, por

dispensar carinho e segurança, por cuidar com amor e por compreender as particularidades do meu Gustavo enquanto precisei de dedicação total à finalização deste trabalho. Vocês foram peças importantes para que eu conseguisse chegar até aqui!

A todos os meus amigos que verdadeiramente torceram por mim!

## RESUMO

Este estudo se desenvolveu com o objetivo principal de investigar, através do discurso do professor, a mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de Português língua estrangeira (PLE). Neste sentido, com base no agir linguageiro proveniente das cenas de sala de aula, da entrevista de explicitação e da situação de autorreflexão realizadas com os docentes colaboradores da pesquisa, 1) identificamos como o professor de PLE representa a aula de gramática e se representa nela; 2) analisamos os saberes mobilizados pelo professor no contexto de ensino de gramática em sala de aula de PLE; 3) analisamos que modalizações marcam discursivamente as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE e 4) analisamos de que ordem são as intenções e os impedimentos do professor de PLE frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE. Ancoramo-nos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2004, 2008), nas noções de saberes a ensinar e para o ensino (HOFSTETTER E SCHNEUWLY, 2004) e no refinamento desses tipos de saberes realizado por Leurquin (2018) e no conceito de modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). Elegemos, no que diz respeito as categorias analíticas, o conteúdo temático e os mundos representados, os saberes a ensinar e os saberes para o ensino, as modalizações e os modalizadores do agir professoral. O resultado da análise revelou que as representações de uma aula de gramática presentes no discurso do professor em sala de aula resvalam diretamente nos saberes a ensinar e nos saberes para o ensino que são mobilizados. Durante a entrevista de explicitação, as avaliações sobre estes saberes são marcadas nas verbalizações dos professores através de modalizações apreciativas e de modalizações pragmáticas, em maior ocorrência. Também, verificamos que as autorreflexões das docentes apontam para intenções, conflitos e impedimentos quanto a um ensino gramatical articulado às práticas linguageiras. Por fim, observamos que a ação interpretativa do agir, através de dispositivos que geram a verbalização sobre fatos vividos e que possibilitam autorreflexões sobre todo o processo didático, é capaz de mobilizar no professor a tomada de consciência quanto às suas intenções, seus conflitos e os impedimentos presentes nas práticas de ensino da gramática.

Palavras-chave: Português língua estrangeira. Ensino de gramática. Saberes.

## RESUMÉ

Cette étude s'est développée ayant l'objectif principal d'investiguer à travers le discours du professeur, la mobilisation de savoirs dans l'enseignement de grammaire dans la salle de classe de Portugais Langue Etrangère (PLE). En ce sens, basé sur l'agir du langage venant des scènes de la salle de classe, de l'interview d'explicitation et de la situation d'autoréflexion réalisées avec les enseignants collaborateurs de la recherche, 1) nous identifions comme le professeur de PLE représente le cours de grammaire et se représente dans ce cours ; 2) nous analysons les savoirs mobilisés par le professeur dans le contexte d'enseignement de grammaire dans la salle de classe de PLE ; 3) nous analysons quelles modalisations marquent discursivelement les évaluations du professeur sur les savoirs qui concernent l'enseignement de grammaire dans la salle de classe de PLE et 4) nous analysons de quel ordre sont les intentions et les empêchements du professeur de PLE devant les pratiques de l'enseignement de grammaire dans la salle de classe de PLE. Nous nous basons sur le cadre théorique et méthodologique de L'interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART 1999, 2004, 2008), sur les notions de savoirs pour enseigner et pour l'enseignement (HOFSTETTER E SCHNEUWLY, 2004) et sur le raffinement de ces types de savoirs réalisés par Leurquin (2018) et sur le concept de modaliseurs de l'agir professionnel (LEURQUIN, 2013). Nous choisissons, dans le domaine des catégories analytiques, le contenu thématique et les mondes représentés, les savoirs pour enseigner et les savoirs pour l'enseignement, les modalisations et les modaliseurs de l'agir de l'enseignant. Le résultat de l'analyse a révélé que les représentations d'un cours de grammaire présentes dans le discours du professeur dans la salle de classe glissent directement sur les savoirs pour enseigner et sur les savoirs pour l'enseignement qui sont mobilisés. Pendant l'interview de l'explicitation, les évaluations sur ces savoirs sont marquées dans les verbalisations des professeurs à travers les modalisations appréciatives et de modalisations pragmatiques dans une occurrence plus grande. Nous vérifions aussi que les autoréflexions des enseignants indiquent les intentions, les conflits et les empêchements par rapport un enseignement grammatical articulé aux pratiques du langage. Finalement, nous observons que l'action interprétative de l'agir à travers les dispositifs qui gèrent la verbalisation sur les faits vécus et qui permettent des autoréflexions sur tout le processus didactique, est capable de mobiliser dans le professeur la prise de conscience par rapport à ses relations, ses conflits et les empêchements présents dans les pratiques de l'enseignement de la grammaire.

Mots-clés: Portugais langue étrangère. Enseignement de grammaire. Savoirs.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	As relações entre ordem das atividades sociais e da linguística	65
Figura 2	O modelo da arquitetura textual	67
Figura 3	Esquema de organização da análise dos dados	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relações entre os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa e as categorias de análise	21
Quadro 2	Etapas de formação do professor de Português língua estrangeira	80
Quadro 3	Modelo da Oficina de produção de material didático realizada no Curso de extensão de PLE, organizado pelo GEPLA	83
Quadro 4	Roteiro da entrevista de explicitação	96
Quadro 5	Organização das cenas de sala de aula 1 da PC1	109
Quadro 6	Organização das cenas de sala de aula 2 da PC1	110
Quadro 7	Organização das cenas de sala de aula 3 da PC1	112
Quadro 8	Organização das cenas de sala de aula 4 da PC1	113
Quadro 9	Organização das cenas de sala de aula 5 da PC1	116
Quadro 10	Organização das cenas de sala de aula 1 da PC2	117
Quadro 11	Organização das cenas de sala de aula 2 da PC2	119
Quadro 12	Organização das cenas de sala de aula 3 da PC2	121
Quadro 13	Organização das cenas de sala de aula 4 da PC2	123
Quadro 14	Organização das cenas de sala de aula 5 da PC2	125
Quadro 15	Quadro representativo dos saberes a ensinar	144
Quadro 16	Quadro representativo dos saberes para o ensino	150
Quadro 17	Quadro representativo dos saberes a ensinar	153
Quadro 18	Quadro representativo dos saberes para o ensino	164
Quadro 19	Quadro ilustrativo da entrevista de explicitação realizada com a PC1	169
Quadro 20	Quadro ilustrativo da entrevista de explicitação realizada com a PC2	175
Quadro 21	Relação do conteúdo temático com a quantidade de modalidades utilizadas pelos professores	184
Quadro 22	Quadro geral de ocorrências das modalidades evidenciadas durante a entrevista de explicitação pelos professores	184

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REFLETINDO SOBRE A GRAMÁTICA E O SEU ENSINO</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Os estudos gramaticais: a origem da gramática e a sua utilização no ensino de línguas modernas</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>O ensino da língua e o papel da gramática</b>	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>Sobre o quadro de ensino renovado da língua: o que significa ensinar gramática?</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>O DISCURSO DO PROFESSOR NA REALIZAÇÃO DA INTERAÇÃO DIDÁTICA</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>O posicionamento epistemológico e a abordagem metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo</b>	<b>53</b>
<b>3.2</b>	<b>A mobilização de conhecimentos pelo professor em situação de trabalho docente: os saberes a ensinar e os saberes para o ensino de Gramática</b>	<b>68</b>
<b>3.3</b>	<b>As atribuições modais como um sinalizador das representações discursivas do professor sobre os saberes em situação de ensino da Gramática</b>	<b>74</b>
<b>3.4</b>	<b>Os modalizadores do agir professoral</b>	<b>76</b>
<b>4</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>79</b>
<b>4.1</b>	<b>O contexto do espaço da geração de dados</b>	<b>79</b>
<b>4.2</b>	<b>Sobre a Oficina de produção de material didático de PLE</b>	<b>81</b>
<b>4.3</b>	<b>O perfil acadêmico-profissional dos professores colaboradores, o planejamento de suas aulas e a configuração da didática desenvolvida</b>	<b>83</b>
<b>4.4</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b>	<b>86</b>
<b>4.5</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>	<b>89</b>
<b>4.5.1</b>	<i>O Questionário</i>	<b>90</b>
<b>4.5.2</b>	<i>Entrevista de explicitação</i>	<b>90</b>
<b>4.5.3</b>	<i>Autorreflexão</i>	<b>98</b>
<b>4.6</b>	<b>Procedimentos para análise dos dados</b>	<b>100</b>

<b>5</b>	<b>ANÁLISE DA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES EM CONTEXTO DE ENSINO DA GRAMÁTICA</b>	<b>102</b>
<b>5.1</b>	<b>Apresentação das cenas de sala de aula</b>	<b>107</b>
<b>5.1.1</b>	<i>Professora colaboradora 1 – Cenas das aulas 1,2,3,4 e 5</i>	<b>108</b>
<b>5.1.2</b>	<i>Professora colaboradora 2 – Cenas das aulas 1,2,3, 4 e 5</i>	<b>117</b>
<b>5.2</b>	<b>Representações da aula de gramática presentes nas cenas de sala de aula</b>	<b>125</b>
<b>5.2.1</b>	<i>Representações em jogo na aula de gramática</i>	<b>126</b>
<b>5.3</b>	<b>Saberes nas aulas ministradas pela professora colaboradora 1</b>	<b>143</b>
<b>5.4</b>	<b>Saberes nas aulas ministradas pela professora colaboradora 2</b>	<b>153</b>
<b>5.5</b>	<b>A Entrevista de explicitação</b>	<b>168</b>
<b>5.6</b>	<b>A situação de autorreflexão</b>	<b>184</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>193</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO REALIZADA COM A PROFESSORA COLABORADORA 1</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE C - ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO REALIZADA COM A PROFESSORA COLABORADORA 2</b>	<b>217</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>221</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em virtude dos investimentos internacionais em uma política de integralização de grandes blocos econômicos, como o Mercosul (Mercado Comum do Sul) por exemplo, e de intercâmbios culturais e científicos entre os países, a Língua Portuguesa tem ganhado visibilidade internacional, tendo como ponto particular a evidente demanda de falantes de outros países pelo português como língua estrangeira (PLE).

Diante desta demanda pela busca de falantes de outras línguas em aprender o português é que surge, no mesmo caminho, a necessidade de formação do professor para atuar nessa área em específico. A formação de professores para atuar neste contexto de ensino se faz urgente e necessária com vistas ao fortalecimento de ações que institucionalizem o português como língua estrangeira. As universidades brasileiras ofertam, ainda de forma tímida, a graduação específica nesta área profissional. Em virtude disso, são ofertados geralmente cursos de extensão para que os alunos da graduação e da pós-graduação em língua materna ou estrangeira possam vivenciar experiências neste contexto de ensino. Além de cursos de extensão, podemos encontrar também disciplinas que são ofertadas opcionalmente para os alunos da graduação.

Particularmente, é no cenário da pós-graduação que surgem nossas inquietações quanto à necessidade de formar profissionais para atuar como professores nesta área. Primeiramente, ao desenvolvermos uma pesquisa de mestrado dentro do campo de atuação do professor no contexto de ensino do português como língua estrangeira, é que constatamos a carência que há de formar esse docente com saberes teóricos e práticos para dominar as especificidades desta atuação profissional (SOUSA, 2013). Tendo em vista este panorama, é comum vermos professores de língua materna e de outras línguas estrangeiras reproduzindo práticas específicas desses contextos de ensino, pois não conhecem as particularidades do campo de trabalho do professor de português língua estrangeira.

A pesquisa na área de português para estrangeiros nos possibilitou atuar como pesquisadora e também como professora e nos fez observar as dificuldades enfrentadas pela carência de formação específica na área, principalmente para ensinar a sua própria língua, considerando os aspectos culturais, comunicativos e estruturais de forma articulada. Este fato pode ser constatado inicialmente quando lançamos nosso olhar,

durante a pesquisa de mestrado, para o que dizem os professores sobre o seu agir profissional nesta esfera de ensino.

No que concerne às pesquisas desenvolvidas no contexto de Português língua não materna, podemos citar os trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará. Ao todo, temos onze pesquisas desenvolvidas no GEPLA. Destas, sete foram concluídas e duas estão em andamento, dentre mestrados, doutorados e pós-doutorados. Essas investigações concentram esforços na discussão sobre os seguintes temas: Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de PLE (GONDIM, 2012); Formação do professor com foco no material didático de PLE (GONDIM, 2017); O discurso do professor sobre o ensino de gramática em sala de aula de PLE (SOUSA, 2013); Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de PLE (SILVA, 2015); O agir no discurso do professor de PLE tendo em vista o seu trabalho (SOUZA, 2014); A dimensão cultural das expressões linguísticas metafóricas no material didático produzido por educadores de Português como Língua de Herança (PLH) e Português língua estrangeira (PLE/A): uma abordagem cognitivo-discursiva (CARNEIRO, 2017); O(um) contexto de ensino-aprendizagem de Português como língua de herança (PLH) na Alemanha (MODL, 2017). Fora do GEPLA, há pesquisas que também são desenvolvidas em diversas IES do Brasil. Podemos citar as que mais se destacam no cenário do Português como língua estrangeira, tais como UFBA, UnB, UFRS, UFRJ e USP. Podemos citar alguns trabalhos desenvolvidos nessas instituições, tais como: Almeida (2014) em “Textos literários em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: uma análise multimodal”, uma pesquisa que verifica como ocorre a incorporação de textos literários a livros didáticos de Português brasileiro como língua estrangeira. Esse trabalho tem como base a averiguação em análise multimodal que atuam na produção de sentido de um texto; González (2015) em “Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)”, a partir da avaliação de dois materiais didáticos de PLE produzidos na Argentina; Cañas (2016), em “Cursos e (per)cursos: aspectos históricos e políticos do ensino de PLE na América Central, na qual o pesquisador enseja conhecer as ações institucionalizadas do governo brasileiro que têm relação com a promoção linguístico-cultural no exterior e descrever os traços históricos e atuais do ensino de PLE nesses locais; Castro-Neto (2013) em “História do futuro: diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o Ensino/Aprendizagem

de PLE-PL2 no Brasil do século XXI”. O pesquisador realiza uma análise diacrônica de um conjunto de ações pelo ensino do Português como língua estrangeira (PLE) registradas no Brasil e apresenta propostas sobre políticas públicas para o ensino/aprendizagem do PLE e do Português como segunda língua (PL2); Castro (2010) em “A abordagem subjacente ao material didático de português língua estrangeira: a análise da multimodalidade textual”, uma investigação acerca da relação existente entre a multimodalidade textual presente nas capas de três materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros, publicados no Brasil a abordagem que subjaz esses materiais, tendo em vista os textos multimodais como enfoque de partida; Schoffen (2009) em “Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras”, analisando a validade de construto da avaliação de compreensão oral, leitura e produção escrita do exame Celpe-Bras, verificando a noção de proficiência operacionalizada na Parte Coletiva do exame, e apontar caminhos para o aumento dessa validade.

Nosso estudo tem como particularidade a busca pela compreensão do agir do professor no contexto de ensino da gramática, através de sua própria prática de ensino e de suas reflexões sobre ela, a fim de darmos voz aos que se lançam neste campo de trabalho, mesmo sendo ele tão incipiente e carente de investimentos institucionais.

A nossa pesquisa atual nasce dos resultados de nossa pesquisa de Mestrado (SOUSA, 2013) que desnuda questões quanto às práticas docentes em sala de aula de Português como língua estrangeira, no que diz respeito aos saberes envolvidos em uma aula de gramática, especificamente. Os professores que participaram da pesquisa supracitada revelaram, em um momento de reflexão sobre a prática docente, dificuldades de diversas ordens quanto aos saberes a ensinar e aos saberes para o ensino em uma aula de gramática. Tais dificuldades vão desde a compreensão sobre o que é ensinar e como ensinar gramática em um contexto de ensino do português como uma língua estrangeira, perpassando por práticas baseadas na abordagem comunicativa, chegando até mesmo à cultura do aprender dos alunos estrangeiros.

Na pesquisa desenvolvida durante o mestrado focamos, em nossas análises, na dificuldade que o professor apresentava na sala de aula de Português como língua estrangeira em transformar os conteúdos teóricos, relacionados à concepção de língua, de ensino de gramática e de abordagens com padrões comunicativos, em conteúdos e abordagens que implicassem em uma análise reflexiva da língua. Assim sendo, as análises

empreendidas nessa pesquisa nos evidenciaram que havia um impasse no que diz respeito às questões relacionadas à seleção de conteúdos linguístico-gramaticais e à uma didática de língua estrangeira que contemplassem a leitura e a produção textual como práticas sociais e, principalmente, de uma gramática articulada ao texto.

Nesta tese, concentramos nosso olhar para a identificação e análise dos saberes mobilizados pelos professores em contexto de ensino de gramática, considerando a didática do ensino da leitura, da produção escrita e da análise linguística bem como os objetos de ensino, isto é, o gênero, o texto, a gramática e a cultura. Desse modo, investigamos, através do discurso do professor, quais são os saberes mobilizados no contexto de ensino de gramática na sala de aula de português língua estrangeira. Considerando os saberes, analisamos também as intenções, os conflitos e os impedimentos através do discurso do professor ao refletir sobre a sua prática de ensino da gramática. As intenções, os conflitos e os impedimentos são analisados à luz dos modalizadores do agir professoral. (LEURQUIN, 2013).

Em nossa investigação, convém destacar, percebemos a língua como forma de interação e compreendemos o seu funcionamento em situações de movimento. Esse movimento é empreendido no texto e é a partir dele que a gramática se estruturará. Nesse sentido, consideramos a estrutura importante, já que quando aprendemos uma língua, temos também que aprender a sua gramática. As estruturas são significativas quando pensadas no seu uso, ao recorrer a textos autênticos e ao observar o seu movimento. Nesta perspectiva, compreendemos que o ensino de línguas que se ancora nas atividades de linguagem, isto é, nos gêneros de texto, possibilitam a percepção de que o comportamento da língua dependerá da situação de interação e do propósito comunicativo estabelecido por quem produziu o texto. Ou seja, partindo do conhecimento do gênero, de como ele se comporta, partimos para o conhecimento da gramática, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Para análise do nosso objeto de estudo, o discurso do professor na mobilização de saberes, elegemos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2008) visto que ele nos fornece uma leitura para analisar o agir do professor através de seu próprio discurso em situação de trabalho. Para a nossa investigação, este quadro contribui para análise da mobilização dos saberes no ensino de gramática pelos professores ao nos propor um modelo de análise dos textos produzidos por meio de uma arquitetura textual. A partir dela, podemos identificar as condições de

produção dos textos, considerando os mundos representados e analisar, através do nível superficial que constitui a arquitetura textual, especificamente pelas modalizações, as avaliações do professor de PLE quanto aos planejamentos realizados e aos conteúdos ensinados. Esses elementos nos possibilitam interpretar o agir professoral (CICUREL, 2011). Consideramos os saberes mobilizados a partir do conceito de saberes formalizados no âmbito das profissões de ensino e de formação (HOFSTETTER E SCHNEUWLY, 2009), considerando-os como dois tipos: em saberes a ensinar e em saberes para o ensino. Também nos baseamos nas reflexões que foram desenvolvidas por Leurquin, Gondim e Silva (2018) ao propor os elementos constitutivos desses saberes e na noção de modalizadores do agir professoral, que possibilita a materialização discursiva das intenções, dos conflitos e dos impedimentos que entram em jogo no agir do professor (LEURQUIN, 2013). Para tanto, a fim de termos acesso as verbalizações do professor sobre a sua prática de ensino nos inspiramos no método da autoconfrontação, proposto pela Clínica da Atividade (CLOT E FAÏTA, 2000; 2001) e realizamos o que chamamos de uma situação de autorreflexão. Nesta situação, os professores ficam livres para selecionar as aulas sobre as quais desejam fazer suas considerações.

Como já destacado aqui, meu engajamento no espaço que envolve o discurso do professor e o ensino de gramática tem ocorrido desde a pesquisa de mestrado, quando analisamos o discurso do professor ao ensinar tópicos gramaticais através das atividades desenvolvidas em sala de aula e ao refletir sobre o seu agir (SOUSA, 2013). A referida pesquisa está alocada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA). Nele situado, ela se ancora no eixo das reflexões sobre o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. Por esse motivo, ela está inserida no contexto do Curso de extensão de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras, que é uma das ações do referido grupo de pesquisa, dentro do Programa de extensão “Laboratório de línguas: ensino, aprendizagem e formação do professor”. A principal consideração que obtivemos com esta pesquisa está relacionada ao posicionamento dos professores ao denominarem a sua abordagem de ensino como comunicativa e de privilegiar o ensino da gramática através da utilização do gênero, mas que, contudo, demonstram em suas práticas de sala de aula limitações didáticas em conjugar estes dois aspectos satisfatoriamente (abordagem comunicativa e gramática).

Os resultados dessa pesquisa nos mostram, principalmente, os limites no agir do professor para transformar saberes teóricos em saberes efetivamente ensináveis. Sendo

assim, tendo em vista tal limitação, é que surge meu interesse em investigar como os saberes são mobilizados no contexto do ensino de gramática em sala de aula de PLE. Vale salientar que a minha vivência no contexto do ensino de PLE se deu, primeiramente, no mestrado, ao observar as aulas dos professores participantes do Curso de extensão, a fim de gerar os dados para a pesquisa, através de gravações audiovisuais das cenas de sala de aula.

Outra vivência igualmente importante para mim se deu no cumprimento de uma disciplina curricular do Doutorado, o Estágio em Docência, ao assumir uma turma de nível III (avançado), do Curso de extensão de PLE, momento em que defini meu objeto de investigação. Nesta oportunidade, pude reforçar meu interesse em investigar a questão da mobilização dos saberes em situação de ensino dos tópicos gramaticais. Igualmente importante neste processo, foi a minha participação na formação realizada pelo GEPLA, com o objetivo de produzir material didático para as aulas do Curso de PLE. A partir disso, constatei as dificuldades enfrentadas por mim e por outros professores no momento do planejamento dos conteúdos das aulas e na produção do material, quando estudávamos e selecionávamos os gêneros a serem trabalhados em cada nível bem como as categorias gramaticais relacionadas a eles.

Nesta pesquisa, tomamos como foco o discurso do professor na sala de aula de Português língua estrangeira (PLE) ao mobilizar saberes em contexto de ensino da gramática. Interessa-nos investigar que saberes são mobilizados neste contexto específico, tendo em vista as representações do professor sobre o ensino de gramática. Depois de estabelecermos esta linha de investigação, definimos os dispositivos de geração de dados e observamos e analisamos os seus desdobramentos. Eles estão relacionados, especificamente, à mobilização de saberes pelo professor necessários a ensinar e para ensinar gramática, de suas avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino de um tópico gramatical e de suas intenções e seus impedimentos frente à prática do ensino gramatical. Para concretizarmos as análises dos desdobramentos supracitados, dispomos de três momentos: das cenas de sala de aula, da entrevista de explicitação e do momento de autoreflexão da prática docente.

Estabelecemos como objetivo geral analisar os saberes mobilizados pelo professor em contexto de ensino de gramática, afiliada às suas representações, avaliações e impedimentos emergidos na e sobre a sala de aula de Português língua estrangeira. De nosso objetivo principal, derivam quatro específicos, a saber: 1) Identificar como o

professor de PLE representa a aula de gramática e como ele se representa nela; 2) Analisar quais saberes são mobilizados pelo professor no contexto de ensino de gramática em sala de aula de PLE; 3) Analisar que modalidades o professor mobiliza para marcar discursivamente suas avaliações sobre o saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE e 4) Analisar, através dos modalizadores do agir professoral, as intenções e os impedimentos do professor de PLE frente às práticas de ensino de gramática.

Para tal feito, delineamos algumas perguntas de partida, que orientam nossa análise: Como o professor representa a aula de gramática e como ele se representa nela? Que saberes são mobilizados pelo professor no contexto de ensino de gramática em sala de aula de PLE? Quais são as modalidades que o professor mobiliza para marcar discursivamente suas avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE? Quais são as intenções e os impedimentos do professor frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE?

Para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, selecionamos, para cada um deles, as categorias analíticas, cujo fundamento reside no quadro teórico metodológico do ISD, a saber: os mundos representados e o conteúdo temático da aula, para compreender as representações de ensino de gramática, as modalidades presentes no discurso do professor, quando ele avalia a sua prática docente e, também, recorreremos aos estudos desenvolvidos por Leurquin (2013), para compreendermos os modalizadores do agir professoral.

A seguir, apresentamos o quadro esquemático que estabelece relações entre os objetivos específicos às perguntas de pesquisa e às suas respectivas categorias de análise:

Quadro 1 - Relações entre os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa e as categorias de análise.

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Categorias analíticas</b>
(1) Identificar, como o professor de PLE representa a aula de gramática e como ele se representa nela.	Como o professor representa a aula de gramática e como ele se representa nela?	Conteúdo temático e os mundos representados.
(2) Analisar os saberes mobilizados pelo professor no contexto de ensino de gramática	Quais saberes são mobilizados pelo professor no contexto de ensino de	Saberes a ensinar e saberes para o ensino.

em sala de aula de PLE?	gramática em sala de aula de PLE?	
(3) Analisar que modalizações marcam discursivamente as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE	Como o professor modaliza discursivamente suas avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE?	Modalizações
(4) Analisar de que ordem são as intenções e os impedimentos do professor de PLE frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE.	De que ordem são as intenções e os impedimentos do professor frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE?	Modalizações do agir professoral

Fonte: autoria própria

Este trabalho se estrutura em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A aula de gramática em cena: uma reflexão para o ensino de português língua estrangeira, fazemos um percurso dos estudos gramaticais, desde suas origens gregas até a sua condição recente, isto é, de disciplina escolar e de um objeto de ensino que faz parte das práticas de formação de professores.

No segundo capítulo, tratamos sobre “O discurso do professor na realização da interação didática”. Nele, apresentamos a base teórico-metodológica de análise e nos dedicamos a explicitar as bases epistemológicas dessa teoria e destacamos as categorias teóricas utilizadas nesta tese (mundos representados, conteúdo temático, saberes a ensinar e saberes para o ensino, as modalizações e os modalizadores do agir professoral).

O terceiro capítulo, designado como metodologia, apresentamos o cenário de geração de dados, o perfil das professoras colaboradoras, discorremos sobre a caracterização da pesquisa, elencamos os instrumentos de geração de dados e os procedimentos mobilizados para análise e interpretação da construção dos dados. No quarto capítulo, intitulado “Análise da construção dos saberes em contexto de ensino da gramática”, dedicamo-nos à análise do material linguístico-discursivo oriundo do agir linguageiro do professor PLE, provenientes das cenas de sala de aula, da entrevista de explicitação e da situação de autorreflexão sobre o agir professoral. O quinto capítulo constitui-se de nossas considerações a respeito deste estudo, momento em que retomamos os nossos objetivos de pesquisa e apresentamos os resultados obtidos em cada um deles.

## **2 REFLETINDO SOBRE A GRAMÁTICA E O SEU ENSINO**

Os questionamentos acerca da natureza do mundo, das instituições sociais, do homem e da sociedade, fazem parte do pensamento filosófico. Compreender a razão de ser e existir do ser humano e dos objetos que lhes cercam é uma incógnita constante que permeia a lógica da qual é constituída o nosso raciocínio. A busca pela cientificidade dos fenômenos do mundo, sejam eles de ordem da natureza, de ordem social ou cultural, ou de ordem da linguagem, possibilitou ao homem ultrapassar aquilo que é do âmbito da crença, do senso comum, para o que pode ser comprovado por meio de instrumentos e experimentos.

Várias teorias surgem a fim de justificar tais fenômenos, por meio da apreensão, observação e análise de seus objetos de estudo. Entretanto, as ciências não se abstêm da sintonia com suas correntes de pensamento, específicas de cada época e de cada área do conhecimento. Desta maneira, vislumbramos por trás de qualquer estudo, um aparato teórico que conjunge com as visões de mundo por meio da qual os fenômenos são observados, explorados e interpretados.

Nesta seção, colocamos a gramática em cena e destacamos as ciências da linguagem como área de conhecimento que explora os fenômenos linguísticos nas suas dimensões estruturais, funcionais, interacionais e discursivas. Apontamos, aqui, especificamente, para um estudo diacrônico das abordagens gramaticais da língua, levando em consideração as teorias linguísticas de base e os seus fundamentos filosóficos. Fazemos um percurso da história da gramática, desde a sua origem até a sua utilização no ensino das línguas modernas<sup>1</sup>. Buscamos compreender como as mudanças históricas e teóricas afetam o papel da gramática no ensino de línguas. Ao final, apresentamos uma perspectiva de ensino da gramática em português língua estrangeira.

### **2.1 Os estudos gramaticais: a origem da gramática e a sua utilização no ensino de línguas modernas**

O pensar sobre a linguagem está intimamente ligado ao pensar, primeiramente, da origem do mundo. Petter (2003) destaca que há duas explicações para

---

<sup>1</sup> Este percurso se dá, principalmente, por meio de pesquisa bibliográfica, pois há vários textos que recuperam a temática em questão.

a origem do mundo, que foram formuladas por sociedades bem diversas em épocas remotas. A primeira delas está associada a palavra (a linguagem verbal) dotada do poder mágico de criar. A linguagem exerce, assim, um poder que permite não só nomear, criar, transformar o universo real, mas que também possibilita aos indivíduos a troca de experiências e de falar sobre o que existiu, do que ainda poderá vir a existir ou o que nunca existirá, talvez. É este o fascínio que a linguagem sempre exerceu no homem.

Neste sentido, a linguagem está a serviço da sociedade, já que não há sociedade sem comunicação. A linguagem ocorre em sociedade e constitui uma realidade material que se relaciona com o que é exterior a ela própria, ou seja, com os objetos do mundo que existem independentemente da linguagem. Como expressão de sentimentos, ideias, opiniões, a linguagem é relativamente autônoma e se constitui como realidade material, a partir da organização e articulação de sons, palavras, frases, textos e discursos. Neste sentido, ela é orientada pelo contexto social, histórico e cultural de seu falante.

Segundo Petter (2003) a linguagem, como capacidade humana, é de interesse antigo. Esse interesse é expresso na história através dos mitos, das lendas, dos cantos, dos rituais ou por meio de trabalhos eruditos que anseiam conhecer essa capacidade humana. Ao abordar a história do estudo da linguagem, a referida autora destaca que os primeiros estudos foram de ordem religiosa e remontam ao século IV a.C. De acordo com a compreensão da autora, os hindus, com o intuito de estudar a sua língua para que os textos sagrados reunidos no *Veda* não sofressem modificações quando fossem ser proferidos, foram os primeiros a desenvolver uma forte tradição gramatical. Dentre os gramáticos hindus, Petter (2003) aponta o gramático Panini por dedicar-se a descrever sua própria língua, produzindo modelos de análise. Contudo, apenas no século XVIII é que o ocidente tem acesso a esses estudos.

De acordo com a autora é por volta do ano 300 a.C que surge na Grécia as tentativas iniciais de organizar uma escrita alfabética. Mas, ressalta que, inicialmente, os gregos se voltaram para refletir sobre as relações entre o conceito e a palavra que o designa. Era questionado se havia uma relação direta e necessária entre a palavra e o seu significado. Na obra intitulada *Crátilo*, Platão traz à luz essa discussão. Aristóteles também desenvolve estudos nesta direção, procedendo a uma análise precisa da estrutura linguística, elaborando, assim, uma teoria da frase, distinguindo as partes do discurso e enumerando as categorias gramaticais, segundo as afirmações de Petter (2003).

Ainda nos baseando no breve percurso trilhado por Petter (2003) para discorrer sobre a história do estudo da linguagem, destacamos o gramático latino *Varrão* que, influenciado pelos gregos, dedicou-se à gramática, definindo-a como ciência e arte. Ainda nos baseando neste percurso, temos na idade média os chamados *modistas*, que defendiam a ideia de que a estrutura gramatical das línguas é única e universal e, por isto, as regras da gramática se realizavam independentemente das línguas. Os modistas, adeptos do modelo de Gramática Especulativa, conforme mostra Weedwood (2002), estudava o essencial e universal. Esta gramática discutia os problemas dos universais, indo contra a ideia metafísica de negligenciar o sensível e o real.

No século XVI, retrata Petter (2003), que a Reforma ativa a religiosidade e promove a tradução de livros sagrados em várias línguas, tendo em vista a colaboração de viajantes e comerciantes que traziam de suas vivências em outros países o conhecimento de línguas que ainda eram desconhecidas. Ela ressalta que, mesmo dando visibilidade a várias outras línguas, o Latim mantinha-se como língua universal e surge, em 1502, o dicionário poliglota do italiano Ambrosio Capelino, o mais antigo dicionário poliglota.

Seguindo os séculos XVII e XVIII, há o surgimento da *Gramática de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud que, conforme frisa Petter (2003) serviu de modelo para a produção de outras gramáticas produzidas durante este século. Esta gramática, segundo Lyons (1979) mostra que a estrutura da língua é um produto da razão. Neste sentido, ao se pautar na razão e conceber a linguagem como retrato do pensamento, os princípios de análise não se prendem a apenas uma única língua, mas servem a toda e qualquer língua. Assim, exige-se dos falantes clareza e precisão no uso da linguagem.

Posteriormente, a tomada de conhecimento de um maior número de línguas provoca, no século XIX, o estudo das línguas vivas e, conseqüentemente, o estudo comparativo das línguas, diferentemente do que antes era estudado, isto é, o conhecimento abstrato da linguagem. Neste contexto é que surge as gramáticas comparadas e a Linguística histórica. Estabelece-se, assim, o método histórico-comparativo das línguas.

Este método de estudo é desenvolvido primeiramente por Franz Bopp, quando da publicação em 1816 de sua obra sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego e ao latim, ao persa e ao germânico, constituindo-se como o marco do surgimento da Linguística Histórica. Na compreensão de Petter (2003) é, a partir

desses estudos, que surge a constatação de que, independentemente da vontade dos falantes, as línguas se transformam com o tempo, variando e mudando de forma regular.

Faraco (2006), ao abordar, em um de seus trabalhos, sobre a questão do ensinar ou não ensinar gramática, cita que as práticas políticas e jurídicas foram verdadeiros nascituros das reflexões acerca da linguagem. Nesta situação, os participantes dessas práticas desenvolviam habilidades de fala a fim de sustentar seus argumentos. Desta necessidade é que surge a retórica. Juntamente à esta tradição, Faraco (2006) põe luz ao caráter filosófico dos estudos da linguagem ao citar Platão e Aristóteles e também os filósofos estóicos. Neste sentido, o autor, tal como Petter (2003), aponta duas direções: de um lado tem-se a questão da relação palavra x referente, se são motivados ou arbitrários; de outro, se haveria uma construção lógica, ou seja, uma teoria sobre como organizar o raciocínio válido.

De acordo com Faraco (2006) os lógicos gregos preconizavam que era por meio de sentenças da língua que as proposições eram expressas. Neste sentido, é que há o surgimento da clássica definição da estrutura sintática das sentenças (destacando as funções proposicionais de sujeito e predicado) e das classes de palavras que poderiam ocupar essas funções, como também daqueles elementos lexicais que teriam a função de conectivos.

Ainda na perspectiva do autor, a nossa tradição normativa remonta a era cristã, quando na cidade de Alexandria, os gregos se dedicavam a estudar a produção literária de seus autores consagrados. Esta prática se dava por meio de restaurações e comparações de manuscritos antigos, com a finalidade de estabelecer uma forma canônica aos textos. Assim, ainda hoje é esta a imagem que nos é passada em nossas clássicas gramáticas normativas, a de que há uma única forma de língua a ser seguida e usada, na produção de textos orais e escritos, é àquela consagrada pelos renomados literatos.

Faraco (2006) também ressalta que com o surgimento da Linguística Histórica constatou-se que pelo estudo comparado do grego, latim e sânscrito, podia-se chegar à reconstituição do indo-europeu, estabelecendo, assim, que estas três línguas são aparentadas e derivam do indo-europeu. No século XIX, a partir dos trabalhos de Bopp, constituiu-se a Gramática Comparada, que consiste em comparar formas semelhantes de línguas consideradas como sendo da mesma família de línguas.

Contudo, segundo Petter (2003), a língua literária, considerada como o objeto de análise sobre a linguagem, alavancou a investigação do desenvolvimento histórico das

línguas no século XIX. Já no início do século XX, quando a investigação sobre a linguagem passa a ser reconhecida como um estudo científico temos, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand Saussure, a inauguração da Linguística como ciência.

Neste novo contexto, a Linguística não está mais subordinada aos critérios de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história ou a crítica literária e passa ser autônoma, quando da observação do caráter científico dos fatos da linguagem. Para Petter (2003, p.7) “o trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela Linguística, ou seja, o linguista aproxima-se dos fatos orientado por um quadro teórico específico”.

Nesta compreensão, podemos constatar o fato de que todo objeto de estudo é delineado sob um ponto de vista, ou seja, para um mesmo fenômeno há diferentes descrições e explicações, a depender da orientação teórica tomada pelo pesquisador. Nesta seção, sob o ponto de vista das diferentes correntes teóricas da linguística, apresentamos as concepções de gramática e, a partir delas, como se dá o seu ensino.

A primeira proposta sobre uma teoria geral da linguagem e da análise linguística se deu com Saussure quando considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, ao postular que ela é simultaneamente física, fisiológica e psíquica e pertencente ao domínio individual e social. Nesse sentido, a linguagem envolve uma diversidade de aspectos que suscitam o apoio de outras ciências. Além da investigação linguística, ampara-se na psicologia e na antropologia, para a análise do objeto de estudo da linguística.

Para ter um objeto unificado e passível de classificação, Saussure realiza um corte nos estudos acerca da linguagem e determina que a língua será o seu objeto de estudo. Segundo Saussure (2006, p.17) “a língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

Nesta perspectiva, Saussure define língua como um “sistema de signos”, como um conjunto de unidades que se relacionam de forma complementar e, ao mesmo tempo, opostas, dentro de um todo. A língua é exterior ao indivíduo e não pode ser modificada por sua livre vontade, pois obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade, é considerada a parte social da linguagem.

A definição do objeto da Linguística para Saussure faz com que haja uma divisão nos estudos da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e outra que

investiga a fala. Apesar de essas partes se complementarem e serem interdependentes, Saussure focalizou em suas pesquisas a linguística da língua. Sendo assim, Petter (2003) afirma que “a língua é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado.

A teoria de análise linguística que desenvolveram, herdeira das ideias de Saussure, foi denominada de estruturalismo. Sabe-se que os princípios teórico-metodológicos dessa teoria foram para além da Linguística e alcançaram as demais áreas das ciências humanas. Saussure, assim, fornece as bases teóricas para duas importantes ciências do século XX: a Linguística Estrutural e a Semiologia. Considerado como o “pai da Linguística moderna”, Saussure elabora dicotomias que explicam as bases de sua teoria e que apresentamos, de forma breve, a seguir.

No que diz respeito as formas de se abordar a linguagem, tem-se os conceitos de língua (aspecto social da linguagem) e fala (aspecto individual da linguagem); no que tange aos tipos de estudo da linguagem tem-se a linguística sincrônica (estática ou descritiva), quando estuda a constituição da língua, ou seja, a gramática da língua em um dado momento, e a linguística diacrônica (evolutiva ou histórica) quando estuda as mudanças da língua através dos tempos. Contudo, os estudos mais recentes dos manuscritos de Saussure, traz o conceito de pancronia, isto é, o estudo da língua em um recorte de tempo considerando-a, por sua vez, como um resultado da evolução histórica dessa língua.

No âmbito da Semiologia, Saussure propõe o estudo do signo linguístico, que é constituído de significante (imagem acústica) e significado (conceito). O termo estrutura não aparece diretamente na obra do linguista suíço, mas está implícito na constituição do conceito de sistema. Assim, o termo sistema pode ser compreendido como uma análise estrutural que inclui o estudo da língua em suas relações internas, a partir do eixo sintagmático (um termo só pode ser compreendido em relação de oposição a outro termo) e do eixo paradigmático (termos que estão presentes na memória e são selecionados e associados a outros termos).

O estruturalismo norte-americano se desenvolveu entre as décadas de 1920 a 1950 e surgiu a partir da necessidade dos linguistas de descreverem as línguas indígenas ágrafas que estavam desaparecendo do continente. Surge desta vertente estruturalista, uma preocupação com a descrição linguística, tendo como base o pressuposto de que toda língua tem uma gramática própria. Para Roulet (1978), ao contrário das gramáticas

tradicionais, que postulam um conjunto de regras a serem seguidas, a gramática estrutural apresenta uma relação de estruturas.

O linguista, nesta perspectiva, deveria coletar um corpus representativo de sentenças e de textos da língua a ser descrita. Logo após, segmentaria os enunciados nos níveis fonológicos, morfológicos e em orações. Dessa forma, teria um inventário de formas e sua distribuição em cada um desses níveis.

De acordo com Lepschy (1975), o linguista norte-americano Leonard Bloomfield foi um marco da linguística estrutural, com sua publicação na revista *Language*, na qual desenvolveu suas teorias sobre a linguagem. Bloomfield é conhecido por sua concepção mecanicista e comportamentalista dos fatos da linguagem. Fundamentada na teoria do estímulo-resposta, esta concepção pode ser relacionada como behaviorismo de Skinner. Sendo assim, para Bloomfield o mais importante é a descrição formal dos elementos gramaticais. Neste sentido, a forma estrutural básica do discurso é denominada por ele de morfema. Em seus estudos, os aspectos da significação são direcionados para a filosofia, não interessando neste momento à linguística.

Os estudos estruturais bloomfieldiano realizam uma análise das orações em constituintes imediatos. De acordo com esta orientação, as orações são divididas em duas partes, tendo em vista os seus sintagmas. Cada parte é dividida até se chegar as suas formas mínimas. Na perspectiva da sintaxe tradicional, este procedimento é visto como uma análise morfológica dos termos. Bloomfield, apesar de não ter considerado como um objeto de investigação o significado, pois o considerada abstrato, contribuiu com as seguintes áreas de estudo: com a noção de forma mínima (estudo dos fonemas), no campo da fonética; com os estudos do significante, no campo da morfologia; e, ao criar o modelo de análise dos componentes das frases, contribui para uma análise morfossintática, no campo da sintaxe.

Roulet (1978) aponta as limitações de uma gramática puramente estrutural nos estudos norte-americanos. Uma delas é a abstinência do conteúdo, ou seja, a gramática estrutural não fornece subsídios para a compreensão oral e escrita de uma língua. Restringe as regras a um conjunto de formas e de construções limitadas não explicitando as regras conforme fazia os estudos tradicionais. Assim, o foco maior recai nos fatores morfológicos e fonológicos. A gramática estrutural, assim, não permite construir enunciados complexos devido a uma descrição das estruturas superficiais apenas.

Neste contexto, as análises linguísticas efetuadas se delineavam pela teoria descritivista, ou seja, prendiam-se mais à descrição dos dados, sendo eles suficientes para explicá-los. A partir do final dos anos 1950, Chomsky propõe uma análise linguística que leve em consideração a teoria. De acordo com Petter (2003) é necessário, para Chomsky, uma teoria explicativa que preceda os dados e que possa explicar não só as frases realizadas pelo falante mas também aquelas que potencialmente poderiam ser produzidas por ele. De acordo com Borges Neto (2007, p.99), “o que chama a atenção de Chomsky é a necessidade de se supor a existência de algo anterior à língua dos estruturalistas: a capacidade que os falantes têm de produzir exatamente os enunciados que podem ser feitos”. A partir desta constatação, chega-se, em 1957 a obra *Syntactic Structures*.

Para Chomsky, segundo afirma Borges Neto (2007, p.99), o que chama atenção é a “necessidade de se supor a existência de algo anterior à língua dos estruturalistas: a capacidade que os falantes têm de produzir exatamente os enunciados que podem ser feitos”. Neste sentido, o falante possui uma intuição sobre os enunciados que podem e os que não podem ser produzidos, organizando os elementos linguísticos que constituem a sentença, dando-lhe gramaticalidade. E é a partir de uma teoria linguística que este fenômeno deve ser descrito e explicado.

De acordo com Borges Neto (2007), para justificar tal fenômeno, Chomsky precisou construir um aparato teórico que explicasse as regras de boa formação das frases de uma língua qualquer e de relacionar esse aparato a um conjunto de princípios gerais. Assim, segundo Ducrot (1970), Chomsky propõe uma teoria transformacionista como forma de reação ao empirismo rigoroso praticado pelos estudiosos da época. Com o objetivo de descrever a competência dos falantes, ele parte da descrição de um corpus finito de enunciados da língua, não se restringindo a uma descrição primordialmente estrutural. Borges Neto (2004, p.100) esclarece o modelo de análise proposto por Chomsky, em oposição à proposta estruturalista, da seguinte forma:

Outro lugar de divergência entre o estruturalismo americano e a teoria de SS está na definição dos objetivos das teorias. Enquanto as teorias estruturalistas eram, em geral, explicitamente descritivas, a teoria de SS se pretendia explicativa, no sentido de que os fenômenos deviam ser deduzidos de um conjunto de princípios gerais. A adoção por Chomsky de um modelo de ciência hipotético-dedutivo tem implicações profundas nos procedimentos de seu programa. Não se trata mais, como no estruturalismo, de escrever os dados que se revelam à percepção dos linguistas, mas trata-se de encontrar princípios gerais a partir dos quais as descrições dos dados observáveis possam ser logicamente derivadas. Com Chomsky assume-se na linguística a prioridade do teórico sobre o empírico. (...) Chomsky percebe que o fundamental no

momento é a definição de uma noção formal de gramática, entendida como um sistema computacional (uma gramática gerativa, no sentido técnico do termo, que, à moda de um exemplar paradigmático kuhniano, servisse de ferramenta para a descrição dos fenômenos das línguas naturais.

Chomsky propõe para a explicação dos fatos linguísticos, em um primeiro nível, uma descrição sintagmática, ou seja, o agrupamento dos elementos que são suscetíveis de ocupar a mesma posição na frase e, em um segundo nível, uma descrição paradigmática, em que os elementos que se distribuem de forma semelhante podem ser reagrupados. Assim, temos a noção da chamada estrutura superficial e estrutura profunda.

O linguista deve ter como objeto de análise a forma como os interlocutores interpretam e julgam os enunciados da língua, ou seja, investigar a estrutura profunda. Desse modo, o significado é levado em consideração quando da análise do enunciado, ao aferir se ele é gramatical ou agramatical. A partir da compreensão desses elementos é que nasce a Gramática Gerativa de Chomsky. Para Petter (2003) a gramática é gerativa, pois de um número limitado de regras é possível gerar um número infinito de sentenças. Este fato reflete o comportamento do locutor, que a partir de uma experiência finita e acidental com a língua, pode gerar e compreender um número infinito de frases novas.

Tendo em vista toda a exposição feita sobre o surgimento dos primeiros estudos acerca da língua e da gramática, já podemos refletir sobre como esses estudos fizeram florescer a investigação na área do ensino de línguas, influenciando nas questões da aquisição de uma língua, seja materna ou estrangeira.

No período clássico, com o ensino do Grego e do Latim, eram observados primordialmente os aspectos estruturais da língua e a tradução de textos. Desta forma, o método de ensino desenvolvido era o da gramática-tradução. Nesta metodologia aprender uma língua estrangeira significa dominar suas regras gramaticais bem como saber ler e escrever textos no idioma. Por se tratar de tradução, a língua que o sujeito já dominava, a sua língua materna, era um parâmetro para aprender outra língua.

Com o advento da linguística vista como uma ciência e os primeiros estudos descritivistas acerca da língua, surgem importantes contribuições para o ensino de línguas, especialmente de língua inglesa. Nesta corrente, a língua é vista como um fenômeno oral e social e como um sistema de regras. A partir desta visão, Nunan (1999, p.9) afirma que “a função do aprendiz de línguas era internalizar essas regras a todo custo”.

Posteriormente ao método tradicional, surge o Método Direto que, apesar de permanecer com a mesma concepção de língua, é oposta ao Método Tradicional, pois tem como objetivo a aprendizagem do vocabulário e de sentenças produzidas no cotidiano da língua. A gramática era ensinada indutivamente e a comunicação oral era construída gradativamente por meio de perguntas e de respostas. Acreditava-se que com a frequente exposição do aluno aos elementos da língua alvo se tornaria possível a sua sistematização.

Com a linguística estrutural proposta por Bloomfield e a Psicologia Comportamentalista de Skinner temos o primeiro método de aprendizagem que se apoia em correntes teóricas, o Método Áudio Lingual. Nesta perspectiva de ensino, a língua é tida como um conjunto de hábitos condicionados que são adquiridos mecanicamente por meio de estímulo-resposta. Há uma preocupação excessiva com os erros e um reforço das respostas certas. Assim, a aquisição de uma segunda língua envolvia um processo inconsciente de formação de hábitos e automatismos. Não havia, neste processo de aquisição, situações de uso espontâneos da língua, já que o aluno era treinado a repetições e rotinizações, excluindo qualquer aspecto que fosse externo à estrutura da língua.

Posteriormente à teoria behaviorista-estrutural, surge o modelo da Gramática universal, que tem suas bases na teoria chomskiana, e seus defensores argumentam a ideia de que o estímulo recebido do ambiente não é suficiente para explicar a aquisição de uma língua, seja materna ou estrangeira. Esta ideia leva à postulação da existência de estruturas mentais inatas, isto é, o indivíduo nasce predisposto para receber qualquer língua, desde que seja exposto a ela.

Outras noções postuladas por Chomsky é a de competência e a de desempenho, que diferentemente do primeiro modelo de análise da língua, marcadamente descritivo, vai ter em conta que “a competência é definida como o conhecimento que o falante tem da sua língua e o desempenho como o uso em situações concretas” (PAIVA, 2014, p. 65). O conceito de competência comunicativa é desenvolvido a partir das noções de competência e de desempenho evidenciadas por Chomsky e abrirá um espaço de reflexão para um redimensionamento no método de ensino de línguas. Um método de ensino que possibilite ao aluno adquirir uma competência de comunicação na língua-alvo<sup>2</sup>. Estas noções abrem caminho para a metodologia Comunicativa para o ensino de

---

<sup>2</sup> Vale salientar que, de acordo com Neves (1997) a expressão “competência comunicativa” é geralmente relacionada com Hymes (1974) que propõe uma análise da descrição gramatical que considere a descrição das regras para o uso social adequado da linguagem.

línguas. Neste novo percurso, as questões puramente estruturais são secundárias frente à importância da reflexão sobre o funcionamento da língua.

Esta visão sobre o funcionamento da língua nasce no século XX quando surge uma nova corrente de pesquisa linguística orientada sobretudo para o estudo e a reflexão sobre o uso da língua na sua ocorrência em situações reais, chamada de funcionalismo. Caracterizou-se por diferir das abordagens estruturalistas e gerativistas, ao investigar os fatos da língua motivados por uma concepção de linguagem entendida como um instrumento de interação social.

Sendo assim, o campo de interesse desta corrente linguística vai para além da estrutura gramatical e dá os primeiros passos para uma caminhada que busca, no contexto discursivo a explicação para as regularidades no uso da língua. Conforme explicita Cunha (2003, p. 31) “os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática são relacionados e interdependentes”. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas. Desta forma, a “estrutura gramatical das línguas é analisada por meio da relação que ela estabelece com os diferentes contextos comunicativos” (CUNHA, 2008)

O surgimento da corrente teórica funcionalista se dá em duas vertentes: o funcionalismo europeu e o norte-americano. Cunha (2010, p.159) traz uma explanação da origem e as características do funcionalismo europeu.

Atribui-se aos membros da Escola de Praga, que se originou no Círculo Linguístico de Praga fundado em 1926 pelo linguista tcheco Vilém Mathesius, as primeiras análises na linha funcionalista. Com relação ao ponto de vista saussuriano, esses linguistas se opunham à distinção nítida entre sincronia e diacronia, assim como à noção de homogeneidade do sistema linguístico. Sua contribuição pode ser sintetizada no uso dos termos função/funcional, no estabelecimento dos fundamentos teóricos básicos do funcionalismo e nas análises que levam em conta parâmetros pragmáticos e discursivos.

A concepção funcionalista da linguagem que teve maior representatividade foi a da Escola Linguística de Praga, ao propor que a linguagem não deve ser vista apenas como um reflexo do sistema linguístico, em que as unidades da língua se autorregulam por parâmetros fechados. Mas, antes, busca gerar explicações para as estruturas sintáticas a partir da função que exercem no contexto sócio-interacional.

O funcionalismo norte-americano, também se alinhou à premissa de que a geração de explicações para os fenômenos da língua a partir da própria estrutura não era

suficiente para compreender que a forma, em processos diacrônicos, irá se adaptar a novas funções comunicativas.

É por volta de 1975 que as análises linguísticas explicitamente classificadas como funcionalistas começam a proliferar na literatura norte-americana. Essa corrente surge como reação às impropriedades constatadas nos estudos de cunho estritamente formal, ou seja, nas pesquisas estruturalistas e gerativistas. Os funcionalistas norte-americanos advogam que uma dada estrutura da língua não pode ser proveitosamente estudada, descrita ou explicada sem referência à sua função comunicativa (...). (CUNHA, 2010, p.159)

Ao buscar explicar a natureza do sistema linguístico em termos funcionais, objetiva-se fornecer meios para desenvolver um conjunto de regras que abarque as generalizações mais significativas das expressões linguísticas em contexto de uso, por meio de uma gramática. A gramática funcional, segundo Neves (1997, p.15), é uma teoria “que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso”. Assim, a gramática funcional, que prioriza o uso da língua, parte dos itens gramaticais da língua e explicita o seu uso em textos reais, mostrando, desta forma, as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. (NEVES, 2011).

Ainda de acordo com a autora, a noção de competência comunicativa é considerada na gramática funcional como a “capacidade que os indivíduos têm de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira intencionalmente satisfatória”. (NEVES, 1997, p.15)

A contribuição que a corrente teórica funcionalista traz para o ensino de línguas é significativa, pois se começa a observar e analisar a língua a partir de uma unidade maior de funcionamento, que é o texto. Outra contribuição para uma visão ampliada do sistema da língua está nas teorias que concebem a ideia de uma produção de linguagem a partir de enunciados articulados aos discursos.

A abordagem teórica do interacionismo sociodiscursivo qualifica uma prática de linguagem como atividade languageira. (BRONCKART, 2004). O autor advoga que esta atividade tem por objetivo à interação com o outro (função global da comunicação), para exprimir conhecimentos (função geral da representação) e que se articulam à atividades gerais, que podem ser de ordem bastante diferentes, como, por exemplo, praticar a língua em situações de interação familiar, de interação comercial, em situação de trabalho, ou ainda no contexto religioso, político, literário, poético e etc. Desta forma,

um texto pode ser definido, de acordo com Bronckart (2004), como a manifestação concreta de uma atividade de linguagem, produzido de forma oral ou escrita, explorando, para isso, os recursos de uma língua, isto é, a sua gramática.

No tópico a seguir, veremos como ocorre o ensino de gramática, levando em consideração a sua articulação com as atividades de linguagem, partindo do princípio metodológico da indução. Com isto, poderemos refletir sobre o papel e o espaço que a gramática exerce em práticas de ensino que visam à comunicação.

## **2.2 O ensino da língua e o papel da Gramática**

O ato de ensinar envolve escolhas. Toda escolha determina um posicionamento de quem a toma e, inevitavelmente, gera consequências. Assim acontece com o ensino de línguas, e especificamente em nosso contexto de pesquisa, com o ensino de Português língua estrangeira (PLE). O professor, mesmo tendo passado por toda formação inicial, carrega dilemas para a sua prática em sala de aula, levando-o a questionamentos sobre a melhor forma, ou a mais adequada, de abordar os objetos de ensino gramatical.

Nesta seção, vamos abordar um dilema que tem trazido muitos questionamentos para os professores de línguas nas atuais conjunturas e especificamente em nosso contexto de pesquisa: qual o espaço e o papel da gramática no ensino de PLE? O ensino de gramática sempre esteve presente nas aulas de línguas, sendo ela, muitas vezes, o principal conteúdo a ser ensinado. Quando é compreendida de forma marcadamente mecânica, o objetivo maior do professor frente aos objetos de ensino da gramática é o de apresentar, identificar e reconhecer as formas da língua, para posteriormente aplicá-las em frases pré-estabelecidas, que não provêm de situações autênticas de práticas de linguagem.

Com isso em mente, depreendemos a necessidade de uma reflexão sobre a importância da aula de gramática no contexto do PLE e, conseqüentemente, de todas as línguas. Para compreendermos qual é o espaço e o papel da gramática, recorreremos às ideias propostas no contexto de ensino do francês como língua materna, dentro de um quadro do ensino renovado da gramática, e que nos revela um caminho para trilhar reflexões acerca do ensino de gramática em sala de aula de PLE.

Primeiramente, sendo uma área de muitos conflitos, a gramática é constantemente um objeto privilegiado de debates, de renovações e revisões, trazendo muitos questionamentos aos professores e aos alunos. Neste sentido, Bulea (2015, p. 6, tradução nossa, grifo do autor) expõe que há três ordens de questionamentos recorrentes:

Primeiro, por que ensinar gramática? Quais os objetivos e às finalidades de ensino desta matéria escolar? A segunda ordem de questões concerne aos *conteúdos a ensinar*: quais noções, definições, regras gramaticais, etc é apropriado para ensinar? Enfim, a terceira ordem de questões concerne aos *métodos* ou as *abordagens* julgadas apropriadas para o ensino destes conteúdos: como proceder para apresentar, explicar, analisar e fazer os alunos usar?<sup>3</sup>

As respostas para estes questionamentos não são, geralmente, consensuais e prósperas. Contudo, a gramática vem sendo ensinada, mesmo com equívocos, chamando para esta causa a contraparte dos princípios científicos a respeito da língua, a fim de inspirar um olhar sob outro ângulo para os fatos gramaticais.

No decorrer da segunda metade do século XIX, o modelo tradicional teve destaque e foi imposto ao longo da primeira metade do século XX. Neste modelo, conforme destacam Dolz e Simard (2009), o estudo da gramática está associado a língua escrita, sendo isto relacionado à complexidade do sistema ortográfico da língua francesa, tendo como base uma descrição gramatical com características normativas e lógico-semântica.

Os autores afirmam que este modelo começou a mudar a partir dos anos 1960 e 1970, quando foi adotado uma concepção comunicacional do ensino da língua inspirado na linguística moderna. As tentativas de renovação do ensino gramatical aconteceram em diversos países francófonos. No plano dos métodos de ensino, Bulea (2015, p.4, tradução nossa, grifo do autor), expõe em que consiste esta proposta de renovação.

“A renovação preconiza o abandono de princípios didáticos de inspiração escolástica, que repousa na abordagem de memorização das regras, seguida de sua aplicação nos exercícios, para instaurar uma abordagem de característica *indutiva*: partir de enunciados do francês contemporâneo produzido, se possível, pelos alunos, dando espaço à atividades que permitam aos alunos observar, proceder às manipulações para estabelecer certas regularidades, enfim e na medida do possível, de conceitualizar os resultados deste trabalho”.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> D’abord, pourquoi enseigner la grammaire? Le deuxième ordre de questions concerne les *contenus à enseigner*: quelles notions, définitions, règles grammaticales, etc. convient-il d’enseigner? Enfin, le troisième ordre de questions concerne les *méthodes* ou les *démarches* jugées appropriées pour l’enseignement de ces contenus: comment s’y prendre pour les présenter, les expliquer, les analyser et les faire exercer aux élèves?

<sup>4</sup> La rénovation préconisait d’abandonner les principes didactiques d’inspiration scolastique, qui reposaient d’abord sur la mémorisation de règles, ensuite sur leur application dans le exercices, pour instaurer une

A proposta de renovação do ensino gramatical, mesmo sendo pensada para o contexto francês, leva-nos a refletir sobre a utilização da nossa metodologia de ensino. Ela é dita comunicacional pelo professor, mas se ancora, muitas vezes, apenas na análise dos aspectos textuais, desconsiderando as manipulações necessárias para apresentar as categorias gramaticais articuladas ao texto.

No que diz respeito a este novo olhar para as categorias gramaticais, Dolz e Simard (2009, p.2) afirmam que “no curso dos anos 1980 a 2000, os avanços das pesquisas em ciências da linguagem, particularmente em linguística enunciativa, discursiva e textual, contribuíram igualmente para ampliar os conteúdos de ensino gramatical”. A partir desses avanços, afirmam os autores, surgem novas noções tais como a estruturação dos textos em sequências, a progressão temática, a retomada da informação pelas anáforas, pelos conectores, as marcas dos discursos e as organizações textuais, a modalização, o funcionamento dos tempos verbais nos textos, são ferramentas em linhas com as atividades de leitura, de escrita e do oral.

Contudo, a ruptura epistemológica e didática impulsionada pelo ensino renovado da gramática, suscitou fortes resistências no meio escolar, de forma que a implantação do novo modelo não é jamais totalmente realizada. Dolz e Simard (2009), destacam que raros são os professores que seguem perfeitamente as orientações da renovação gramatical, que a maior parte aplica uma forma de sincretismo do antigo e do moderno e que eles levam mais ou menos em consideração os aspectos discursivos e textuais, considerando sobretudo as unidades mais clássicas da frase.

Tendo em vista a constatação dos autores, vemos que a nossa realidade não se distancia dos fatos acima mencionados. Pesquisas mostram que o ensino de gramática pautado em classificações e nomenclaturas não contribui para o desenvolvimento da capacidade leitora e de produção textual dos alunos (PERINI, 2000; ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2005).

Sendo assim, para continuarmos refletindo sobre o papel da gramática, precisamos, antes de tudo, compreender qual é o seu significado. Para Bulea (2015, p.9, tradução nossa) o termo gramática é polissêmico e se releva frequentemente como:

---

demarche *inductif*: partir d'énoncés du français contemporain produits si possible par les élèves, et mettre en place des activités permettant à ces derniers de les observer, de procéder à des manipulations pour en dégager certaines régularités, enfin et dans la mesure du possible, de conceptualiser les résultats de ce travail.

a propriedade de uma língua de se conduzir segundo as regras compartilhadas por uma comunidade, e o conjunto de suas regras (neste sentido falamos da gramática do francês, do português); domínio prático e teórico dessas regras pelos indivíduos (neste sentido falamos às vezes de gramática intuitiva); uma teoria sobre o funcionamento da língua (*Gramática de Port-Royal, Gramática gerativa e transformacional*); um livro ou um trabalho, como produto material; um ramo das ciências da linguagem; uma disciplina escolar (ou uma subdisciplina da disciplina Francês); uma atividade escolar relacionado com esta disciplina.<sup>5</sup>

Entretanto, Bulea (2015, p.9) aponta que três, dentre todos os significados para o termo gramática acima citados, merecem destaque: “a gramática como um conjunto de regras que regem o funcionamento do francês, a gramática como teoria de descrição da língua e a gramática como disciplina de ensino”. Qualquer que seja o sentido, explica a autora, a gramática apresenta uma característica sócio-histórica e evolutiva. Assim, as teorias que tratam a respeito do funcionamento da língua podem mudar em diferentes épocas, variar ou até se confrontar em um mesmo momento, de acordo com as escolas ou as correntes de pensamento que surgem ao longo do tempo.

Em nossa pesquisa, assumimos o significado tríplice dado a gramática pela autora. Ao encararmos a gramática como um conjunto de regras que regem o funcionamento de uma língua, compreendemos como ocorre, em nosso contexto de estudo, as regras de funcionamento da língua portuguesa com vistas ao seu ensino enquanto língua estrangeira. Com este entendimento, consideramos que é na prática cotidiana e concreta da língua, materializada precisamente nos textos e nos discursos produzidos pelos falantes, que a gramática se realiza, já que não existe texto ou discurso sem gramática (BULEA, 2015).

Ao considerarmos a gramática como uma teoria de descrição da língua, posicionamo-nos a favor de uma gramática que se ancora, para descrever a língua, na visão sociointeracionista discursiva. Nesta visão, o estudo da gramática pode partir dos diferentes níveis de organização textual para, então, chegar às atividades de estruturação. A expressão “atividade de estruturação” (BRONCKART E SZNICER;1990) significa que primeiramente o professor deve partir das observações, por parte dos alunos, dos enunciados da língua e fazê-los compreender as regularidades do sistema. Esta

---

<sup>5</sup> la propriété d’une langue de se conduire selon des règles partagées par une communauté, et l’ensemble de ces règles (en ce sens on parle de la grammaire du français, du latin, du portugais, etc.); la maîtrise pratique et théorique de ces règles par les individus (em ce sens on parle parfois de <<grammaire intuitive>>; une théorie à propos du fonctionnement de la langue (em ce sens on parlera, par exemple, de la *Grammaire de Port-Royal*, de la *Grammaire générative et transformationnelle*); un livre ou un ouvrage, en tant que produit matériel; une branche des sciences du langage; une discipline scolaire (ou une sous-discipline de la discipline <<français>>; une activité scolaire em lien avec cette discipline, etc.

compreensão é que será codificada pela formulação de regras e definições, ou seja, pela introdução de uma gramática e de uma terminologia gramatical.

A gramática como disciplina de ensino deve ser vista a partir das suas finalidades. Sob o ponto de vista da gramática tradicional, a finalidade principal do seu ensino, de acordo com Bulea (2015), é dotar os alunos de um domínio formal, conceitual ou abstrato das regras e das noções. Postula-se, implicitamente, que haverá uma exploração deste tipo de domínio na realização de exercícios de gramática e, sob esta base, em outros exercícios que implicam a produção e, sobretudo a leitura-compreensão de textos, principalmente os literários.

A gramática renovada, segundo Bulea (2015) inverte essa hierarquização e tem como finalidade o domínio prático da língua pelos alunos, que permitam a eles comunicar eficazmente nas diversas situações de interação. O processo de estruturação da língua aparece, assim, subordinada ao domínio prático, ou seja, o ensino gramatical deve possibilitar a implementação dos quatro tipos de saberes praxeológicos: saber falar, saber escrever, saber escutar, saber ler (BULEA, 2015, p.21).

Neste sentido, o ensino de português como língua estrangeira deve assegurar a comunicação, o domínio do funcionamento da língua, a reflexão sobre a língua e a construção de referentes culturais, conforme expõe a autora. Para que isto ocorra, deve ser mantido as finalidades comunicativas e de estruturação (chamado de funcionamento da língua) apresentando um contexto plurilíngue com um novo objetivo, o de construir referentes culturais. Assim, acreditamos que por não existir língua sem cultura é que o ensino de gramática contribuiu também para a compressão não somente da variedade padrão da língua, mas da língua viva, em funcionamento. Desta forma, a gramática da língua se constrói pelo dinamismo de seu uso, marcando a cultura e a identidade de um povo.

Língua e cultura, por estarem intimamente relacionadas, é que não podem estar desvinculadas de uma gramática, pois a compreensão e a produção de textos são possibilitados pelo conhecimento de como uma língua se organiza sintaticamente bem como semanticamente. Em vista disto, é que irá ocorrer o desenvolvimento de atividades languageiras e de reflexão sobre o funcionamento da língua.

Contudo, a formulação dessas finalidades comunicativas e de estruturação gera uma ambiguidade de interpretação, pelos professores, quanto ao ensino de gramática com vistas a práticas de linguagem, conforme afirma Bulea (2015). A autora expõe a

seguinte questão problematizadora: O ensino de gramática está articulado ao ensino de textos ou subordinado ao ensino textual? Essa possível dupla interpretação pode ser uma fonte geradora de desorientação pelos professores, quanto à compreensão das razões pelas quais ensinamos gramática. Compreender que o surgimento dos textos está relacionado ao funcionamento de uma gramática significa reconhecer que eles se articulam em prol da comunicação tendo em vistas as diversas situações de interação.

Mas, de acordo com Bulea (2015, p. 26, tradução nossa), o ensino de gramática articulado aos textos deve favorecer uma articulação sem hierarquização por duas razões:

a) Subordinar a gramática à comunicação e ao domínio textual pode conduzir a subestimar toda uma série de aspectos cuja importância é considerável, como o rigor terminológico, a característica sistemática das noções e das regras, a progressão das aprendizagens e dos saberes gramaticais, etc. – aspectos que estão no centro da renovação; b) esta subordinação pode conduzir, de maneira totalmente imprópria, à investir os textos de um poder de sistematização e capitalização de saberes gramaticais que estes últimos não possuem<sup>6</sup>.

Sendo a proposta da renovação do ensino gramatical pautado em uma metodologia da indução é que compreendemos que o ensino de gramática articulado aos textos, e não subordinado à eles, deve possibilitar a observação das regularidades de ocorrências de determinada estrutura linguística manifestada em uma atividade linguageira, para então proceder à uma sistematização dos conceitos das categorias gramaticais. Sendo assim, é esta compreensão das regularidades do sistema que poderá ser codificada pela formulação das regras, segundo propõe a autora.

Brockart e Sznicer (1990), afirmam que, para o professor, esta abordagem é mais exigente que a abordagem tradicional, já que tais atividades de estruturação se integram a um método ativo, que parte das capacidades de observação e de razão dos alunos. Sabemos que é mais cômodo ao professor apresentar uma regra e fazer aplicá-la do que buscar estabelecer, justamente com o aluno, as regularidades do sistema. Para isso, é preciso o reconhecimento, igualmente, de que a gramática apenas dar conta

---

<sup>6</sup> a) subordonner la grammaire à la communication et à la maîtrise textuelle peut conduire a minorer toute une série d'aspects dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractere systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc. – aspects par ailleurs au coeur de la rénovation; b) cette subordination peut conduire, de manière totalement impropre, à investir les textes d'un pouvoir de systématisation et capitalisation des savoirs grammaticaux que ces derniers ne possèdent pas.

imperfeitamente da complexidade do sistema linguístico, principalmente no que se refere aos fenômenos de variação e uso da língua em situações de comunicação cotidianas.

Esta visão sobre a sistematização das categorias gramaticais tendo em vista as suas manifestações nos textos configura uma abordagem indutiva e da concretização de certas etapas, conforme o objetivo central da gramática renovada: fazer os alunos ativos ao estimular à observação e descoberta das regras da língua. A concretização das etapas acima citadas consistem, conforme aponta Bulea (2015, p.28) na observação do fenômeno estudado a partir de um corpus de enunciado, na manipulação para testar a construção deste enunciados e fazer, desta forma, emergir certas propriedades do fenômeno estudado, na formulação de uma ou várias hipóteses explicativas e sua verificação, na generalização quando é possível e na introdução das regras e, por fim, na aplicação destas regras na fase de exercitação em um maior número possível de contextos linguísticos. Todo este conjunto de ações que articulam uma abordagem indutiva do ensino de gramática é chamado por Tisset (2006) conforme cita Bulea (2015), de observação reflexiva da língua.

Uma observação reflexiva da língua não pode ocorrer sob a base de um corpus de enunciado qualquer, principalmente quando se tratar de atividades de estruturação. Brockart e Sznicer (1990), destacam que certas precauções devem ser tomadas. Conforme foi mencionado, a abordagem indutiva começa pela observação de produções verbais efetivas. Contudo, contestam os autores, todas as produções podem ser utilizadas pelo trabalho de estruturação gramatical?

O argumento utilizado é o de que deve haver um momento em que os alunos possam produzir ou descobrir os conjuntos de frases e de textos que sejam os mais diversificados possíveis e que representem os seus contextos de uso da língua. Os autores afirmam que a produção dos vários textos que fazem parte da realidade do aluno estrangeiro em imersão não pode ser rejeitada, para que o produto da atividade de estruturação não permaneça parcial e unilateral. De acordo com esta afirmação, não haverá uma diferenciação da língua que serve a comunicação e a língua que se aprende em sala de aula.

Mas, contrapõe Brockart e Sznicer (1990), em virtude da complexidade do sistema da língua, principalmente no que diz respeito aos fenômenos de variação linguística, é que o trabalho de reflexão e de estruturação não pode se realizar em qualquer declaração. O professor deve escolher, no interior dos textos utilizados, os enunciados

que permitam um verdadeiro trabalho de indução por parte do aluno. Desta forma, há uma necessidade de partir de enunciados ordenados para um trabalho de estruturação, cuja análise irá solicitar a introdução das noções e regras gramaticais.

A consequência desta concepção didática em considerar, de um lado, os diversos textos produzidos pelos alunos nas várias situações de interação, e de outro, levar em conta apenas certos enunciados que permitam um trabalho de sistematização gramatical conduz a uma distinção entre atividades de expressão e de estruturação (BROCKART e SZNICER,1990). No primeiro tipo de atividade, afirmam os autores, o objetivo é motivar o aluno a observar o funcionamento da língua em toda sua diversidade e, por essa razão, todo enunciado deve ser reconhecido, enriquecido e, ao final, corrigido. Já no segundo tipo de atividade, o de estruturação, o objetivo é conduzir a um conhecimento explícito de certos aspectos do sistema. Para tanto, é que convém partir de enunciados selecionados, para que o professor não fique limitando o uso de enunciados por dos alunos que se encaixem necessariamente em uma estruturação gramatical.

Ainda nos pautando nas reflexões de Brockart e Sznicer (1990), ao afirmar que o trabalho de sistematização gramatical a partir do princípio metodológico da indução deve ser ponderando, vemos que nenhum método é absoluto e se efetiva plenamente nas práticas de ensino e aprendizagem da gramática. Os autores apontam a necessidade de aceitar, quando for necessário, a combinação desta abordagem com os ensinamentos de regras e exercícios de aprendizagem por analogia e, até mesmo, por memorização.

A abordagem de descoberta, no sentido proposto pelo ensino da gramática em um quadro de ensino renovado da língua, não significa conseqüentemente uma “aquisição espontânea” das categorias e regras da língua. Nesta perspectiva, a descoberta é uma condição para uma aprendizagem, contudo, este processo de descoberta não exclui um produto gramatical. Conforme Brockart e Sznicer (1990), deve haver cautela nesta compreensão para não passar de um extremo a outro, ou seja, de uma ditadura gramatical à um angelismo gramatical. Assim como a descoberta e observação do funcionamento de um aparelho de física não exclui a denominação de seus diferentes elementos e a explicação de seu mecanismo, a descoberta da língua não exclui a denominação de suas diferentes unidades e a codificação de suas principais regras morfossintáticas, constataam os autores.

Ao passo que há uma reflexão sobre o princípio metodológico da indução para o ensino da gramática tem-se também uma abordagem progressiva do conteúdo

gramatical. O princípio da progressão gramatical apresenta um duplo aspecto. Trata, de um lado, da ordem em que os programas e os manuais apresentam as diferentes atividades gramaticais e trata, de outro lado, da ordem na qual, o interior de um mesmo capítulo são apresentados os exemplos e os exercícios. De acordo com os referidos autores, o trabalho se dá a partir de exemplos mais simples, antes de abordar casos particulares mais complexos. Um exemplo utilizado por eles é a apresentação de uma estrutura mais simples (determinante + nome) antes de abordar estruturas mais complexas, como os grupos que contém vários determinantes e os que contém um relativo.

Ao mencionarem sobre a progressão de atividades gramaticais, os autores citam que deve haver precaução quanto à terminologia gramatical. A terminologia gramatical introduzida em sala de aula deve ser acessível ao aluno, ou seja, deve ser adaptada as suas possibilidades cognitivas. Desta forma, a terminologia usada em sala de aula deve ser elaborada a partir de uma simplificação da terminologia científica, com vistas a estimular a inteligência do aluno. Por exemplo, é inteligente dizer acerca do sujeito que ele é “o ser animado que faz a ação” quando a observação dos fatos linguísticos mostra que esta definição não é pertinente para a maioria dos enunciados?

Sendo assim, é mais inteligente reinvestir no conhecimento dos múltiplos complementos circunstanciais (finalidade, forma, tempo, lugar, efeito), por exemplo, do que nos tipos de sujeito existentes. Brockart e Sznicer (1990, p.9) apresentam três objetivos para os quais a atividade de estruturação deve ser útil.

O domínio das formas de expressões longas, escritas ou orais, ou seja, o domínio das operações constitutivas dos discursos ou dos textos; o domínio das regras de ortografia gramatical do francês; a aquisição de procedimentos de análise e de uma metalinguagem permitindo a análise das características e do funcionamento das línguas segundas.

Tendo em vista a apresentação dos princípios para uma didática da gramática é que concebemos como se configura uma abordagem que preza a comunicação tendo em vista a articulação entre atividade de linguagem e gramática. Esta é uma dimensão que não despreza a estrutura da língua, pois visa à análise de seu funcionamento a partir da recorrência dos fenômenos linguísticos seguido de uma sistematização das categorias gramaticais envolvidas em tais fenômenos. Para tanto, não exclui o uso de uma nomenclatura gramatical, mas que esta seja acessível e esteja dentro do nível de apropriação da língua por parte do aluno, proporcionando um ensino construtivo e inteligente da gramática e não apenas reprodutiva de regras já dogmatizada.

### 2.3 Sobre o quadro de ensino renovado da língua: o que significa ensinar gramática?

Abordaremos, nesta seção, como, em nossa contemporaneidade, a concepção de língua dentro do chamado “quadro renovado” tem influenciado as práticas de ensino e quais são os desdobramentos dela para o agir do professor em sala de aula. Baseado em um contexto europeu, apresentamos a proposta de Bronckart (2001), sobre o ensino de gramática do francês língua materna, a partir de uma análise realizada na Suíça romanda. Tomamos como base para esta explanação, a obra do referido autor, intitulada: “Enseigner la grammaire dans le cadre de l’enseignement rénové de la langue”<sup>7</sup>.

O primeiro capítulo da obra acima citada explicita que a partir dos anos 70, houve um movimento, nos países francófonos, de renovação do ensino da língua materna e, principalmente, no ensino de gramática. A renovação foi motivada pelas críticas que houveram durante um século ao método de ensino tradicional da gramática. Ela tem como meta primária implementar propostas de renovação dos métodos e das atitudes pedagógicas formuladas a partir do primeiro quarto do século, pelos proponentes das chamadas “Escola Ativa” e da “Educação Nova”. Sendo assim, o objetivo primeiro da renovação foi o de estabelecer um ensino que priorizasse o desenvolvimento das capacidades de oralidade e escrita dos alunos e uma abordagem analítica das noções gramaticais tendo como base as teorias linguísticas que surgiram no início do século.

A obra apresenta as características gerais de duas correntes linguísticas que inspiraram a renovação do ensino de gramática, o estruturalismo americano e a gramática gerativa e transformacional. Ao longo da exposição, destaca-se as perspectivas e os problemas de uma transposição dos conceitos das teorias linguísticas modernas na abordagem de ensino.

Primeiramente, Bronckart (2001) coloca que a expressão “ensino tradicional” designa aquelas abordagens de ensino da língua e da gramática que foram progressivamente introduzidas no início do século XIX e permaneceram até o período da então renovação. As duas principais características deste modelo de ensino dizem respeito, primeiramente, às gramáticas de referência e ao seu conjunto de noções e, em seguida, ao que concerne as abordagens de ensino ou, ainda, aos métodos pedagógicos.

---

<sup>7</sup> “Ensinar gramática em um quadro de ensino renovado da língua”.

Tendo em vista o mapa das gramáticas de referência, o autor cita como um exemplo clássico, a gramática do francês de Grévisse<sup>8</sup>. As características dessa obra foi objeto de várias análises. Se foram reconhecidas algumas qualidades da gramática tradicional, pôs-se em evidência, igualmente, lacunas que podem ser exemplificadas resumidamente como segue:

a) As gramáticas tradicionais propõem os conceitos e as regras cujas definições repousam sobre as críticas heterogêneas; elas misturam regularmente as considerações lógicas, morfo-sintáticas e semânticas; b) Estas gramáticas ocupam pouco espaço para a análise das regras sintáticas; eles só descrevem mais particularmente as regularidades efetivas de composição das frases do francês; c) A estrutura interna dessas gramáticas não é suficientemente coerente; ele não mostra diferenças de nível de organização da língua (palavras, categorias, grupos, funções, etc) nem as relações de dependência entre estes níveis; ele não mostra, em outras palavras, no que a língua constitui um “sistema”; d) Estas gramáticas colocam seus exemplos na língua escrita padrão, e negligencia as características efetivas das práticas escritas usuais e da prática oral; f) As noções e regras que propõem estas gramáticas raramente podem ser reinvestidas nas atividades de expressão ou de compreensão de textos. E no ensino de expressão, eles são, de fato, de outras noções, da retórica ou da análise literária, que são utilizados para tratar de questões relevantes da macro-sintaxe ou do texto<sup>9</sup>. BRONCKART (2001, p. 2, tradução nossa)

Quanto à abordagem metodológica, expõe-se que o ensino tradicional da gramática é desenhado segundo uma lógica da dedução. Neste sentido, a condução dada ao ensino da língua leva ao ensino, primeiramente, das regras e das definições, a fim de que os alunos as memorizem; as frases e os segmentos de frases devem se adaptar às regras aprendidas; promover múltiplos exercícios de “análise gramatical” levando os alunos a dominar as regras; e, ao final, avaliar os alunos sobre o conhecimento das regras e das noções, ao invés de sua implementação na construção de frases.

---

<sup>8</sup> Gramática Francesa Precisa, 27 ed.

<sup>9</sup> a) Les grammaires traditionnelles proposent des notions et des règles dont les définitions reposent sur des critères hétérogènes; elles mélangent régulièrement les considérations logiques, morpho-syntaxiques, et sémantiques; b) Ces grammaires accordent trop peu de place à l'analyse des règles syntaxiques; elles ne décrivent que très partiellement les régularités effectives de composition des phrases du français; c) La structure interne de ces grammaires n'est pas suffisamment cohérente; elle ne fait apparaître ni les différences de niveau d'organisation de la langue (mots, catégories, groupes, fonctions, etc.) ni les relations de dépendance entre ces niveaux; elle ne montre pas, en d'autres termes, en quoi la langue constitue un "système"; d) Ces grammaires puisent leurs exemples dans la langue écrite normée, et négligent les caractéristiques effectives des pratiques écrites usuelles et des pratiques orales; e) Les notions et règles que proposent ces grammaires ne peuvent que rarement être réinvesties dans le activités d'expression ou de compréhension des textes. Et dans l'enseignement d l'expression, ce sont, de fait, d'autres notions, issues de la rhétorique ou de l'analyse littéraire, qui sont utilisées pour traiter de questions relevant de la macro-syntaxe ou du texte.

As propostas de renovação dos métodos e das atitudes pedagógicas foram formuladas pelos proponentes da Escola Ativa e da Educação Nova, no primeiro quarto do século. Seu objetivo primeiro foi o de estabelecer o desenvolvimento, por parte dos alunos, das capacidades de expressão oral e escrita. Para tanto, a abordagem adotada neste contexto tem como ponto de partida as produções verbais efetivas dos alunos para incentivá-los a operar sua língua nas diversas situações de comunicação, e aumentar, dessa maneira, sua capacidade de domínio das diferentes variedades do francês oral e escrito. O referido autor intitula este objetivo e abordagem de “libertação”.

Nesta perspectiva, o ensino gramatical é posto com um objetivo secundário. Ele é inferível para a articulação da primeira etapa exposta acima, portando uma dimensão de análise reflexiva. Para alcançar este segundo objetivo, a abordagem adotada compreende a condução progressiva do aluno à observação das características de sua língua, ao inferir as regularidades, e codificar este conhecimento adquirido em termos gramaticais. Este objetivo e abordagem são chamados de “estruturação”. Desta forma, “se o método preconizado põe luz sobre os processos de observação, de descoberta e de indução, ele ainda tem o objetivo de levar ao domínio de um conjunto de noções e de regras, quer dizer, à um conhecimento gramatical” (BRONCKART, 2001).

Sendo assim, a proposta de renovação do ensino da gramática, tendo em vista uma nova concepção gramatical, compatível com a abordagem metodológica adotada, propõe os seguintes pontos, que permitem ultrapassar as lacunas das gramáticas tradicionais então por ele expostas:

Distinguir claramente os diferentes critérios de análise da estrutura e do funcionamento da língua; desenvolver primeiro uma abordagem de organização dos *significantes* da língua (abordagem das características morfológicas e sintáticas da língua), e abordar, em seguida, e separadamente, o problema dos *significados* e de sua organização (abordagens semânticas e “lógicas”). Assim, conduzir a uma identificação e a uma posição coerente das diferentes unidades linguísticas do francês; 2) Identificar e analisar as regularidades de organização destas unidades no quadro da frase e dotar o estudante de regras sintáticas permitindo-lhe construir frases “gramaticais”; 3) Encontrar uma abordagem global, que permite de um lado distinguir os diferentes níveis de análise do sistema da língua (unidades, grupos, funções, etc), e que permite, de outro, identificar os pontos de articulação entre estes níveis<sup>10</sup>. (BRONCKART, 2001, p. 4, tradução nossa, grifos do autor).

---

<sup>10</sup> 1) Clairement distinguer les différents critères d'analyse de la structure et du fonctionnement de la langue; développer d'abord une approche de l'organisation des signifiants de la langue (approche des caractéristiques morphologiques et syntaxiques de la langue), et aborder ensuite et séparément le problème des signifiés et de leur organisation (approches sémantique et "logique"). Ce faisant, aboutir à une identification et à un classement cohérents des différentes unités linguistiques du français; 2) Identifier et

Conforme podemos constatar no excerto acima, o autor propõe, tendo em vista uma abordagem indutiva do ensino da língua, uma análise da estrutura e do funcionamento da língua em conjunto. Contudo, podemos constatar que o procedimento para esta análise se dá de forma ascendente, pois considerará, primeiramente, a organização da língua em seus elementos morfológicos e sintáticos e, em seguida, como eles se organizam semanticamente. Assim, compreender e reconhecer a regularidade de organização lógica da estrutura de uma língua é um passo importante para identificar se a frase constituída está nos padrões do que é considerado como gramatical para essa mesma língua, no caso aqui ilustrado, o francês. Considerando isto, têm-se uma abordagem geral ascendente, que leva em consideração não apenas a análise de um nível da língua isoladamente, mas que visa à uma análise articulada, a partir da identificação, primeiramente, das unidades linguísticas, seguido da organização dessas unidades em grupos e, finalmente, da sua funcionalidade.

As teorias linguísticas de referência da renovação (estruturalismo americano e o gerativismo e distribucionalismo bloomfieldiano) têm como característica a descrição dos diferentes tipos de unidades linguísticas que existem em uma dada língua, tais como as regras de organização dessas unidades em uma estrutura da frase. Por não se preocupar com a questão da significação das unidades e da frase, a sua abordagem metodológica tende a ser prioritariamente sintática. Entretanto, Bronckart (2001) justifica esta característica das teorias linguísticas de referência, pontuando que diferentemente das regras de organização da estrutura da frase, uma língua também tem por finalidade essencial expressar o significado, ou seja, comunicar. Sendo assim, o julgamento semântico deve intervir igualmente para diferenciar as unidades linguísticas de uma língua.

Efetuada essa distinção, pode-se, então, examinar como as unidades se comportam na língua, em relação a forma como se organizam, tal como o lugar em que surgem, de que elementos são precedidos, se podem ser substituídos, sem refletir, contudo, sobre as falhas de sentido que estas variações de comportamento morfológico e

---

analyser les régularités d'organisation de ces unités dans le cadre de la phrase et doter l'élève de règles syntaxiques qui lui permette de construire des phrases "grammaticales"; 3)Fonder une démarche d'ensemble, qui permette d'une part de distinguer les différents niveaux d'analyse du système de la langue (unités, groupes, fonctions, etc), et qui permette d'autre part d'identifier les points d'articulation entre ces niveaux.

sintático podem causar na produção de uma sentença. Destaca que o problema semântico, por ser de natureza diferente, requer outra abordagem, pois não permite compreender como é organizada a morfossintaxe de uma língua.

O referido autor ressalta que as teorias de referência que dão base à renovação concebem a língua como um conjunto de frases, abstraídas de seu contexto. Nesta visão, tem-se como foco a análise das regras de estruturação interna da frase (linguística da frase). Ressalta, também, que o corpus utilizado por estas teorias se restringe a língua escrita padronizada, o que vai contra o fato de que as línguas são sempre um lugar de variação. Como resultado dessas características, Bronckart (2001) faz uma crítica ao modelo da renovação e destaca, a partir da afirmação supracitada, que a gramática escolar proposta pela renovação não vai muito além do que já encontramos nas gramáticas tradicionais.

Tendo em vista o ensino da língua, as duas teorias de referência maior da renovação apresentam limites, afirma Bronckart (2001) e, por isso, devem passar por um processo da transposição didática. O autor expõe que nenhuma teoria pretende dar conta do conjunto dos fenômenos observáveis no funcionamento de uma língua, mas que sob à luz de seus princípios e de sua metodologia específica, as várias teorias linguísticas realizam um recorte e analisam o funcionamento da língua a partir de um determinado ângulo. A partir deste ângulo determinado as teorias propõem os “produtos” gramaticais que são orientados por este ângulo.

Uma primeira consequência didática deste “estado de coisa” é para ser evitado a todo o custo, a reificação as noções e regras gramaticais, qualquer que seja sua origem teórica. Essas noções e essas regras constituem os instrumentos de análise, que só são válidas para os espaços de problemas bem delimitados, e que devem ser postos a serviço de uma abordagem geral de observação e de reflexão que, recordamos, constitui o objeto primordial da renovação do ensino da gramática.

De outra parte, quaisquer que sejam suas qualidades intrínsecas, as construções teóricas não podem ser aplicadas, tais quais, nas práticas de ensino, afirma Bronckart (2001). O autor pontua que para serem adaptadas às exigências dos programas, às condições efetivas do funcionamento das aulas bem como à capacidade e os conhecimentos deduzidos dos alunos, as abordagens e os produtos da pesquisa científica devem ser objeto de uma reelaboração, qualificado de transposição didática.

A abordagem de ensino do fundamento gramatical deve ser articulada à objetivos limitados e precisos. Conforme Brockart (2001), no contexto francófono, alguns textos oficiais continuam ambíguos, pois a filosofia geral da renovação implica a renúncia definitiva ao objeto cultural tradicional, que é o de analisar a língua para analisar o mundo e, desta forma, desenvolver as capacidades de pensamento do aluno. O autor justifica que esta ação é inviável, primeiramente por que existem várias estruturas de língua, bastante diferentes, em um só mundo e também por que as definições usadas no método tradicional, contribuem na reprodução da tradição ocidental, mas que não faz o aluno pensar inteligentemente.

Utiliza, como exemplo para ilustrar tal fato, que a definição de um complemento do objeto direto como aquele que responde à pergunta (que?) colocado depois do verbo é menos inteligente do que reinvestir o aluno do conhecimento, por exemplo, dos múltiplos complementos circunstanciais (de finalidade, modo, tempo, lugar, conseqüências etc).

Uma abordagem da estruturação contribui igualmente, tendo em vista o contexto dos três domínios supracitados, para o desenvolvimento geral das capacidades cognitivas do aluno, já que a estruturação do pensamento constitui, portanto, uma recaída indireta necessária de toda abordagem pedagógica inteligente, advoga Bronckart (2001). Porém, é necessário ter cautela, ao ter como objetivo específico o ensino gramatical, para não recair na abordagem tradicional e perpetuar a confusão entre “lógica do mundo” e “lógica da língua”, afirma o autor.

Como mencionamos no início deste capítulo, o objetivo mais profundo da renovação tratou da mudança da abordagem de ensino, ao implicar uma rejeição definitiva da didática dedutiva tradicional, e adoção de uma perspectiva de descoberta, da observação e da indução das regras da língua. E é por realizar este objetivo que a renovação se inspira nas abordagens do estruturalismo e da gramática gerativa. Mas as condições da pesquisa científica são diferentes das condições de uma “pesquisa” realizada em situação de aprendizagem escolar. O que conduz, de acordo com Bronckart (2001), a formulação de algumas observações gerais relacionadas à metodologia da estruturação.

O ponto de partida dessa abordagem é a constituição de um corpus, ou seja, de um conjunto de enunciados efetivos da língua francesa. Contudo, um questionamento se faz pertinente: todos os enunciados, principalmente aqueles produzidos pelos alunos,

podem ser utilizados pela abordagem de estruturação gramatical? Sobre este ponto, Bronckart (2001) ressalta que algumas recomendações podem ser propostas.

Primeiramente, o autor expõe que o corpus de partida deve ser constituído de enunciados diversificados e representativos do estado da língua francesa. Estes enunciados produzidos ou coletados podem ser objeto de observação, de comparações e comentários “livres”. No entanto, apenas um subconjunto composto somente dos enunciados de partida (as frases produzidas na língua escrita padrão) poderão ser objeto de uma abordagem de estruturação explícita.

Bronckart (2001) explicita que esta situação implica uma modificação radical (e eminentemente positiva) da atitude pedagógica em relação ao trabalho gramatical. Ele argumenta que o aluno deverá admitir que uma gramática, mesmo “moderna” e mesmo concluída, pode explicar tudo sobre o funcionamento da língua, ao passo que o professor deverá admitir, conseqüentemente, que ele não é onisciente e que as questões podem ficar sem resposta formal.

O professor, nesta situação, conforme a compreensão do autor, deverá, primeiramente, conduzir aos procedimentos de análise e direcionar, em um segundo momento, para o problema da reformulação dos fenômenos observados em conceitos e em regras. Para esta segunda fase, por se tratar de conceitos e regras, é inevitável que o corpus de partida seja objeto de uma classificação. Para tanto, há uma seleção somente das frases suscetíveis de serem analisadas nas abordagens em vigor e, portanto, propenso de substituir uma codificação gramatical.

Na primeira fase, a atividade de observação e de reflexão pode ser realizadas no desenvolver das atividades de expressão, já na segunda fase, as atividades de indução e de codificação deveriam ser notadamente separadas das atividades de expressão, de acordo com Bronckart (2001). Ao contrário, ao iniciar as abordagens de indução e de codificação a partir do conjunto dos enunciados produzidos na atividade de expressão, o professor corre o risco de inclinar-se para um tipo de condução unidirecional, em que os alunos só produzam enunciados utilizáveis na abordagem de estruturação.

No desenvolver da fase de estruturação, o procedimento de indução é desejável, contudo, segundo Bronckart (2001), esta recomendação deve ser matizada. Sempre que for possível, o professor deve conduzir o aluno a uma compreensão que o autor chama de “inteligente” dos fatos linguísticos. Contudo, por serem os fatos da língua complexos, o autor expõe que a indução nem sempre é, conseqüentemente, possível.

Assim, é necessário aceitar, quando for necessário, a combinação da abordagem de indução com a formulação de regras e a realização de exercícios de aprendizagem.

O autor afirma que uma abordagem de descoberta não implica que haverá uma aquisição das categorias gramaticais e regras da língua de forma “natural” ou “espontânea”. A descoberta é uma condição para uma aprendizagem, que se traduzirá, necessariamente, no estabelecimento de conceitos gramaticais mais ou menos técnicos, pois o processo de descoberta não exclui a gramática já estabelecida socialmente.

Ao longo dos últimos anos, a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da gramática tem como foco, principalmente, a transposição didática das gramáticas escolares, a determinação da metalinguagem utilizada pelo professor e a definição dos saberes gramaticais a serem adquiridos em sala de aula, pois a renovação gramatical implica uma transformação profunda das descrições da língua em uso escolar.

No próximo capítulo, apresentamos a base teórica que norteia o nosso posicionamento quanto a noção de linguagem, da produção e análise textual e do espaço da gramática no ensino de línguas, como também nos orienta nas análises e na interpretação da mobilização de saberes no ensino da gramática pelos professores de PLE.

### **3 O DISCURSO DO PROFESSOR NA REALIZAÇÃO DA INTERAÇÃO DIDÁTICA**

Com o intuito de compreender como acontece o ensino de gramática em sala de aula de Português língua estrangeira é que objetivamos analisar o discurso do professor quando mobiliza os seus saberes neste contexto de ensino. Para isso, adotamos os aportes teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Acreditamos que o ISD nos sirva como lupa para termos a visão acerca dos dados desta pesquisa, pois torna possível a leitura do agir no discurso do professor através do estudo das questões ligadas à linguagem, à produção e compreensão de textos e à análise das situações de trabalho (BRONCKART, 2007, 2009). Igualmente, adotamos o conceito que vem sendo desenvolvido por Leurquin (2013, 2015, 2017) de “modalizadores do agir professoral” que são evidenciadas pelos conflitos existentes em sala de aula, com o intuito de compreendermos a origem e o status dos saberes mobilizados pelos professores ao ensinar conteúdos gramaticais. Nas próximas seções, esclareceremos estas opções teóricas, explicando como elas nos auxiliarão a responder as questões da pesquisa.

Em vista disso, dividimos este capítulo em cinco seções. Na primeira seção, “O posicionamento epistemológico e a abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo”, apresentaremos os postulados epistemológicos do Interacionismo Social em que se situa o ISD, como também a proposta deste para a organização e análise dos textos, a partir do modelo da arquitetura textual. Na oportunidade, pontuamos a importância, para cumprir com o primeiro objetivo da nossa pesquisa, de alguns elementos que configuram os pré-construtos específicos do meio humano: as atividades sociais, os signos, os textos, os gêneros e os mundos representados. Dentre esses elementos, os mundos representados são especialmente relevantes para nós, ao possibilitar a interpretação do agir professoral (CICUREL, 2011) e a compreensão de como os saberes são mobilizados nesse agir. Nesta perspectiva, entendemos que o discurso do professor se configura a partir de suas representações do meio físico, social e sociosubjetivo.

Também, evidenciamos todos os níveis que compõem o modelo de organização dos textos proposto pelo ISD, chamado de arquitetura textual. Ao apresentarmos esses níveis, ajustamos nossas lentes para visualizarmos o nível do

posicionamento enunciativo. Vale adiantar que este nível será melhor explicitado em seção dedicada a ele.

Na segunda seção, “A mobilização de conhecimentos pelo professor em situação de trabalho docente: os saberes a ensinar e os saberes para o ensino de Gramática, identificamos, a partir do discurso do professor em sala de aula, qual tipo de saberes são postos em cena, considerando as condições de produção da prática docente.

Na terceira seção, “A construção de saberes profissionais em uma perspectiva discursiva”, evidenciamos que há saberes profissionais em jogo e que eles são construídos através da busca de significações favoráveis para pensar o agir professoral. Discutiremos acerca dos saberes profissionais marcados no discurso do professor de PLE, considerando as representações sociais, os conhecimentos de senso comum, as trajetórias pessoais, os saberes veiculados pela universidade dentre outros implícitos.

Na quarta seção, “As atribuições modais como um balizador de saberes em situação de ensino da Gramática”, destacaremos as modalizações lógicas, deonticas, apreciativas e pragmáticas que marcam os comentários e as avaliações a respeito dos saberes sobre o ensino de gramática, que são mobilizados em sala de aula.

Por fim, na quinta seção, “Os modalizadores do agir professoral no contexto do ensino da Gramática” pontuaremos de que ordem podem ser as intenções e os impedimentos do professor no que tange às suas reflexões sobre o ensino de gramática em sala de aula de PLE.

### **3.1 O posicionamento epistemológico e a abordagem metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo**

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), de acordo com Bronckart (1999), provém do interacionismo social, que entende as condutas humanas como um resultado de um processo histórico de socialização, viabilizado pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Com vistas à compreensão de como se constitui o pensamento consciente do ser humano é que o ISD investiga as condições pelas quais se desenvolvem as formas particulares de organização social tendo em vista as formas de interação de caráter semiótico.

Nesse sentido, o quadro do interacionismo social tem como ponto de partida para a sua investigação a historicidade do ser humano e, por isso, interessa-se pela relação

estabelecida entre as características estruturais e funcionais das organizações sociais e das formas de interação semiótica. O interacionismo social trata, assim, “dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 1999, p.22).

Quanto aos processos filogenéticos e ontogenéticos, o Interacionismo Social se apoia nas contribuições dadas por Hegel, para refletir acerca do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano de forma dialética bem como do papel da linguagem e do trabalho na construção da consciência. O aporte interacionista também adota o postulado do papel da linguagem e do trabalho na construção da consciência. Esta abordagem também se inspira na obra de Durkheim, sobre a teoria dos fatos sociais, interessando-se principalmente pela articulação entre as representações individuais e coletivas, conforme o autor propõe. De acordo com Bronckart (1999), a posição interacionista tem como base os trabalhos da Sociologia (BOURDIEU, 1980), das abordagens sociofilosóficas de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986), da influência da Psicologia do Desenvolvimento advinda dos trabalhos de Vygotsky (1984, 1989, 1996) e também da psicossociologia (MOSCOVICI, 1961). É, sobretudo, a obra de Vygotsky que constitui a base mais sólida do interacionismo em psicologia e, por isso, articula-se à abordagem do ISD.

A partir dos princípios do Interacionismo Social, o ISD propõe uma reorientação e/ou reorganização das ciências humanas e sociais e, para tanto, coloca a obra de Saussure como fundamental para essa reorientação. Neste sentido, aliado aos estudos saussureanos, o ISD propõe a articulação das Ciências Humanas, através do diálogo constante entre as seguintes áreas de conhecimento: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Educação e Linguística. Essa articulação nos permite observar os fatos linguísticos sob um novo ângulo, em que as práticas de linguagem situadas são os principais instrumentos do desenvolvimento humano e da construção do pensamento consciente.

Em sua construção filosófica e epistemológica, o ângulo sob o qual se delinea o ISD pauta-se no monismo, conforme iremos expor a seguir. Inicialmente, para Vygotsky, a psicologia tinha como problemática central a questão da dualidade físico-

psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. Sobre essa dualidade, segundo o autor, as proposições das diferentes escolas da psicologia do início do século subestimam essa problemática central das interações físico-psíquicas. Assim, para os psicólogos da corrente behaviorista, as análises têm como foco o substrato fisiológico e as condições ambientais de aprendizagem dos comportamentos observáveis, deixando em suspenso os efeitos das capacidades mentais não observáveis. Enquanto que os psicólogos de inspiração cognitivista propõem abordar os fenômenos psíquicos, abandonando a problemática de seu substrato material ou, ainda, propõe um modelo do funcionamento mental que decorreria diretamente das propriedades do cérebro. Neste modelo, há uma abstração das dimensões comportamentais, históricas e sociais do desenvolvimento humano.

Para Vygotsky, as perspectivas psicológicas supracitadas se ancoravam em uma epistemologia dualista herdada de Descartes (1973), ao defender a ideia de que, em um lado, estão os objetos e os corpos em uma extensão material e, de outro, as ideias e os sentimentos do sujeito pensante. Vygotsky (1985, 1994, 1999) segue a epistemologia monista de Spinoza (1964, 1965) e ao olhar sob essas lentes põe no centro de suas investigações a emergência do pensamento consciente dos seres humanos.

Bronckart (1999, p. 26) propõe uma reformulação desse posicionamento monista e o desdobra em duas questões: a primeira está relacionada “as condições sob as quais o comportamento ativo, condicionado ao mesmo tempo pelo potencial genético e pelas restrições de sobrevivência da espécie, produz, em qualquer organismo, traços internos, mais ou menos estáveis e mais ou menos eficientes, de algumas propriedades do meio” e a segunda se refere “às condições sob as quais, no ser humano, esse funcionamento psíquico elementar libera-se mais nitidamente das restrições genéticas e comportamentais de sua constituição e torna-se um mecanismo ativo e autorreflexivo”. Este último fenômeno é visto também como uma transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência).

Uma análise da primeira questão, conforme afirma Bronckart (1999, p.27), pode ser realizada sob o ponto de vista piagetiano, no que tange ao “estudo do desenvolvimento dos mecanismos de interação entre o organismo e o seu meio, no aspecto físico”, ou seja, das condições de desenvolvimento da inteligência sensório-motora. Já para a análise da segunda questão, que trata da passagem do psiquismo elementar em pensamento consciente, essa abordagem, segundo o autor, não se mostra

suficiente. Para tratar desta segunda questão, Bronckart (1999) ao evidenciar que não há determinação unilateral do biológico sobre o mental e o comportamental, mas a co-construção e co-determinação desses três registros, adere a lógica geral da posição histórico-cultural de Vygotsky. Este autor, ancorado na tradição hegeliana e marxista, propõe um esquema da ontogênese das capacidades humanas que pode ser resumido, conforme explicita Bronckart (1999) nos seguintes pontos: a) a espécie humana é dotada de capacidades biológicas novas que permitem o desdobramento de atividades coletivas mais complexas que as dos outros animais socializados; b) a complexidade dessas atividades coletivas tornou necessária a emergência de um mecanismo de entente (no sentido de Habermas, 1987), no caso a emergência da atividade verbal ou de linguagem enquanto instrumento de planejamento, de regulação e de avaliação da atividade não verbal ou propriamente praxiológica; c) essa atividade é produtora de unidades semióticas, isto é, de representações de aspectos do mundo que não são mais, como no mundo animal, inelutavelmente idiossincráticas, mas quem devido às condições mesmas de sua constituição, são compartilhadas ou coletivas.

Embora Vygotsky (1985, 1994, 1999) tenha lançado as bases para o verdadeiro questionamento da psicologia, o desenvolvimento de seu projeto se depara com consideráveis dificuldades teóricas e metodológicas, conforme afirma Bronckart (1999) em sua leitura crítica a respeito da obra desse autor. Bronckart (1999) pontua três dificuldades. A primeira, refere-se as unidades de análise da psicologia, ao compreender as dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas, de forma entrelaçada.

A segunda dificuldade está relacionada às fronteiras e à articulação da dimensão do social e da dimensão do psicológico e, por isto, a psicologia interacionista recorre a uma conceitualização pertinente dos fatos sociais, nas dimensões organizacionais e representacionais. Contudo, Bronckart (1999) afirma que não se deve tratar esses fatos de forma independente, ou seja, as unidades do âmbito do sociológico de um lado e, de outro, as unidades do âmbito psicológico, mas de forma que se possa conceitualizar a interação que há entre essas unidades.

A terceira dificuldade teórica está relacionada à linguagem em suas relações com a atividade social e com as ações. Segundo Bronckart (1999), Vygotsky considerou como unidade verbal a “palavra”, conceito que se opõem ao “signo” de Saussure. Bronckart (1999) defende, antes, a compreensão de que é no quadro englobante dos textos

e/ou discursos que se pode conferir um estatuto às unidades de nível inferior, ou seja, às palavras ou signos. Nesta perspectiva, de acordo com Bronckart (2014, p.417) a contribuição de Saussure ao interacionismo social é singular ao defender que os processos mobilizados na confecção dos signos (a assimilação a acomodação, a diferenciação e a associação) são processos psíquicos “elementares” e, por isso, os processos de construção dos signos se situam no prolongamento direto dos processos comuns ao que é vivo, numa relação de “continuidade”. Assim, uma vez constituídos, esses signos transformam radicalmente o psiquismo herdado e o fazem passar, conforme sinaliza Vygotsky, do regime biocomportamental ao regime sócio-histórico, caracterizando uma relação de “ruptura”. Para Bronckart (2014, p.18), os signos têm esta propriedade radicalmente nova na evolução de constituírem “cristalizações psíquicas de unidades de troca social” e é esta socialização do psiquismo que é fundadora do humano.

Nesse sentido, uma psicologia interacionista deve primeiro recorrer à dimensão discursiva da linguagem e, para tanto, agregar-se aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos, como também contribuir para elucidar as relações existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas. Cabe a ela, em uma perspectiva histórica, como declara Bronckart (1999), identificar as formas sobre como o “agir comunicativo” (Habermas, 1987) é, a um só tempo, constitutivo do social e delimitador de ações imputáveis a agentes particulares. Desta forma, a psicologia, para cumprir com os objetivos propostos por Vygotsky (1985,1994, 1999) deve “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p.31).

O interacionismo sociodiscursivo inspira-se nessa compreensão e ao aderir à Psicologia Interacionista-Social considera o estudo da linguagem em suas dimensões textuais e/ou discursivas. Baseado na proposta de Léontiev, o interacionismo sociodiscursivo compartilha da noção geral de “atividade”, conforme já expomos ao longo do texto, como designadora das “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, por meio dos quais têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimentos) sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 1999, p.31). Contudo, no que diz respeito à espécie humana propriamente dita, essa atividade se caracteriza pela sua diversidade e pela complexidade de suas formas de organização, diferentemente do conjunto de outras espécies animais, em que suas atividades estão particularmente relacionadas à função da sobrevivência

(nutrição, reprodução, fuga do perigo). Esta diferenciação em relação às organizações e atividades desenvolvidas no meio humano e das atividades do meio animal se dá pelo surgimento de um modo de comunicação particular, a linguagem.

Para Bronckart (1999) toda atividade envolve engajamento. Para explicar esta afirmação, o autor faz uma comparação com o desenvolvimento da atividade no contexto dos animais e nos contextos dos humanos. No reino animal, o sinal e a resposta comportamental é direta. Portanto, não há nenhum procedimento de negociação e de contestação nos episódios comunicativos no reino animal e isto implica que a participação dos animais em uma atividade são representações não negociadas sobre o meio. Já na espécie humana, a colaboração dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada pelas interações verbais e, neste sentido, a atividade se caracteriza como um agir comunicativo, conforme declara Habermas (1987). É desta negociação sobre quaisquer aspectos do meio e da cooperação ativa dos humanos envolvidos na atividade que surgiriam os signos, no sentido saussuriano do termo. Assim, os signos, como oriundo de uma convenção que se dá por negociação, reestruturam as representações dos indivíduos em representações compartilháveis, ou mesmo comunicáveis.

O agir comunicativo, além de constituir o psiquismo caracteristicamente humano, ele também é constitutivo do social. Isto se deve ao fato de que os signos, além de designar os objetos do mundo, terem as suas formas negociadas no âmbito transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se organizam em formas de conhecimentos, chamado por Habermas de “mundos representados”. Bronckart (1999, p.34) realiza uma breve análise para elucidar os níveis sucessivos do efeito do “social” sobre o humano. Ele expõe, conforme sugere Habermas, que os mundos representados são constituídos de três mundos.

O primeiro deles é o “mundo objetivo”. Através dele é que atuamos na atividade envolvida, ao lançarmos mão de representações acerca dos parâmetros do ambiente, isto é, de conhecimentos coletivos armazenados. Neste mundo, os signos estarão relacionados aos aspectos do meio físico, em sua função designativa.

O segundo é o mundo social, em que os signos estão relacionados, em um quadro de atividade, a maneira de organizar a tarefa, a partir das formas de cooperação compartilhadas entre os membros do grupo. O mundo social agrega os conhecimentos coletivos acumulados a respeito da atividade.

Por fim, o terceiro mundo diz respeito as formas que os signos influenciam sobre as características particulares dos indivíduos engajados na tarefa (“habilidade”, “eficiência”, “coragem”, etc), denominado de mundo subjetivo. É a partir dos mundos representados que se constituirão o contexto específico de suas atividades, conforme pontua Bronckart (1999). Desta forma, como afirma o autor, por ser proveniente de uma atividade, que é coletiva ou social, é que os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo.

A linguagem humana se apresenta tanto como um instrumento através do qual os falantes emitem, de forma intencional, pretensões à validade relacionada ao meio em que a atividade se desenvolve, como também é dotada de valor representativo, ao passo que os signos são formas compartilhadas, convencionadas, de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo.

Assim, as relações do ser humano com o meio são transformadas através de representações semiotizadas. Estas representações são produtos da interação entre representações individuais e coletivas. As produções semióticas se organizam em uma atividade particular, contudo esta mesma atividade continua em interdependência com as outras atividades da espécie e, por isso, os signos se configuram como entidades dotadas de uma autonomia parcial.

Sendo assim, segundo Bronckart (1999, p.35) pontua, a semiotização abre espaço para o surgimento de uma atividade que é essencialmente de linguagem e que se organiza em “discursos” ou em “textos”. Então, é através dos textos e dos signos com significações sempre flutuantes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas. Os mundos também se transformam a todo instante.

A linguagem, tida como forma de funcionamento da capacidade de uma espécie, encontra-se relacionada não somente aos diferentes níveis de organização social, mas apresenta também um caráter histórico, tal como todas as produções humanas. O homem só pode ter acesso ao meio através de uma atividade mediada pela linguagem, pois toda língua se configura a partir de uma concentração de textos e de signos que foram, por sua vez, produtos das relações com o meio, já elaboradas e negociadas por gerações precedentes.

Desta forma, “os mundos representados já foram “ditos” bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente, como afirma Bronckart (1999, p.38). Portanto, toda produção de

linguagem de um sujeito se realiza no âmbito social e histórico, resgatando os traços das construções conceituais e discursivas dos grupos sociais anteriores.

As primeiras condutas humanas são, neste sentido, orientadas primeiramente por dimensões sociológica e histórica, através do agir comunicativo desenvolvido em uma atividade social através da linguagem, transformando, assim, o meio em mundos representados. Essas mesmas condutas, são apresentadas também por Bronckart (1999) em suas dimensões psicológicas, classificadas por ele como de ordem secundária. Para explicitar a problemática das capacidades mentais e das comportamentais, o autor irá adotar outra categoria de análise, compreendida por Habermas e Ricoeur como “ação significativa” ou simplesmente de ação, a que ele denominou.

Ao passo que o agir comunicativo é, ao mesmo tempo, constitutivo dos mundos representados e o instrumento pelo qual as ações são delimitadas, ele confere capacidades de um fazer consciente configurando, desta forma, o ser humano como agente. Neste sentido, para Bronckart (1999), a atividade de linguagem pode ser tomada como “ação de linguagem”, atribuível a um agente e que irá se materializar em uma unidade empírica que é o texto. Para o autor, uma ação só pode ser considerada como uma ação de linguagem quando houver o que ele chama de propriedades psíquicas imputáveis ao agente, tais como o motivo, a intenção e a responsabilidade sob a situação em que ele se encontra envolvido.

Até aqui expomos como o ISD construiu, pela sua caracterização epistemológica, os conceitos de atividade social, atividade de linguagem, mundos representados e da ação de linguagem, como também, através de sua inspiração em Habermas (1987), adotar o conceito de agir comunicativo. Nesta pesquisa, para cumprir o nosso primeiro objetivo, lançaremos mão do conceito de mundos representados a fim de identificarmos como o professor de Português língua estrangeira se representa em uma aula que envolve o ensino da gramática.

O conceito dos mundos representados é relevante nesta pesquisa, pois através dele poderemos, através do dizer do professor, reconstruir linguisticamente as suas representações acerca do seu contexto de ação de linguagem, entendido por Bronckart (1999, p.47) como “representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo, a fim de orientar a escolha dos signos dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar um mesmo referente”. Desta forma seguimos a hipótese de que, o professor, em sala de aula de português língua

estrangeira, orienta a sua conduta profissional de acordo com as regras do meio físico, ao considerar que sociohistoricamente e culturalmente a sala de aula é o lugar de interações que giram em torno de objetos do conhecimento.

Sendo assim, também existem normas de conduta para os papéis sociais assumidos em sala de aula, pelo professor e pelo aluno. Os textos e os discursos veiculados nesta atividade social são materializados através de signos, que engendram as formas de organização, cooperação, ou seja, a interação de um grupo, constituindo o mundo social. O professor, ao ministrar um conteúdo a respeito de uma categoria gramatical, o faz por estar apto a exercer este papel, função acordada historicamente, ou seja, coletivamente. As pistas linguísticas, através dos signos que materializam o discurso do professor, possibilita-nos ter acesso as representações acerca do seu papel enquanto professor de línguas, isto é, aquele que dá acesso ao conhecimento sistematizado sobre como se organiza a língua portuguesa, com vistas a ampliar as capacidades de linguagem dos alunos.

O mundo subjetivo incide sobre as características próprias dos agentes envolvidos na atividade social. Os signos também veiculam, discursivamente, a imagem que o professor tem de si e do outro na situação de ensino e, a partir desta representação sobre o seu papel, é que selecionará as formas sobre como os conteúdos serão desenvolvidos em sala de aula, de acordo com o seu perfil e com os seus conhecimentos sobre como ensinar.

Desta forma, podemos reiterar a importância do signo como instrumento da construção do mundo e dos fatos sociais, ao se configurar em uma língua natural. Segundo explicita Bronckart (2014, p.140), ao se referir ao estatuto da língua na perspectiva saussuriana, como sendo um reservatório individual, um tesouro interior onde se depositam as formas ouvidas nos discursos; o que equivale a dizer, em termos vygotskianos, “que as entidades constitutivas da língua são o produto da apropriação e da interiorização dos signos veiculados na atividade discursiva”.

Nesse reservatório, os signos interiorizados são objeto de uma atividade de classificação que mobiliza os processos de associação (desta compreensão surge a fórmula de que a língua tem sua sede na “esfera associativa”) e culmina na constituição de séries de termos que mantêm entre si relações de semelhança/diferença, segundo critérios que podem ser de ordem sonora, de ordem semântica, e até da ordem das dependências morfológicas ou sintáticas.

É na atividade social que os signos emergem, pois eles se organizam no âmbito do coletivo e permitem a comunicação humana através da linguagem. A linguagem humana, nessa visão, é constitutiva do psiquismo especificamente humano e constitutiva das relações sociais e, por isto, encontra-se respaldada nos princípios epistemológicos do interacionismo social, conforme já citamos. É nesta linha de pensamento que se apoia o trabalho teórico do ISD, organizado em torno de três temas:

Uma conceitualização das relações entre a ordem das atividades sociais humanas e a ordem dos fenômenos propriamente de linguagem ou linguísticos. Uma conceitualização da organização dos textos que deu origem ao modelo da arquitetura textual. Uma metodologia de análises dos dados. (BRONCKART, 2012, p. 39).

Ao adotar uma concepção de organização dos textos e elaborar um modelo de análise para eles, pautado nas condições de produção do texto e no modelo da sua arquitetura interna, objetiva investigar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a noção de texto se define como toda unidade de produção verbal que veicule uma mensagem linguisticamente estruturada e que produza um efeito de coerência no destinatário. De acordo com Bronckart (2008, p.113, grifo do autor), os textos são:

Os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção. Assim, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

Esta análise possibilita identificar regularidades que estão além da superfície textual, mas que estabelecem uma relação com o contexto e com as particularidades dos paradigmas da língua natural que foi utilizada e, conseqüentemente, das regularidades pertencente ao texto.

Bronckart (1999) propõe, para o estudo da língua, um conjunto de operações de linguagem necessárias para realizar uma ação de linguagem nos mais diversos quadros da atividade social, ou seja, nos gêneros textuais. As ações humanas não podem ser apreendidas, assim, no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Neste sentido, Machado (2009, p.18), inspirada em Bronckart (2004) explicita que:

As ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvida; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações. Assim, para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional.

Desta forma, para compreendermos e interpretarmos o agir do professor ao ensinar gramática é que nos propomos a identificar as suas representações de uma aula de gramática. Para tanto, lançamos o nosso olhar para as cenas de sala de aula e identificamos as representações do professor, considerando o seu conhecimento dos mundos formais. Elegemos, como um de nossos primeiros objetivos, identificar como o professor representa a aula de gramática e, para tanto, utilizamos, como parte da proposta de análise dos textos que se desenvolvem na situação e sobre a situação de trabalho, os conceitos adotados pelo ISD das condições de produção dos textos (aproximando-nos do conceito de conteúdo temático).

Para identificarmos como o professor representa a aula de gramática, observamos os discursos produzidos na sala de aula de PLE. Compreendemos que os discursos, organizados por meio dos signos, materializam as representações e nos dão pistas sobre como o professor representa a aula de gramática. Então, em nosso estudo, para identificar as representações do professor da aula de gramática, consideramos o conteúdo temático das aulas. De acordo com Bronckart (1999, p.97) “o conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Para o autor, as informações que constituem o conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor.

Adotamos o conceito de conteúdo temático proposto por Bronckart (1999), pois acreditamos que, no planejamento dos conteúdos e na sua concretização em sala de aula, o professor seleciona um objeto de ensino que se organizará em torno de um conteúdo temático e que nele está implicado representações acerca do ensino de gramática.

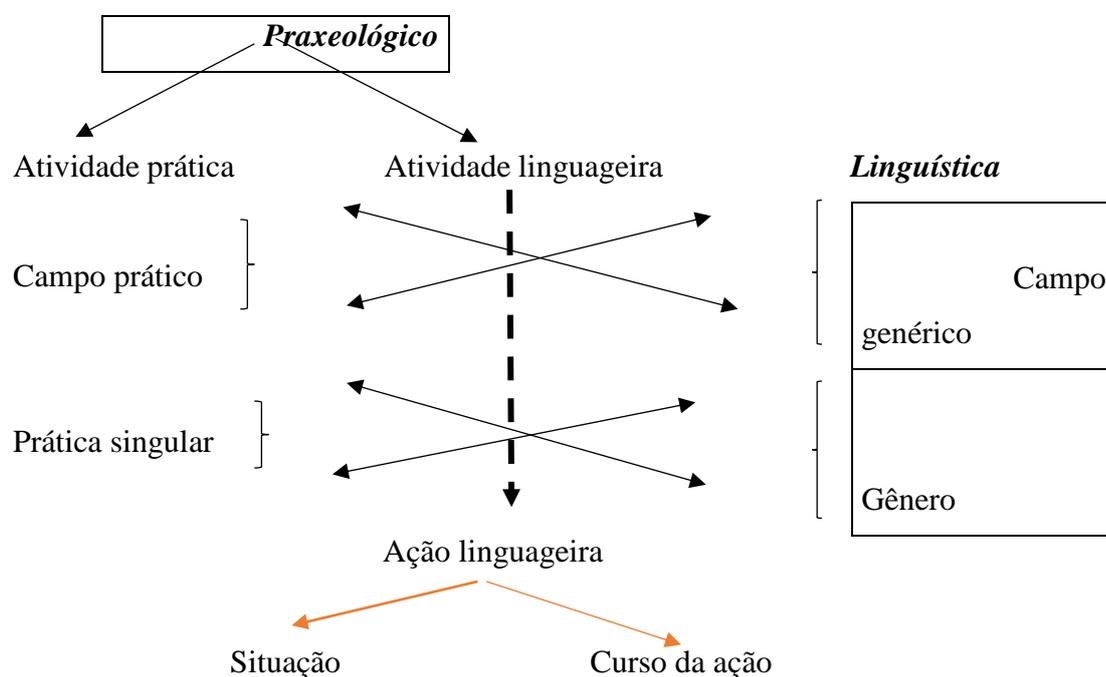
No momento em que uma ação de linguagem se desenvolve e um texto é produzido, os conhecimentos passam por uma reestruturação e apresentam dois aspectos

principais, conforme nos mostra Bronckart (1999, p.98). O autor expõe que, de um lado, enquanto os conhecimentos prévios são “simultâneos” (coincidem em um agente e em um determinado tempo) e parecem estar organizados de modo “lógico” e “hierárquico”, a sua mobilização em um texto exige que sejam organizados no “sucessivo”, o que desorganiza a anterior estruturação lógica dos conhecimentos. Por outro lado, por serem semiotizados, os conhecimentos se organizam em “mundos discursivos”, em que as suas coordenadas são diferentes das coordenadas do “mundo ordinário”, no qual se realiza a ação do agente.

Ratificamos nossa posição nesta tese, pois ela própria justifica a opção teórica pelo ISD. É fato que o ser humano se comunica produzindo e compreendendo texto em diversos formatos genéricos. Também é fato que esses textos se representam em três níveis: o organizacional, o enunciativo e o semântico. Apresentamos, ao longo do texto, esses três níveis.

Porém, antes de explicitarmos esses níveis que compõem o modelo de organização das produções e análises textuais, denominado por essa teoria de arquitetura textual, acreditamos ser importante apresentarmos as relações existentes entre as atividades sociais e a linguística, a fim de compreendermos como este modelo organiza o agir comunicativo. Atualmente, conforme apresenta Bronckart (2012, p.40) a relação entre as ordens das atividades sociais e a linguística se apresenta segundo o seguinte esquema

Figura 1: As relações entre ordem das atividades sociais e da linguística



Fonte: Bronckart (2013).

Bronckart (2013) expõe que o registro praxeológico é aquele ligado às atividades humanas com finalidade, que tem como princípio as formas de intervenção no mundo, uma de caráter não verbal (a atividade prática), a outra de caráter verbal (a atividade de linguagem), relacionando-se de forma associada ou interdependente. As atividades práticas, chamada pelo autor de “campo prático” e de “prática”, tal como definido por Rastier (2001), são subconjuntos organizados de atividades determinadas, conforme foram elaboradas pelo contexto sociohistórico de um grupo.

A noção de atividade de linguagem diz respeito as formas que os humanos falam ou escrevem em determinadas situações. Ela apresenta um caráter relativamente “formal”, pois o processo implicado é concebido pela abstração do sistema semiótico utilizado. Neste sentido, a atividade de linguagem pode ser definida a partir de parâmetros praxeológicos: humano ou grupos de humanos produzem linguagem em tal situação, em função de tal objetivo, obtendo tal resultado. Essas atividades de linguagem se realizam em ações de linguagem situadas, partindo de um indivíduo.

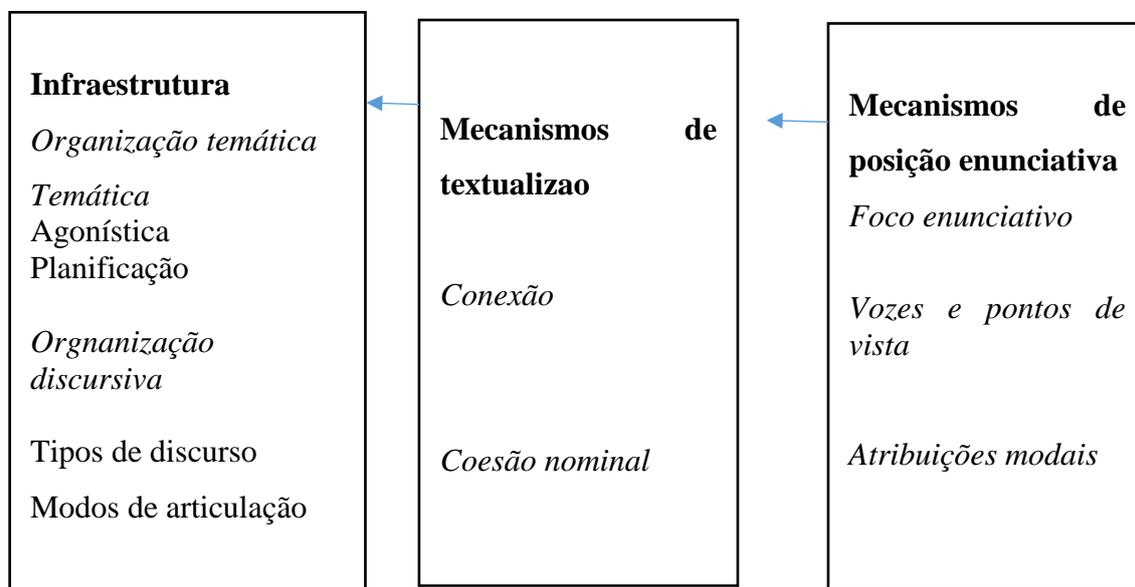
A partir da análise destas ações é que se distingue: uma dimensão da situação inicial, em que as representações disponíveis para uma pessoa no início de sua ação,

relacionada aos parâmetros do contexto físico e do contexto sócio-subjetivo e uma dimensão do curso da ação, constituída pela separação temporal efetiva da ação de linguagem com o conjunto das bifurcações e reajustes que necessariamente carregam. O registro linguístico, como pontua Bronckart (2012) pode ser descrito da seguinte forma: em campos genéricos onde se tem conjuntos organizados de gêneros articulados a um ou a vários campos práticos; os gêneros como subconjuntos de formas textuais que se alocam em um desses campos; os textos como ocorrências situadas e atualizadas de um desses gêneros.

A partir dessa articulação entre as atividades sociais e a linguística, Brockart (1999, p. 119) articula a hipótese de que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, designado de “folhado textual”. Este é, por sua vez, constituído pelos níveis: infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Para o autor, essa distinção de níveis de análise diz respeito à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, baseado na constatação do caráter “hierárquico” de qualquer organização textual.

Em Bronckart (2008) a conceitualização supracitada sobre a organização dos textos cede espaço ao modelo da arquitetura textual. Sobre este modelo, conforme destaca o autor, em sua obra “Interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos” (BRONCKART, 2013), ao fazer referência à obra em que apresenta o quadro teórico do ISD (BRONCKART, 1999), faz algumas modificações que foram introduzidas a partir das proposições vindas de outras correntes e, particularmente, das discussões com Rastier (2001). O modelo de organização de um texto como um folhado textual constituiu uma primeira aproximação à estruturação interna dos textos que, segundo Bronckart (2012), está sempre em construção e, por isso, é suscetível de ser revista e/ou complementada. Desta forma, baseado em trabalhos empíricos e teóricos realizados desde o surgimento do ISD, bem como baseados nos diversos intercâmbios, o modelo da arquitetura textual passa a ser apresentado da seguinte forma:

Figura 2: O modelo da arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2013).

Para compreendermos este modelo de organização do texto e as suas relações é que apresentamos, a seguir, os conceitos dos níveis que o compõem, de acordo com Bronckart (2012).

A infraestrutura, nível profundo da organização textual, comporta o conteúdo temático semiotizado e a sua organização linear, como também um componente relativo aos tipos de discurso postos em jogo e as suas articulações. Na *organização temática*, a *temática* estabelece relações com *universos semânticos* ou *temas* veiculados em um texto. A análise da temática consiste em revelar os semas que constituem os temas e colocar em evidência a estrutura do campo paradigmático do qual precedem ou que constroem e das redes isotópicas nas quais se implementam na linearidade do texto. A *agonística* consiste, de certa forma, em redobrar o conteúdo temático, sobrecarregando os atores, os papéis e as ações de valores mais gerais, estabelecendo as sequências do atuar convocando uma significação que supera suas propriedades “práticas” ou notadamente fáticas. A *planificação* está relacionada a estratégia de disposição linear dos temas. Na *organização discursiva* é indispensável a identificação dos diferentes *tipos de discurso* que aparecem no plano da organização temática, como também as suas modalidades de *articulação*, ou

seja, os diferentes procedimentos utilizados para indicar e controlar a passagem de um tipo de discurso para outro (BRONCKART, 2012, p. 42-43, grifo do autor).

No modelo da arquitetura textual, acrescenta-se, em relação aos níveis descritos no modelo do folhado textual, o subcomponente da coesão verbal. Nos níveis descritos pelo modelo do folhado textual, a coesão verbal se encontrava situada nos mecanismos de textualização. Contudo, na arquitetura textual, ele vai se articular ao nível da organização discursiva, totalmente integrado na definição e na descrição dos tipos de discurso. Bronckart (2012) declara que, atualmente, parece necessário complementar a noção de tipos de discurso para uma análise minuciosa das determinações que os sistemas de coordenadas que os caracteriza exerce sobre as modalidades de organização sintática e macrosintática.

Os mecanismos de textualização e de apropriação enunciativa permanecem tal como descritos no modelo do folhado textual. A única ressalva merecedora de destaque, segundo Bronckart (2012), é a de que no nível dos mecanismos de textualização permanecem apenas os mecanismos de *conexão* e de *coesão nominal*. Os mecanismos de textualização têm como função contribuir para tornar visível a estruturação do conteúdo temático, através de séries isotópicas de organizadores e de retomadas nominais. Por isto, ela pressupõe uma organização mais profunda que está diretamente ligada ao nível da infraestrutura, conforme vemos na figura a indicação da seta que parte do nível dos mecanismos de textualização para o nível da infraestrutura. Particularmente, nesta pesquisa, são os mecanismos de apropriação enunciativa que nos interessam, na medida em que eles marcam discursivamente as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE<sup>11</sup>.

Na sequência, abordaremos outras questões de ordem teórica e fundamentais para cumprir com o propósito central desta tese. Na próxima seção, tratamos da configuração dos saberes mobilizados pelo professor em situação de ensino de gramática, em sala de aula de PLE.

### **3.2 A mobilização de conhecimentos pelo professor em situação de trabalho docente: os saberes a ensinar e os saberes para o ensino de Gramática**

---

<sup>11</sup>Os mecanismos de posição enunciativa, especialmente as atribuições modais, é uma categoria de análise que está relacionada ao nosso terceiro objetivo de pesquisa e, por isso, serão explicitados no item 5.4.

Na seção anterior, ao falarmos sobre como as atividades sociais estão diretamente ligadas às ações de linguagem, através dos elementos que permeiam o meio humano, tais como os signos, os textos, os gêneros e os mundos representados, buscamos relacioná-los ao discurso que permeia a prática docente. Este discurso, permiti-nos identificar como o professor se representa em situação de ensino de gramática, pelo viés dos mundos representados. Por sua vez, pela compreensão de como o professor se representa, através dos mundos representados evidenciados em suas ações de linguagem, também podemos identificar como ele representa a aula de gramática, através do conteúdo temático que se destaca em seu discurso. Na oportunidade, podemos compreender o conteúdo temático apresentado e desenvolvido pelo professor em sala de aula, através das escolhas lexicais e de suas retomadas ao longo das explicações sobre os tópicos gramaticais, nas aulas de PLE.

Trabalhamos nesta tese com a ideia de que essas representações que o professor materializa em seu discurso em sala de aula de PLE nos orienta na análise dos saberes que ele mobiliza para concretizar o ensino de gramática. Os saberes, de modo geral, são necessários para que o professor possa agir no mundo e especificamente no âmbito profissional. Dessa forma, as representações podem abarcar vários tipos de saberes. As representações veiculadas pelo professor em sala de aula, no ensino de gramática, bem como ele se representa nesta situação, apresentam particularidades, pois exibem os saberes relacionados, especificamente, às práticas de ensino de gramática.

A literatura sobre a formação dos professores mostra que os saberes é que instrumentalizam a prática docente. Vários estudiosos tratam de questões que envolvem saberes, dentre eles, podemos destacar: Tardif (2002) Vanhulle (2009), Hofstetter e Schneuwly (2009) e Foucault (2013).

Então, apresentamos como esses autores trabalham com as questões relacionadas aos saberes, destacando àquele que no auxilia a responder os objetivos desta tese.

Tardif, em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” (2002), descreve esse conjunto de saberes docentes acima citados. O autor define os saberes de formação profissional como aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, concretizados tanto na formação inicial quanto na continuada. Os saberes disciplinares são os que se integram à prática docente, através da formação dos professores nas várias disciplinas oferecidas pela universidade. Estes saberes emergem

da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela selecionados como modelos e como formação para a cultura erudita. Por fim, ele o autor nos apresenta os saberes experienciais que são aqueles que emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a eles, experiências individuais e coletivas sob a forma de saber-fazer e de saber-ser.

Vanhulle (2009), em um olhar sociodiscursivo, também trata dos saberes mobilizados no ensino e propõe uma análise dos saberes numa perspectiva discursiva. Ela retoma os dois tipos de saberes (saberes a ensinar e saberes para o ensino), estudado pelos autores já citados, e acrescenta os saberes profissionais. Porém, em relação a estes, apresenta-os numa perspectiva diferente dos demais autores quando ressalta a importância dos saberes informais e afirma que os saberes não são transmissíveis, mas construídos no processo. A autora analisa os saberes a partir dos mecanismos enunciativos marcados no discurso do professor, considerando os mundos representados.

A estudiosa ainda aponta que os saberes profissionais formalizados se constroem na reelaboração subjetiva de conhecimentos através de experiências, saberes científicos, prescrições institucionais e contatos com práticas sociais *in loco*. Por termos como foco o discurso dos professores em sala de aula de PLE é que nos ancoramos nas definições sobre os tipos de saberes.

Na perspectiva de Hofstetter e Schneuwly (2009), para indicar a ação de pessoas com o intuito de formar outras pessoas, apresenta-se um termo em sentido genérico, que inclui tanto formadores como professores, designando-os como formadores-professores, unidos pela mesma finalidade: o de formar outros. Neste sentido, para os autores, o ato de formar consiste em uma contrapartida, relacionada à situação de aprendizagem de forma intencional.

O foco na aprendizagem como uma atividade específica, que encontra seu fim em si mesma, põe em evidência a instituição escolar em sua concepção tradicional. De fato, a escola visa, primeiramente, a formação geral, a transmissão de uma cultura geral. Os conteúdos ensinados são o resultado de processos complexos de construção e de transformação de saberes, que descrevem, sob pontos de vista diferentes, as teorias da transposição didática (Chevallard, 1985) ou de cultura escolar (Goodson, 1993), conforme explicitado por Hofstetter e Schneuwly (2009).

Na escola, o que deve ser ensinado é objeto de um processo de modelização. Desta forma, os conteúdos progressivamente são constituídos em matérias ou disciplinas escolares, que constituem uma organização particular de saberes em função das finalidades do sistema escolar. Esta organização incorpora a ideia de uma formação cuja lógica é diferente da aprendizagem quotidiana: trata-se de disciplinar, dando acesso a novos modos de pensar, de falar e de agir, que constituem aquisições culturais da sociedade.

Para Hofstetter e Schneuwly (2009), alguns autores tais como Vygotsky (1985) e Bernstein (1996), Brossard (2004) e Kress (2005) defendem a ideia de que a formação se distingue do quotidiano da vida e do trabalho, pois a ação de formar implique em mediações semióticas. Neste sentido, de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009), “a ação de formar é sempre duplamente mediata e mediatizada por sistemas semióticos, que imprimem o significado da palavra “ensinar”: fazer conhecer, tornar acessível pelos signos”.

Desta forma, Hofstetter e Schneuwly (2009) adotam o ponto de vista da prática e abordam o saber a partir da sua mobilização e colocam os saberes formalizados no centro de suas reflexões, buscando definir seu papel nas profissões de ensino e da formação. Os autores diferenciam os saberes envolvidos em sala de aula em dois grandes tipos: os saberes para o ensino e os saberes para ensinar (*savoirs pour enseigner et savoirs à enseigner*). Sobre esta distinção, os autores afirmam:

(...) parece-nos possível definir dois tipos constitutivos de saberes aos quais se referem a esses profissionais: saberes para ensinar, isto é, os saberes que são os objetos de seu trabalho; e os saberes para o ensino, dito de outra maneira, os saberes que são as ferramentas de seu trabalho (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009, p.17, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Os autores definem os saberes para ensinar não como produzidos pelos pesquisadores, mas como o objeto de trabalho dos professores-formadores. Para esses autores, há três tipos de saberes envolvidos nos saberes necessários ao professor para ensinar: saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (saberes para ensinar e sobre alunos, seus conhecimentos e desenvolvimentos, maneira de aprender,

---

<sup>12</sup> “(...) il nous semble possible de définir deux types constitutifs de savoirs auxquels se réfèrent ces professions: les savoirs à enseigner, c’est-à-dire les savoirs qui sont les objets de leur travail; et les savoirs pour enseigner, autrement dit les savoirs qui sont les outils de leur travail” (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009, p.17).

etc), saberes sobre as práticas do ensino (métodos, dispositivos, delimitações de saberes para ensinar, modalidade de organização e de gestão, encaminhamentos); e saberes sobre a instituição que define seu campo da atividade profissional (plano de estudos, instruções, etc).

Assim sendo, o formador-professor forma outros ao ensinar saberes. Sua função é, portanto, construtivamente definida pelos saberes a ensinar. Estes saberes constituem um objeto essencial de trabalho do professor. Sendo assim, o contrato entre a instituição que emprega define o que será ensinado, explicitado principalmente pelos planos de estudos ou currículo, dos manuais, dos dispositivos de formação, dos textos prescritivos de diferentes tipos. (Bronckart e Machado, 2005).

Em nossa tese, podemos compreender que os saberes para ensinar se referem aos conhecimentos de como realizar um ensino produtivo da língua, por exemplo, através de gêneros, tendo em vista a língua em uso, considerando seu contexto de produção bem como a seleção linguística de itens lexicais, estrutura sintática e construção semântica, como ferramenta de seu trabalho, ou seja, para o ensino de PLE. Para Hofstetter e Schneuwly (2009) ensinar e formar sempre tem necessariamente por objeto os saberes em sentido amplo. Neste sentido, para os autores, a escolha de saberes e sua transmissão em saberes a ensinar é o resultado de um processo complexo que transforma fundamentalmente os saberes afim de lhes tornar ensináveis.

Hofstetter e Schneuwly (2009) com base em Wittorski (2007) afirmam que para identificar e definir as propriedades dos saberes, ao se tornarem objetos de conhecimento, é que eles se constituem em conjuntos de enunciados coerentes e reconhecidamente válidos por uma comunidade científica, profissional ou de especialistas. Assim, a atividade do formador-professor consiste em utilizar o conhecimento a partir de enunciados comunicáveis e socialmente válidos, ou dito ainda de outra forma: com os saberes didatizados.

Buscamos analisar através do discurso do professor, em situação de ensino de tópicos gramaticais em sala de aula de PLE, como os aspectos do conhecimento científico são transformados em saberes a ensinar, tal como na explanação de Bronckart (1999, p. 87) ao explicitar que esse esquema ideal de ensino de língua não deve ser aplicado como tal.

Em primeiro lugar, porque uma reforma pedagógica não pode consistir em uma aplicação ou em uma transposição direta das concepções teóricas (qualquer que seja sua pertinência intrínseca) ao campo prático. Qualquer intervenção didática implica, em primeiro lugar, a consideração da situação de ensino de

uma matéria, isto é, da história de onde ela provém, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que essa situação se insere.

Para compreender como acontece o ensino dos conteúdos gramaticais em sala de aula de PLE é importante atentarmos para o discurso produzido pelo professor concernente a este saber a ensinar em situação de interação, ou seja, em sala de aula. Sendo assim, a investigação do trabalho real do professor se torna possível a partir das interações estabelecidas em sala de aula, mediadas pela linguagem, e por meio desta é que podemos analisar o discurso do professor quando mobiliza saberes a ensinar e saberes para o ensino, bem como quando reflete sobre a sua prática de ensino<sup>13</sup>.

Acreditamos que no seu agir, o professor mobiliza um conjunto de “saberes”, que também estão interligados aos saberes a ensinar e para o ensino, já que em seu exercício profissional estão em jogo várias questões relacionadas às suas condições de trabalho, às suas vontades, às suas intenções e dos objetivos envolvidos.

Neste sentido, fazemos nosso recorte e optamos, para analisar os saberes mobilizados pelo professor em situação de ensino da gramática, pelos saberes a ensinar e saberes para o ensino, na perspectiva apresentada por Hofstetter e Schneuwly (2009). Acreditamos que estas categorias nos permitirão analisar as estratégias em que se ancoram os professores para ensinar tópicos gramaticais em aulas de PLE, tendo em vista os objetivos estabelecidos e os mundos representados.

Concebemos, particularmente nesta pesquisa, que um objetivo significativo, dentro os vários objetivos a serem alcançados na formação dos professores, é o de instrumentalizar o professor teoricamente e didaticamente para o ensino de conteúdos gramaticais de forma a contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Visamos contribuir com este objetivo através das análises e reflexões que propomos com este estudo.

A Foucault (2013) interessa saber como se dá a transformação de um saber prático em um saber teórico. Antes de tudo, ele compreende que há dois tipos de saberes e que um se transforma no outro. Depois, ele pontua o seu interesse pelo processo de transformação.

---

<sup>13</sup> O trabalho real de que mencionamos é uma categoria analítica surgida a partir de pesquisas desenvolvidas na França, sobre a adaptação do homem ao trabalho, o que deu origem a denominada ergonomia da atividade. A Ergonomia de base francesa apresenta e diferencia as noções de trabalho prescrito e trabalho real, pois elas possibilitam a compreensão do conceito de trabalho dentro de uma abordagem ergonômica que nos permite observar as várias nuances que constituem as práticas docentes. Essa distinção pode ser vista em Ferreira (2000).

Trata-se de saber, por exemplo, como um conceito – carregado ainda de metáforas ou de conteúdos imaginários – se purificou e pôde assumir status e função de conceito científico; de saber como uma região de experiência, já demarcada, já parcialmente articulada, mas ainda atravessada por utilizações práticas imediatas ou valorizações efetivas, pôde constituir-se em um domínio científico; de saber, de modo mais geral, como uma ciência se estabeleceu acima e contra um nível pré-científico que, ao mesmo tempo, a preparava e resistia a seu avanço, e como pôde transpor os obstáculos e as limitações que ainda se lhe opunham. (FOUCAULT, 2013, p. 229).

Neste sentido, os saberes que são da ordem do senso-comum, àqueles veiculados e adquiridos em ambientes não institucionais, podem assumir a função de conceito científico, a partir do momento em que são vistos sob determinado ponto de vista científico. A ciência formaliza os saberes a partir da formação discursiva a qual se insere. Sendo assim, os saberes mobilizados pelo professor provêm de conceitos, sejam eles de ordem empírica ou científica, que emergem de práticas discursivas.

Na sequência, retomamos o quadro do ISD e apresentamos os mecanismos de posição enunciativa como uma categoria de análise que nos permite analisar as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE.

### **3.3 As atribuições modais como um sinalizador das avaliações do professor sobre os saberes mobilizados em situação de ensino da Gramática na sala de aula de PLE**

Observamos que os mecanismos de posição enunciativa são pouco dependentes da linearidade do texto, pois sendo considerado como de nível “superficial” estão relacionados aos tipos de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. Os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre aspectos do conteúdo temático e, por isso, eles surgem independentemente da progressão do conteúdo temático.

Para alcançarmos o nosso terceiro objetivo, que é o de analisar que modalizações marcam discursivamente as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE, adotamos como categoria de análise as modalizações, também chamadas no modelo da arquitetura textual de atribuições modais, que constituem os mecanismos de posição enunciativa. O termo modalização, conforme Bronckart (1999, p.131) constitui “as avaliações formuladas

sobre alguns elementos do conteúdo temático”. Para o autor, as várias funções de modalização podem ser identificadas no plano dos significados como também no plano dos significantes, vistos a partir de estruturas linguísticas que podem expressar essas diversas funções. O ISD considera as classificações propostas desde a Antiguidade grega, mas opta por quatro funções de modalização que, tendo como inspiração a teoria dos mundos representados de Habermas (1987), são redefinidas. São elas:

As **modalizações lógicas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o *mundo objetivo*, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. As **modalizações deônticas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*, apresentando os elementos de conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. As **modalizações apreciativas** consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procede do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéfico, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora. As **modalizações pragmáticas** contribuem para a explicação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação. (BRONCKART, 1999, p. 332, grifo do autor).

Dos aspectos que figuram o modelo de produção e organização dos textos, os mecanismos de posicionamento enunciativo se apresentam, na configuração da arquitetura textual, como o nível mais superficial. Ele é marcado por unidades que indicam marcas de pessoa, dos dêiticos de lugar e espaço, as marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e de adjetivos. A interpretação desses enunciados se dá por meio da identificação de aspectos da “realidade de trabalho”, assim como é proposto pela Clínica da Atividade (Clot, 2010).

Desta forma, os modalizadores marcados pelo que é enunciado pelo professor ao avaliar os saberes a ensinar e os saberes para o ensino de gramática na aula de PLE possibilita-nos uma interpretação de aspectos subjetivos relacionadas à sua prática de ensino. Através da entrevista de explicitação, um dos nossos instrumentos de geração de dados, identificamos e analisamos as avaliações do professor sobre esses saberes.

### 3.4 Os modalizadores do agir professoral no contexto do ensino da Gramática

Ao se remeter à discussão sobre os saberes mobilizados pelo professor em sala de aula, Leurquin (2013) afirma que o professor em atuação no seu trabalho, mobiliza saberes e que esses saberes se constituem no que Cicurel (2011) denominou de repertório didático. Para Leurquin, todavia, tudo o que está disponível nesse repertório é, justamente, didático. Para esta tese, limitamos o interesse ao que de fato é de ordem didática. No trajeto de suas reflexões, a autora vem alimentando uma discussão que nos permite compreender que apenas os saberes mobilizados não asseguram uma aula produtiva, porque também é necessário considerar as condições de trabalho do professor. Tal posicionamento põe em evidência o agir professoral (CICUREL,2011). A pesquisa desenvolvida por Leurquin (2013)<sup>14</sup> traz um olhar diferenciado sobre a sala de aula.

Segundo Leurquin (2013), esse repertório é constituído de saberes de diversas ordens e se realiza no saber-fazer. Mas, devido aos conflitos existentes em sala de aula, também entram em jogo as condições de trabalho do professor. Para a autora, decorrente deste conflito, o professor se vê diante de um poder-fazer, querer-fazer e dever-fazer. A esses termos, Leurquin (2013) denomina de “modalizadores do agir professoral”. Ela ratifica que tais modalizadores entram em jogo apenas quando o professor se mostra impossibilitado de realizar suas intenções, quando ele se localiza no plano dos impedimentos.

Para responder a sua questão de pesquisa (De que se constitui o repertório do professor?), a pesquisadora se ancora nos estudos de Schutz (1985) sobre o ensino e se baseia nos estudos de Cicurel (2011), Hofstetter e Schneuwly (2009) e Tardif e Borges (2009) para tratar dos saberes envolvidos no ensino e na formação. Portanto, no que diz respeito aos saberes mobilizados, esta pesquisa nos mostra os seguintes pontos bastante significativos:

a) as cenas de aula precisam ser vistas, analisadas e estudadas, não apenas por pesquisadores, mas, sobretudo pelos professores em formação; b) para além dos saberes para ensinar e dos saberes para o ensino, que cada professor analisado possuía (ou não), havia também os saberes informais como estratégia para sobrevivência de cada um professor; e c) o mais importante foi como os professores mobilizaram seu repertório didático para ensinar e formar; isso fez a diferença na compreensão, inclusive, de conceitos e concepções que entraram na pesquisa. (LEURQUIN, 2013, p.322)

---

<sup>14</sup> Reflexões desenvolvidas no pós doutorado, financiado pela Capes, durante o Estágio Sênior, realizada na Sorbonne Nouvelle Paris III e na Université de Genève, em 2012 e 2013.

É nesse ponto de reflexão que a nossa pesquisa se aproxima do contexto da pesquisa desenvolvida por Leurquin (2013), ao analisarmos as reflexões do professor sobre o seu agir, no que diz respeito às suas intenções e aos seus impedimentos ao ensinar a gramática, considerando os modalizadores desse agir materializados no discurso.

É importante destacarmos que os conceitos apresentados por Leurquin (2013), passam por avanços através de suas investigações sobre o ensino e aprendizagem em contexto profissional. Nesta situação, a autora analisa “os impedimentos e intenções em jogo no agir professoral em sala de aula de português língua adicional, através dos modalizadores do agir professoral” (LEURQUIN, 2017)<sup>15</sup>. Acerca dos modalizadores do agir professoral, o trabalho realizado por Gurgel e Leurquin (2016) versa sobre as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, analisando as ocorrências das modalizações mobilizadas por oito estagiários, através de uma abordagem linguística e enunciativa, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo.

A autora avança, dando continuidade a pesquisa, também realizada em contexto da sala de aula do Português língua adicional (PLA), relacionada as suas reflexões acerca dos saberes dos professores. Para refletir sobre o agir docente, através das práticas languageiras materializadas em textos no, como e sobre o trabalho educacional, a autora ancora-se em uma perspectiva do “ensino como trabalho”, de Machado (2004).

Neste sentido, ela se aproxima das reflexões desenvolvidas no campo da Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e da Ergonomia da Atividade (FAITA, 2002) para tratar das condições de trabalho do professor e ancora-se em Bronckart (1999) para refletir sobre impedimentos e intenções em jogo, no conflito vivenciado no contexto de ensino e aprendizagem e de formação de professores, e para também refletir sobre as modalizações – mecanismos enunciativos, que se encontram no nível semântico, para propor as modalizações do agir professoral.

De acordo com Leurquin (2017, p. 124)

O poder-fazer está no âmbito do poder e observamos uma possibilidade de o professor ter as capacidades de agir podendo tomar decisões, cabendo-lhe a ação. O querer-fazer está no âmbito do querer e observamos muito mais forte o poder de decisão individual conferido ao professor. Enquanto que o dever-

---

<sup>15</sup> Título da apresentação realizada pela Profa.Dra.Eulália Leurquin, na mesa-redonda intitulada “Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas”, proferido no Programa de Conferência Internacional de Estudos Linguísticos, Educação (Linguística), Multiletramentos e Identidades, realizada na Universidade de Brasília, no período de 17 a 20 de outubro de 2017.

fazer está no contexto do dever e vemos uma cobrança profissional, um dever a cumprir.

Em nossa pesquisa, o conceito de modalização do agir professoral contribui para que possamos atingir o quarto objetivo a que nos propomos, isto é, de analisar de que ordem são as intenções e os impedimentos do professor de PLE frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE. Para analisarmos estes aspectos (as intenções e os impedimentos) relacionados as práticas do ensino de gramática é que lançaremos mão do discurso produzido pelo professor em situação de autorreflexão.

Finalmente, cumpre-nos ressaltar que utilizamos, para desenvolver todos os objetivos da pesquisa, textos produzidos oralmente pelos professores que participaram da pesquisa, em diversas situações da geração de dados: na gravação audiovisual das cenas de sala de aula, na gravação em áudio da entrevista de explicitação e na gravação audiovisual da situação de autorreflexão. A materialização destes discursos orais em textos escritos (através das transcrições realizadas por nós) viabilizam nossas análises, que virão no capítulo 4.

A seguir, partimos para apresentação da metodologia da pesquisa, momento em que delineamos o caminho a ser trilhado para a geração dos dados, tendo em vista as nossas questões investigativas. Na oportunidade, definimos e justificamos a escolha de nossos instrumentos de geração de dados, considerando, para tanto, as especificidades que caracterizam este empreendimento.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A linguagem na espécie humana nasce de uma necessidade, conforme afirma Bronckart (1999, p. 33) de “negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade”. Desta forma, para o autor, seria na estabilidade das relações designativas que surgiriam os signos, no entendimento saussuriano do termo, ao compreender à correspondência entre representações sonoras e representações dos aspectos do meio. Assim, os signos orientam as produções verbais ao possibilitarem a materialização das representações do indivíduo, no sentido de poder compartilhar uma experiência.

Sob essa perspectiva, interessamo-nos neste estudo pelos signos que são, a princípio, socialmente compartilhados, porém individualmente representados por meio do discurso do professor, quando da mobilização de saberes a respeito da gramática e de seu ensino. Compreendemos que a gramática e o seu ensino cumpre um papel essencial em sala de aula de línguas, ao passo que o estudo da estrutura lógica de uma língua em conjunção com o seu ensino por meio de situações comunicativas reais – gêneros de texto – permite o desenvolvimento de capacidades languageiras dos aprendentes.

Nesta seção, apresentamos primeiramente o contexto do espaço da geração de dados, apresentamos a Oficina de produção de material didático e seguimos com o delineamento do perfil dos professores colaboradores e da didática desenvolvida por eles. Logo após, exibimos a caracterização da pesquisa, os instrumentos de geração dos dados e, por fim, os procedimentos para realizarmos uma interpretação e análise dos dados.

### 4.1 O contexto do espaço da geração de dados

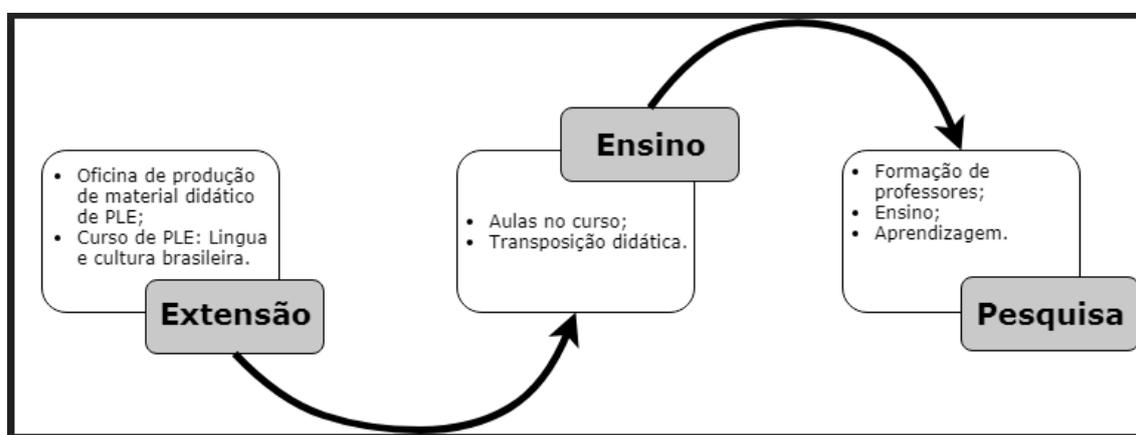
O Curso de extensão *Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras* e a *Oficina de produção de material didático*, que tiveram início em 2010 e permanecem sob a coordenação da professora Eulália Leurquin. Está institucionalmente ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC), na Pró-Reitoria de Extensão. Diretamente, ele faz parte do Departamento de Letras Vernáculas da UFC e funciona sob a custódia do Programa de Pós-Graduação em Linguística e semestralmente oferta turmas de nível básico, intermediário e avançado, cujo público alvo é o estudante de mobilidade

acadêmica da Universidade Federal do Ceará<sup>16</sup>. O Curso conta com um corpo docente constituído de alunos da graduação em Letras e da pós-graduação em Linguística, bolsistas e voluntários.

Constitue-se como um verdadeiro espaço para a formação inicial e continuada de professores que são, à priori, de língua materna e línguas estrangeiras, mas não com formação específica em Português língua estrangeira, tendo em vista a falta de política coerente com tal necessidade, tais como esclarecem Cunha; Santos (1999), Almeida Filho; Mendes (2004), Cunha (2007), Furtoso (2009), Leurquin (2013) e Souza (2014).

Assim, o curso se configura como um espaço de formação de professores, pois tem como base um processo formativo que se organiza em observações de aulas, reflexões teóricas e práticas do conteúdo a ser ministrado e do material didático a ser utilizado nos diferentes níveis e de interações entre os professores experientes, iniciantes e o coordenador, que compõem a equipe do Curso de PLE. Toda essa base formativa acontece na “Oficina de produção de material didático de PLE”. Para ilustrar esse movimento, expomos um quadro elaborado a partir de Leurquin e Silva (2016) que ilustra as etapas da formação do professor de Português língua estrangeira.

Quadro 2 – Etapas de formação do professor de Português língua estrangeira



Fonte: Leurquin e Silva (2016).

A ação extensionista *Oficina de produção de material didático de Português língua estrangeira* nos permite investigar como se dá a construção dos conhecimentos necessários à prática docente no contexto do ensino do PLE, tendo em vista que nela há

<sup>16</sup> Atualmente, o curso também recebe estudantes de pós-graduação, professores e os cônjuges de professores, provenientes de diversos países.

um processo formativo que preza também pela transformação de saberes teórico-metodológicos em saberes efetivamente ensináveis, ao possibilitar o desenvolvimento de um processo que conhecemos como transposição didática.

Neste momento, tanto os estudantes da graduação, em situação de formação inicial, quanto os professores em formação continuada (estudantes de pós-graduação em linguística com pesquisa na área) recebem orientações sobre o papel da gramática em uso em situação de leitura e produção de textos, partindo da visão teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Dentro deste quadro de formação, nossa pesquisa se interessa especialmente pela forma como os saberes produzidos nas vias do ensino de gramática são mobilizados, tendo em vista agir do professor em sala de aula e suas reflexões sobre ela.

Ao pensarmos no agir do professor em sala de aula, tornou-se evidente que devemos refletir também sobre os parâmetros da situação de ação de linguagem dos professores colaboradores da pesquisa, porque para cada ação de linguagem mobilizamos um “conjunto de parâmetros que exercem influência sobre a forma como organizamos um texto” (BRONCKART, 1999, p.23). Nesse sentido, percebemos a necessidade de descrever o perfil acadêmico-profissional do professor para auxiliar-nos na análise dos saberes mobilizados por ele em contexto de ensino de gramática, na aula de PLE.

Retomando o espaço do Curso de extensão em PLE, passamos a seguir para a apresentação da ação extensionista *Oficina de produção de material didático de PLE*.

#### **4.2 Sobre a Oficina de produção de material didático de PLE**

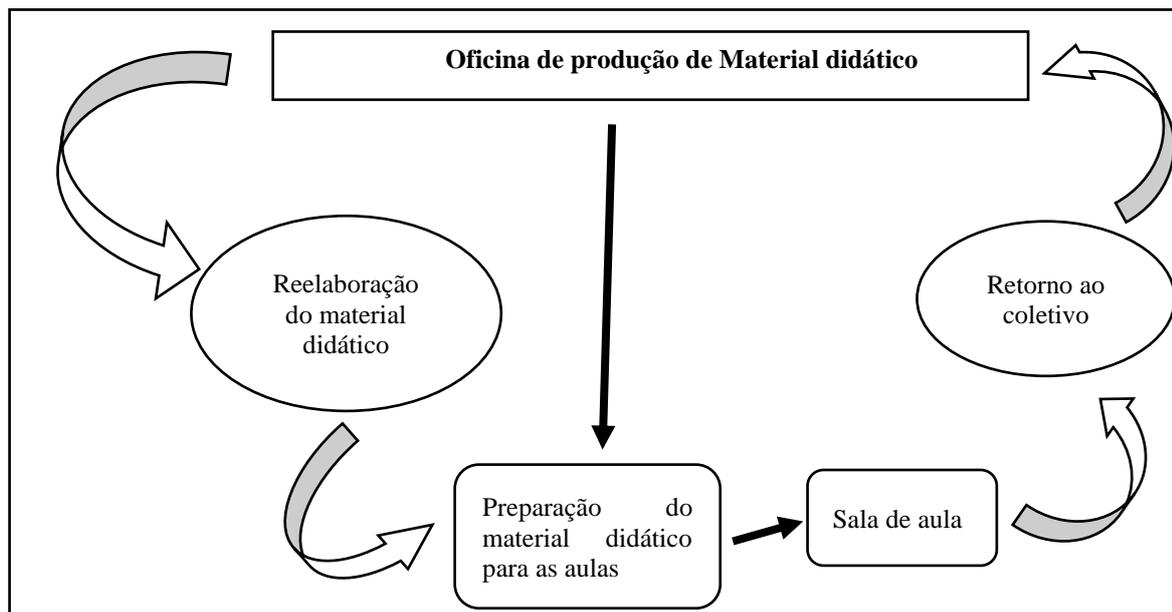
A Oficina de produção de material didático do Curso de PLE é um espaço que permite a produção e a reflexão acerca do conteúdo a ser ministrado em sala de aula bem como da didática de ensino a ser desenvolvida, tendo em vista a perspectiva teórica que orienta a produção do material.

Ao iniciar o semestre letivo do Curso de extensão de PLE, a coordenadora organiza um calendário de reuniões semanais com todos os professores envolvidos no projeto. Ela acontece na sala de pesquisa em Linguística Aplicada, na Universidade Federal Ceará. A dinâmica do grupo acontece da seguinte forma: a construção do material didático está pautada na discussão teórica e prática sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, numa perspectiva comunicativa, a partir de tarefas. Nesta perspectiva,

são tratados os gêneros textuais que dão base para o ensino do PLE, levando em conta, para isso, os níveis de cada turma. Neste sentido, os princípios que organizam todas as ações do Curso estão afiliados à Linguística Aplicada. Vale frisar que todas as reuniões da Oficina de produção de material são gravadas em vídeo para, posteriormente, compor o banco de dados de pesquisas do GEPLA.

As aulas são ministradas, em cada turma, com o material didático produzido durante a oficina. Posteriormente, há o denominado retorno ao coletivo, isto é, na oficina seguinte há uma avaliação do desempenho didático de cada professor em cada nível, observando e pontuando o que foi bem-sucedido e o que não foi bem-sucedido, ressignificando o material anterior. Em seguida, outras atividades são elaboradas de forma semelhante, tendo como indicadores a leitura e discussão de textos teóricos. Assim, a oficina de produção de material didático se realiza de forma dinâmica e interativa, conforme ilustra o seguinte quadro:

Quadro 3 – Modelo da Oficina de produção de material didático realizada no Curso de extensão de PLE, organizado pelo GEPLA



Fonte: autoria própria.

As bases teórico-metodológica utilizadas nas oficinas de produção de material didático são pautadas nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008) para questões relacionadas ao texto e ao discurso. Portanto, elas são fundamentais nas atividades de uso da língua, na produção de texto e para o ensino de gramática. Esta base teórica dá respaldo ao professor para planejar e refletir sobre sua prática de ensino. Acreditamos que a ancoragem teórica que dá apoio a prática docente pode influenciar, diretamente ou indiretamente, sob os critérios que o professor adota para a preparação do material didático a ser utilizado em sala de aula e, também, na reflexão e avaliação da sua didática de ensino.

Após esta apresentação da Oficina de produção de material didático, seguimos para a exposição do perfil acadêmico-profissional dos professores colaboradores, de seus planejamentos de aula e da configuração de suas didáticas.

#### **4.3 O perfil acadêmico-profissional dos professores colaboradores, o planejamento de suas aulas e a configuração da didática desenvolvida**

No “Curso de extensão Português língua estrangeira” participam alunos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará. Inicialmente, os alunos da graduação atuam observando as aulas dos professores mais experientes do Curso.

Posteriormente, os graduandos passam a ministrar as suas próprias aulas. Os alunos de pós-graduação também participam do curso ministrando aulas e/ou gerando dados para a pesquisa.

No ano de 2015.1, ao iniciar o Curso, a coordenadora realizou uma reunião de organização das turmas e do cronograma do conteúdo programático a ser ministrado pelos professores que atuariam nos três níveis: básico, intermediário e avançado. Neste semestre, em particular, ficou acordado que dois professores assumiriam cada nível, dividindo a carga horária semestral.

Participamos da referida reunião e, neste momento, convidamos duas professoras para participar como colaboradoras de nossa pesquisa. Salientamos que não houve um critério previamente definido por nós para escolhê-las. O convite e a participação se deu principalmente pelo interesse e a disponibilidade das professoras<sup>17</sup>. A turma em que ministraram as suas aulas foi a de nível intermediário, durante o semestre de 2015.1. Neste período, geramos os dados de nossa pesquisa.

A partir deste passo, elaboramos um questionário a ser respondido pelas professoras, a fim de delinear o perfil acadêmico-profissional, de compreendermos como o planejamento é realizado e de como se configura a didática desenvolvidas por elas. As participantes da pesquisa são identificadas ao longo desta tese como PC1 (professora colaboradora 1) e como PC2 (professora colaboradora 2). Descrevemos, a seguir, detalhadamente esse perfil.

A PC1 é licenciada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Brasileira. Concluiu o curso em 2012. Começou a atuar na área de Português para estrangeiros em 2012, observando, primeiramente, as aulas de outro professor e, em 2013, lecionou suas próprias aulas no curso de extensão, permanecendo como docente até o ano de 2015, ou seja, tem 2 anos de experiência. Não domina nenhuma língua estrangeira. Não possui curso de pós-graduação. Sua maior motivação para ministrar aulas de português como língua estrangeira se deu com o convite da professora coordenadora do Curso aos bolsistas, logo todos estariam envolvidos neste projeto.

A PC2 licenciou-se em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Brasileira no ano de 2014, não possui curso de pós-graduação. Começou a ministrar

---

<sup>17</sup> Explicamos às professoras colaboradoras, nesta ocasião, os passos a serem percorridos na geração dos dados (aplicação de questionário, gravação audiovisual das cenas de sala de aula, gravação em áudio da entrevista e do momento de autorreflexão) e não houve resistência por parte das colaboradoras. Logo após, explicitamos às colaboradoras como se realiza o protocolo de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, realizado via Plataforma Brasil (ver documentos no apêndice 1).

aulas de PLE em 2010 quando fez um intercâmbio em Medellín, na Colômbia, ou seja, tem 7 anos de experiência no ensino de PLE, adquirida principalmente por meio de aulas particulares e de intercâmbios e oportunidades internacionais. Possui o domínio comunicativo da língua espanhola, aprendido em situação de imersão. Atuou no Curso de extensão Português língua estrangeira: língua e cultura brasileira durante o semestre de 2015.1 Já atuou como professora de PLE em outros países, tais como na Nigéria e na Ilha de Malta. Atualmente, está lecionando na Casa Andina, em Medellín. Primeiramente, a maior motivação para ensinar PLE está relacionada à sua própria experiência com o estudante estrangeiro, pois acredita que esse estudante é mais motivado e realmente sente interesse pelo aprendizado do idioma. Em seguida, a professora destaca a oportunidade de conhecer pessoas de novas culturas, de se desafiar enquanto profissional e de viajar pelo mundo.

Após descrevermos o perfil acadêmico-profissional das professoras colaboradoras, explicitaremos a seguir, também através de dados do questionário aplicado, como se dá o planejamento das aulas ministradas e a configuração da didática desenvolvida por cada professora colaboradora. Expomos as perguntas que realizamos e apresentamos as respostas dadas por cada professora colaboradora.

Perguntamos sobre o planejamento das aulas e dos materiais utilizados para a consulta dos conteúdos. A PC1 explica que, ao selecionar o material didático a ser utilizado em sala de aula, há um momento de socialização da sua construção. Tais momentos são as oficinas semanais de produção de material didático, que envolvem os professores de todos os níveis e a coordenadora. Normalmente, a PC2 produz o material conforme as orientações recebidas na Oficina de produção de material didático, mas também o complementa através de consultas à atividades e materiais da internet. Sobre essa questão, a PC2 afirma que o critério de preparação do conteúdo a ser ministrado se dá por meio de um planejamento, tendo em vista os seus grupos de alunos. Ele pode estar relacionado às necessidades do grupo/estudante ou de maneira geral.

Outra questão se referia aos critérios utilizados para selecionar o material didático. Para PC1 é necessário observar, primeiramente, o nível da turma e se o material possui questões claras acerca do conteúdo, para uma boa compreensão do que será estudado. Ela frisa que, algumas vezes traz notícias atuais para trabalhar a oralidade, através da expressão da opinião dos alunos em alguns assuntos. A PC2 afirma que o critério de preparação do conteúdo a ser ministrado se dá por meio de um planejamento,

tendo em vista os seus grupos de alunos. Ele pode estar relacionado às necessidades do grupo/estudante ou de maneira geral.

Também questionamos sobre as bases teóricas que respaldam a prática docente das professoras colaboradoras. PC1 destaca que todo o aparato teórico que norteia o seu agir é de base sociointeracionista, ao mencionar autores como Bronckart, Vygotsky e Travaglia. Para respaldar a sua prática, PC2 afirma que sempre busca a fonte do material, observa o conteúdo e a sua coerência e como é a evolução desse material. Se condisser com o que acredita didaticamente, ela a utiliza. Salienta que hoje em dia já tem crescido esse tipo de ação.

Indagamos sobre a abordagem de ensino em que as professoras se ancoravam para planejar as aulas que envolvessem o ensino de um tópico gramatical. A PC1 expõe que tenta pôr em prática um ensino construtivo, produtivo, do português como língua estrangeira, promovendo a relação entre linguagem e desenvolvimento humano. PC2 não responde essa pergunta. Avaliamos essa ausência como uma estratégia para não expor, eu uma resposta direta, a sua prática de ensino. Compreendemos que este ponto pode parecer ser mais complexo a PC2, que carece de maior reflexão para definir uma determinada abordagem em detrimento de outras.

Por fim, solicitamos aos professores uma autoavaliação da atuação no âmbito do ensino de PLE. PC1 avalia que o seu trabalho não foi tão satisfatório e que poderia ter sido melhor, pois acredita ter praticado um trabalho muito mecânico. Destaca a intenção de um ensino menos formal, com foco nos textos, sem estar tão ligada às regras, colocando em prática os seus estudos. A PC2 também não responde a essa pergunta.

Após termos exposto o cenário da geração dos dados, de traçarmos o perfil acadêmico-profissional das professoras colaboradoras, de apresentarmos os recursos que elas utilizavam em seus planejamentos de aulas e de como os organizavam didaticamente - principalmente no que diz respeito a elaboração do material didático, passemos, então, à caracterização do estudo.

#### **4.4 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa inscreve-se na linha da Linguística Aplicada (LA), que conforme Moita Lopes (1996), é um campo das Ciências Sociais ao compreender que a linguagem está para além de sua investigação em contexto de ensino e aprendizagem de

línguas estrangeiras, mas que se preocupa com a linguagem como uma prática constitutiva da vida social e institucional. Para o autor, a LA também é caracterizada como sendo de natureza interdisciplinar e mediadora ao dar visibilidade aos problemas de uso da linguagem situados nas práxis humanas e pelo estudo dos atores sociais que agem no mundo por meio da linguagem.

Neste sentido, nossa investigação filia-se à esta compreensão, ao analisarmos o discurso do professor em sala de aula e de como a linguagem configura essa prática social e lhe permite refletir sobre o seu agir docente. Por isto, ao focar as questões de uso da linguagem, Moita Lopes (2006, p. 20) aponta que a LA visa à “problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre elas, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbrados”. Sendo assim, nossa pesquisa dialoga com essa perspectiva, ao tomarmos o uso da linguagem em uma prática social (a sala de aula) sem ignorarmos dentro desta prática os atores sociais que, de fato, as vivem (os professores) pela necessidade de dar voz a eles, considerando, neste processo, o contexto de produção do seu discurso, que é, para nós, um elemento central para interpretação e análise dos dados da pesquisa.

Segundo Moita Lopes (1996), ao focalizar a linguagem sob o ponto de vista processual, a LA possibilita formulações teóricas e a utilização de métodos de investigação de base qualitativa e interpretativista. O autor destaca, ainda, duas tendências de pesquisa de cunho interpretativista, que são a pesquisa etnográfica e a pesquisa introspectiva. A primeira focaliza a percepção dos usuários acerca da interação linguística e do contexto social que os envolve e a segunda centra-se nos processos e estratégias subentendidos nos usos da linguagem. Desta forma, com base no objetivo geral de nossa pesquisa, entendemos que realizamos uma pesquisa de cunho interpretativista, aproximando-nos da pesquisa etnográfica.

O foco no tipo de pesquisa de cunho interpretativista está no processo de uso da linguagem, sendo também caracterizada como qualitativa. Um dos objetivos da pesquisa qualitativa é entender, descrever e interpretar fenômenos sociais através do contato direto e interativo do pesquisador com o contexto do objeto de estudo. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador, neste espaço, possui interesse em um processo situado em um ambiente e deseja saber como os outros sociais participantes desse processo o percebem.

Dentro da pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p.21) aponta a existência de, pelo menos, “três diferentes possibilidades oferecidas por esta abordagem: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. Assim, reafirmamos que nossa pesquisa apenas se aproxima desta última, ao desenvolvermos uma observação inserida no contexto pesquisado, pelos dados serem gerados em situação natural, pelo contato direto marcado pela visão global do todo e por nos preocuparmos com a explicação dos fenômenos. Esta afirmação é justificada a partir da ideia de que

A pesquisa etnográfica visa menos à compreensão dos eventos sociais de produção desses eventos (por exemplo, em uma entrevista), mas sim uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento (FLICK 2009, p.31).

Sendo assim, a nossa pesquisa visa à uma compressão de um processo social de um evento – o ensino da gramática em sala de aula de PLE – tendo em vista a participação direta do pesquisador no contexto pesquisado e ao elaborarmos uma transformação pela escrita desta experiência, ou seja, a organização textual do que foi observado, conforme afirma Laplantine (1943 [2004]). Para este autor, a observação etnográfica põe em relação os objetos e os seres humanos, as situações e as sensações que são provocadas no pesquisador, sendo, pois, a descrição uma elaboração linguística desta experiência. Sendo assim, nas pesquisas de natureza etnográfica ou que se aproximem dela, o pesquisador poderá assumir suas escolhas, por meio do uso daquilo que julga ser o seu próprio caminho na esfera da vida em estudo. Assim, nesse estudo, a utilização pragmática de todo tipo de métodos e dados é um componente central. (FLICK, 2009).

Nesse sentido, para termos acesso ao contexto pesquisado, ou seja, à sala de aula de PLE, tivemos como primeira opção o dispositivo da observação, para acessarmos as práticas *in loco*. Flick (2009) explicita sobre os procedimentos observacionais. O autor classifica-os em cinco dimensões, de um modo geral, que são: observação secreta *versus* observação pública, observação não-participante *versus* observação participante, observação sistemática *versus* observação não-sistemática, observações em situações naturais *versus* observação em situações artificiais e a auto-observação *versus* observar os outros.

Tendo em vista tal classificação, podemos dizer que nossa pesquisa está inserida na dimensão de uma observação participante, pois esta forma de observação pode causar intervenções no campo de pesquisa, ao estarmos próximos dos eventos observados

(FLICK, 2009). Sendo assim, na primeira etapa de nosso empreendimento, restringimo-nos as gravações em vídeo das cenas de sala de aula, pois elas tornam acessíveis as próprias práticas do professor, no momento da transcrição pelo pesquisador. Os dias das gravações das aulas eram previamente informadas pelo pesquisador às professoras. Deste modo, a professora comunicava aos seus alunos que teriam, em determinada aula, a presença de um pesquisador. As gravações das cenas de salas de aula se davam de forma mais discreta possível, de forma que a câmera ficava ao fundo da sala, focalizando o movimento da professora.

Entendemos que a observação nos permite acessar a sala de aula em seu funcionamento, porém, não permite que tenhamos acesso ao que não é verbalizado pelo professor durante a aula, tais como as reflexões sobre a sua prática docente. Sendo assim, pensando nos limites da observação, é que optamos por ampliar o conjunto dos dispositivos a serem adotados na pesquisa para geração dos dados, sobre os quais falaremos na próxima seção.

Com base nos objetivos propostos, também podemos classificar nossa pesquisa como descritiva, pois uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de geração de dados (questionário e entrevista), visando a descrição das características de determinada população ou fenômeno: o discurso do professor na mobilização dos saberes em contexto de ensino de gramática.

A fim de explicitarmos como tivemos acesso ao discurso do professor nesta pesquisa é que passamos, a seguir, a descrição dos instrumentos de geração de dados que selecionamos

#### **4.5 Instrumentos de geração de dados**

Sobre o espaço de pesquisa, Gil (2008) afirma que se faz importante para o pesquisador assegurar-se, antes da utilização de variados instrumentos de pesquisa como os questionários, as entrevistas e as escalas de observação, de que as questões ou as observações que serão feitas possibilitarão medir as variações do que se pretende medir.

No caso da nossa investigação, antes de selecionarmos os instrumentos de geração de dados, levamos em consideração alguns fatores, tais como: dar início a submissão do projeto de pesquisa e de todo o cronograma da geração de dados ao Comitê de Ética da Universidade, a seleção dos professores colaboradores do Curso, a permissão

desses professores para realizar a gravação em vídeo de suas aulas e o consentimento em participar das demais etapas da geração de dados. Tendo em vista o equilíbrio desses elementos, elegemos como instrumentos para a geração dos dados: um questionário, a entrevista de explicitação e um momento de autorreflexão.

Nos itens que seguem, explicitamos as características dos referidos instrumentos e argumentamos em favor de nossa opção, segundo os interesses da pesquisa.

#### ***4.5.1 O Questionário***

O emprego do questionário enquanto técnica de geração de dados é recorrentemente empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, como também é empregada nas pesquisas de cunho qualitativo. O questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo posicionamento e preferências dos pesquisados.

Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Para tanto, Ribeiro (2008, p. 13), apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de geração de dados: “garantir o anonimato, facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador, questões objetivas e o de deixar o tempo aberto para as pessoas pensarem sobre as respostas”. Em nossa pesquisa utilizamos o questionário com o objetivo de traçar um perfil dos professores colaboradores da pesquisa e também de conhecermos os planejamentos das aulas e a didática desenvolvida. Julgamos este procedimento importante, pois nos possibilita, no momento de interpretação e análise dos dados, termos acesso ao contexto em ele que está inserido.

#### ***4.5.2 Entrevista de explicitação***

A entrevista, nos seus mais diversos tipos e formas, é uma modalidade bastante particular de interação verbal. Ao citarmos a palavra “entrevista” é comum

imaginarmos logo um cenário tipicamente jornalístico, constituído de repórter, da fonte de informação e dos protagonistas. Contudo, a entrevista não está somente relacionada à área da comunicação, pois se aplica também, em seus mais diversos usos, nas Ciências Sociais. Nesta, ela constitui um meio cujo objetivo fundamental é o inter-relacionamento humano.

Elegemos a entrevista como um dos instrumentos da nossa investigação, pois proporciona gerar dados que possibilitam uma prática reflexiva e crítica do professor, gerada no momento de verbalização sobre o seu agir em sala de aula. A seguir, apresentamos os tipos de entrevista, àquelas aplicadas nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, a fim de abrir um leque de opções para o pesquisador ao optar por este instrumento em sua metodologia de pesquisa. Posto isso, expomos os tipos de entrevista e ao final explicito, no campo dos estudos linguísticos, o conceito da denominada “entrevista de explicitação” (VERMERSCH, 2003, p.70), justificando a nossa escolha por este instrumento de pesquisa.

De acordo com Flick (2009) é possível distinguir diversos tipos de entrevista, tais como: a entrevista focalizada, a entrevista semipadronizada, a entrevista centrada no problema, a entrevista com especialistas e a entrevista etnográfica. Vejamos, então, a caracterização de cada tipo de entrevista apresentado por este autor e quais são os seus principais elementos.

A entrevista focalizada foi pensada primeiramente pelo sociólogo americano Robert Merton. Ele trabalhou no campo da pesquisa sobre meios de comunicação na década de 1940, sobre como planejar e conduzir as entrevistas na pesquisa qualitativa. Este tipo de entrevista se caracteriza primeiramente pela apresentação de um estímulo uniforme (filme, transmissão de rádio, etc) e, posteriormente, estudar o impacto deste estímulo sobre o entrevistado a partir da utilização de um guia de entrevista. Este guia de entrevista e sua condução deve responder a quatro critérios: o não-direcionamento, a especificidade, o espectro, a profundidade e o contexto pessoal revelados pelo entrevistado. Quanto aos elementos, este tipo de entrevista utiliza perguntas não-estruturadas para evitar que o entrevistador impunha seu sistema de referência ao entrevistado (critério do não-direcionamento); utiliza elementos específicos que determina o significado de um evento para os entrevistados, para impedir que a entrevista permaneça a nível dos enunciados gerais (critério da especificidade); assegurar que todos os tópicos relevantes às questões de pesquisa sejam expostos durante a entrevista (critério

do espectro); os entrevistadores devem assegurar de que as respostas fornecidas pelos entrevistados vão além de avaliações do tipo “agradável” ou “desagradável (critério da profundidade e o contexto pessoal).

A entrevista semipadronizada foi elaborada por Brigitte Sheele e Norbert Groeben, ambos psicólogos, em 1980 para estudar teorias subjetivas em campos como escola e outras áreas do trabalho profissional. A expressão “teoria subjetiva” refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo, ou seja, um conhecimento não científico, com suposições explícitas e imediatas acerca, por exemplo, do câncer, quais seus tipos, por que as pessoas desenvolvem o câncer. Quanto aos elementos que constituem este tipo de entrevista, temos: formulação de suposições nas questões que compõe a entrevista, podendo o entrevistado adotá-las ou recusá-las, conforme correspondam ou não às suas teorias subjetivas e o uso de questões confrontativas, a partir de um guia de entrevista que inclui várias versões alternativas dessas questões confrontativas.

A entrevista centrada no problema, conforme destaca Flick (2009) ao expor a ideia sugerida por Witzel (2000), é aplicada na psicologia alemã, especificamente no contexto da pesquisa biográfica, para tratar de biografias profissionais de diversos grupos de pessoas. É constituída por um guia de entrevista, que adota questões e estímulos narrativos a fim de coletar dados biográficos relacionados a um certo problema. Seus elementos centrais são: centralização no problema, orientação ao objeto e orientação ao processo.

A entrevista com especialistas, pensada pelos autores Meuser e Nagel (2002), como expõe Flick (2009), tratam deste tipo de entrevista como uma forma específica de aplicar entrevistas semi-estruturadas. Nesse sentido, há um menor interesse no entrevistado enquanto pessoa e se centra em sua capacidade de ser um especialista para um determinado campo de atividade. O guia de entrevista, como um elemento que compõe a entrevista de pesquisa, tem a função diretiva mais acentuada no que diz respeito à exclusão de tópicos improdutivos.

A entrevista etnográfica é utilizada na pesquisa de campo etnográfica por meio da observação participante e possuem um papel importante. Este tipo de entrevista surge de forma espontânea a partir de contatos de campo regulares. Flick (2009) baseado em Spradley (1979), pontua elementos que diferenciam as entrevistas etnográficas das

chamadas “conversas cordiais”, são elas: solicitação para refrear a pesquisa, explicação do entrevistador sobre o projeto e explicações de entrevista.

Há também outros estudos acerca das entrevistas no âmbito da pesquisa. Gil (2008, p.109) define entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. O autor ainda considera a entrevista como um elemento de interação social, mas que estabelece um diálogo assimétrico entre as partes envolvidas, pois uma delas busca coletar dados e a outra se apresenta como uma fonte de informação. É um instrumento de gerar de dados bastante utilizado no âmbito das ciências sociais, sendo a mais flexível de todas as técnicas.

O referido autor apresenta outros tipos de entrevista em ciências sociais e amplia as noções apresentadas por Flick (2009). De acordo com Gil (2008), as entrevistas podem ser classificadas em seis tipos, a saber: a) a entrevista informal, que tem a característica de ser menos estruturada e tem como objetivo a obtenção da visão geral do problema pesquisado, busca traços da personalidade do entrevistado e é recomendada em estudos exploratórios; b) a entrevista focalizada, que é livre tal qual a anterior, mas põe foco em um tema. O entrevistado pode falar livremente, mas, quando foge do tema, o entrevistador tem a liberdade de retomá-lo. É também empregada em situações experimentais; c) a entrevista por pautas, em que se apresenta com certa estruturação, pois se organiza a partir de um guia que contém pontos de interesse que o entrevistador irá explorando. As pautas são ordenadas e guardam relação entre si. Ao passo que o entrevistador se refere às pautas assinaladas, permite que o entrevistado fale livremente, pois faz poucas perguntas diretas; d) a entrevista estruturada se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, em que a ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados. Geralmente, são muitos os entrevistados. Este tipo de entrevista é mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais; e) a entrevista face a face e por telefone é o modo mais tradicional de entrevista e a maioria dos manuais de pesquisa o abordam. Mas, nas últimas décadas vem sendo desenvolvida a modalidade da entrevista por telefone. Foi desaconselhada por estudiosos de metodologia de pesquisa, nos Estados Unidos e na Europa, durante a década de 60, pois grande parte da população não possuía telefone. Este tipo de entrevista passou a ser melhor aceita para pesquisas em ciências sociais, principalmente nos Estados Unidos, já que há um maior número de usuários de telefone e f) entrevistas individuais e em grupo, geralmente, são pensadas para serem

realizadas individualmente mas, elas também podem ser feitas em grupos, conhecida técnica *focus group*. Desenvolvida pelo sociólogo Robert K. Merton, em 1946. Tornou-se um procedimento mais usado em pesquisas qualitativas nos vários campos das ciências sociais. Este tipo de entrevista é bastante usado em estudos exploratórios. O *focus group* é conduzido pelo pesquisador, que atua como moderador e o número de participantes varia entre 6 e 12 pessoas. Pode durar entre 2 e 3 horas.

Após explicarmos sobre o conceito de entrevista no âmbito jornalístico e termos apresentado os diversos tipos de pesquisa existentes nas ciências sociais, a fim de levar a conhecimento e ampliarmos a visão dos demais pesquisadores acerca desses modelos, passemos, agora, a exposição do instrumento de geração de dados que selecionamos para a nossa pesquisa, a entrevista de explicitação.

A entrevista de explicitação é uma técnica de entrevista e explicitação da ação. Neste sentido, é entendida como “um conjunto de práticas de escuta baseadas em quadros de referências e práticas de relance (questões, reformulações, silêncios)”<sup>18</sup>. Em relação a outras técnicas de entrevista, “a especificidade da entrevista de explicitação é visar a verbalização da ação”<sup>19</sup>.(VERMERSH, 2003, p.17, tradução nossa).

Para Vermersh (2003, p. 23), “as técnicas de entrevista, usadas na pedagogia e na psicologia, são influenciadas essencialmente pela entrevista não-diretiva desenvolvida a partir dos trabalhos de Carl Rogers”<sup>20</sup> (1968), especificamente em sua obra *Le développement de la personne*. As principais características dessa entrevista são: uma atitude de escuta definida de forma negativa, a gestão do silêncio e as técnicas de reformulação. “O conceito de escuta de forma negativa está relacionado à não tomada de atitude que possam nos tornar surdos à fala do outro”<sup>21</sup>. (VERMERSH, 2003, p.24, tradução nossa). “A gestão do silêncio diz respeito à atenção do entrevistador com suas atitudes de modo que elas não deixem o entrevistado desconfortável durante o silêncio que acompanha as suas palavras”<sup>22</sup>. (VERMERSH, 2003, p.24, tradução nossa). Já as técnicas de reformulação estão subdivididas em “reformulação por eco”, isto é, “repetir

<sup>18</sup> C'est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) [...].

<sup>19</sup> La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action.

<sup>20</sup> En pédagogie, comme en psychologie, les techniques d'entretien ont été influencées essentiellement par l'entretien non directif développé à partir des travaux de Carl Rogers.

<sup>21</sup> Le concept d'attitude d'écoute, avec son côté paradoxal, puisque c'est plutôt une manière de désigner tout ce qui nous rend sourd à la parole de l'autre.

<sup>22</sup> [...] sur les attitudes de l'interviewer, elle a attiré l'attention sur ce qui peut nous les rendre inconfortables, insécurisants et combien il était important d'apprendre à les gérer paisiblement pour pouvoir accompagner l'autre dans sa propre mise en mots.

em eco o que é dito pelo outro indicando que ele fale mais sobre o assunto ou o torne mais preciso”<sup>23</sup> e a “reformulação clarificante, que é definida como um resumo do que foi dito, precedido por uma expressão, verificando se o que foi dito não trai os seus pensamentos”<sup>24</sup>. (VERMERSCH, 2003, p.24, tradução nossa).

Sobre o domínio da verbalização, o autor ainda esclarece que para a “entrevista de explicitação ser bem-sucedida, é necessário garantir que o entrevistado esteja no domínio de verbalização da ação”<sup>25</sup> (VERMERSCH, 2003, p.33, tradução nossa) e que ele descreva o aspecto procedural da ação. Este aspecto procedural da ação está relacionado ao saber procedural. Sobre ele, a psicologia cognitiva faz uma distinção entre o saber declarativo (um saber-que) que se opõe ao saber procedural (um saber-como). Esta é uma distinção que mostra o saber declarativo como uma redução de um vivido a categorias conceituais e o saber procedural como uma redução de um vivido a um procedimento executado. Contudo, a entrevista de explicitação não visa a um outro domínio da ação, que não está relacionado a um saber declarativo e nem a um saber procedural, mas sim a uma experiência da ação, ou melhor, a narração de uma experiência da ação.

Um exemplo clássico utilizado por Vermersch (2003 p.34), em relação ao saber declarativo e ao saber procedural, é uma comparação ilustrativa que ele faz entre o “saber como andar de bicicleta” e o “saber andar de bicicleta”. O autor resume essa afirmação com uma pergunta: Como eu sei que alguém sabe andar de bicicleta? Segundo Vermersch (2003) um sujeito pode explicar verbalmente como se anda de bicicleta (saber declarativo), contudo, isso não garante que ele saiba andar de bicicleta, mas sim que ele saiba o que é andar de bicicleta e, dentro deste contexto, ele poderia apenas andar de bicicleta (saber procedural). O autor pontua que há, ainda, uma experiência do andar de bicicleta que não se mostra evidente, mas que pode ser expressa, narrada (fazer-saber). Desta forma, o que diferencia a narrativa no saber declarativo, da narrativa na entrevista de explicitação, é que na primeira há uma conceituação bem organizada, formalizada do que é andar de bicicleta e na segunda o saber-fazer exprime os procedimentos do andar

---

<sup>23</sup> reformuler une partie de ce qu'a dit l'autre (reformulation en écho), sans plus, en attendant qu'il développe, qu'il précise, est très productive.

<sup>24</sup> [...] la reformulation sous la forme d'un résumé de ce qui a été dit, précédée d'une expression invitant l'autre à vérifier que ce qui est reformulé ne trahit pas sa pensée [...]

<sup>25</sup> S'assurer que l'interviewé est bien dans le domaine de verbalisation de l'action devient une première condition de réussite de l'explicitation.

de bicicleta, a partir de uma experiência concreta do próprio andar de bicicleta (vivido de referência).

A entrevista de explicitação que utilizamos em nossa pesquisa foi composta por perguntas que resgatavam o que foi vivido pelo professor em sala de aula ao ensinar elementos gramaticais. Conforme nos orienta esta técnica de entrevista, fizemos questionamentos sobre as cenas de sala de aula vivenciadas a fim de obtermos uma descrição do aspecto procedural da ação, ou seja, que o professor colaborador (entrevistado) estivesse no domínio da verbalização da ação, da narração da experiência da ação. Assim, conduzimos a entrevista de forma que o entrevistado descrevesse os procedimentos de sua ação passada, especificamente sobre os conteúdos gramaticais ministrados em sala de aula de PLE. Ressaltamos que, ao longo da entrevista, fazíamos constantemente retomadas do tema da questão a fim de guiarmos a verbalização de acordo com nossos objetivos de pesquisa, procedimento permitido na técnica da entrevista de explicitação<sup>26</sup>.

#### Quadro 4 – Roteiro da entrevista de explicitação

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ao longo do semestre, que conteúdos você pretendia trabalhar com a sua turma?</li> <li>2. Como base em que fatores você planejou a progressão dos conteúdos de suas aulas?</li> <li>3. Como você planejava uma aula que envolveria um tópico gramatical?</li> <li>4. Tendo em vista a sua prática docente, seus objetivos de ensino foram atingidos?</li> <li>5. Ao ministrar aulas de PLE, quais são os desafios encontrados no momento do planejamento e da execução das aulas?</li> </ol> |
|--|

**Fonte:** Autoria própria

Cada pergunta elaborada para a entrevista de explicitação foi reelaborada, é válido ressaltar, no momento da entrevista em si, pois, como já foi citado, este tipo de entrevista permite que o pesquisador reelabore as suas perguntas, a fim de que se aproxime dos seus objetivos propostos e possibilite um resgate da experiência vivida pelos professores colaboradores da pesquisa.

<sup>26</sup> Mostramos, nos anexos, a entrevista de explicitação na íntegra, com as constantes reformulações e retomadas das perguntas feitas pelo pesquisador.

Objetivamos, com as cinco perguntas, obter pistas linguístico-discursivas das avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE. Para termos acesso a estas avaliações é que elaboramos perguntas que versam sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, sobre o planejamento e a progressão desses conteúdos, sobre a prática de ensino e sobre os desafios encontrados na execução das aulas. As questões estão diretamente relacionadas aos nossos objetivos específicos.

A questão 1, tem por finalidade dispor de informações sobre os conteúdos que seriam trabalhados. Pretendíamos compreender se eles tinham origem contextuais, ou seja, o ensino da língua com base em textos/gêneros ou se eram estritamente gramaticais, isto é, o ensino da língua partindo de definições e classificações pontuais. Esta pergunta estava relacionada ao nosso primeiro objetivo específico, isto é, o de identificar as representações das professoras da aula de gramática. Acreditamos que a seleção dos conteúdos pode nos fornecer as primeiras pistas dessas representações.

Com a questão 2, objetivamos compreender o planejamento quanto à progressão dos conteúdos, para identificarmos como eles são ministrados, ao seguir uma ordem lógica do ensino de PLE voltado às necessidades comunicativas deste público-alvo. A elaboração do planejamento mostra o percurso que o professor irá seguir no ensino dos conteúdos e a abordagem que irá adotar, evidenciando os saberes que as professoras mobilizam no contexto de ensino da gramática.

Na questão 3, interessava-nos saber a forma como o professor planejava uma aula de gramática, que tipo de material consultava, que teoria lhe respaldava neste planejamento, de modo consciente ou inconsciente e a que tipo de material (livros didáticos, material da internet, livros de linguística entre outros) recorria para construir sua aula. Com esta questão também atendíamos ao objetivo de analisar os saberes mobilizados.

Na questão 4, buscávamos compreender a prática do professor através da sua avaliação acerca dos objetivos de ensinar um conteúdo gramatical e se esses objetivos foram atingidos ou não. Nesta questão, podemos analisar as avaliações das professoras sobre os saberes que envolviam o ensino da gramática.

Finalmente, na pergunta 5, tivemos como objetivo, através da verbalização realizada pelo professor, ter acesso as dificuldades que ele, porventura, enfrentava no planejamento e execução das aulas de PLE, tanto em uma aula que envolvesse um tópico

gramatical, como nos aspectos teóricos, metodológicos e culturais relacionados ao ensino de PLE. Objetivamos, com esta questão, analisar, através do dizer das docentes sobre suas dificuldades no ensino da gramática no contexto do PLE, as intenções e os impedimentos quanto às suas práticas de ensino.

É importante registrarmos que ao iniciarmos a entrevista de explicitação, ficou acordado com cada professora colaboradora que toda a entrevista seria gravada em áudio, para posterior transcrição e análise dos dados gerados por este dispositivo. Passemos, assim, à apresentação do último instrumento utilizado na pesquisa.

#### ***4.5.3 Autorreflexão***

Completamos a geração dos dados da pesquisa com um momento de autorreflexão. Mas, antes de explicarmos o que ele significa e com qual objetivo foi utilizado em nossa pesquisa, iremos tratar sobre um método denominado de autoconfrontação. Primeiramente, é importante expormos sobre esse método, pois serviu de inspiração para operacionalizar o dispositivo que elegemos para esta etapa da pesquisa: o momento de autorreflexão. É denominado por este nome em virtude de suas características se aproximarem do método da autoconfrontação.

O método da autoconfrontação surgiu a partir dos estudos da Psicologia do Trabalho, notadamente da Clínica da Atividade, representada por Clot (2010), Faïta (2002) e Nouroudine (2002). Esta área tem se dedicado à análise do trabalho, buscando intervir em situações de atividade. É uma área de estudo que se aproxima da Linguística (especificamente dos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD) por se utilizar da linguagem em seus métodos de estudo, sob uma perspectiva dialógica e interacionista. Em virtude disto é que os adeptos do ISD têm dedicado atenção especial a esta proposta metodológica, pois ela associa concepções de linguagem a fatos ergonômicos e analisa a descrição que o trabalhador faz de sua atividade, ou seja, do trabalho docente. (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002).

De acordo com Bulea (2010) o método da autoconfrontação permite a acessibilidade ao agir que é baseada amplamente, ou mesmo exclusivamente, para alguns, sobre a utilização da linguagem. A linguagem desempenha o papel, por um lado, de meio de tomada de consciência, pela pessoa, das propriedades do seu agir; e assim de

instrumento de desenvolvimento; e, por outro lado, de meio de transmissão aos “outros” (formador, interveniente, pares etc) dessas mesmas propriedades.

A principal característica deste método é a de possibilitar uma análise do fato vivido. Neste momento de análise, os professores fazem alusão ao trabalho prescrito e ao real, a fim de interpretar as suas ações. Ao interpretá-las, eles realizam um movimento de busca de autoconsciência e procuram, a partir de suas reflexões, a ressignificação do seu fazer. Em nossa pesquisa, este princípio da verbalização acerca do fato vivido é essencial, pois ela torna material (verbal) o que não podemos ter acesso, isto é, a consciência do agir professoral. Outra característica relevante da autoconfrontação são as questões lançadas pelo pesquisador aos sujeitos da pesquisa. Essas perguntas permitem que os participantes da pesquisa discurssem sobre o seu agir e entrem em confronto, conflito, com a sua própria prática. Este momento se dá quando os participantes observam as gravações em vídeo de suas próprias aulas, realizada pelo pesquisador.

Tomando por base o que foi exposto acima é que optamos pelo que denominamos de “momento de autorreflexão”. Este, diferentemente dos procedimentos adotados no método da autoconfrontação, constitui-se de uma reflexão “não guiada” pelo pesquisador, isto é, não há uma elaboração de questões previamente definidas. Em nossa pesquisa, tomamos a autorreflexão como um momento gerador de práticas reflexivas sobre as ações que constituíram conflitos e impedimentos no agir do professor. Nesta oportunidade, expomos as professoras colaboradoras às gravações de suas aulas e as orientamos a discursar sobre as ações que foram planejadas, executadas ou não concretizadas bem como sobre as dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho.

Por este motivo é que poder dizer que apenas nos aproximamos do método da autoconfrontação ao realizarmos, igualmente, gravações das cenas de sala de aula das professoras colaboradoras e, posteriormente, expô-las a elas, gerando reflexões. Mas, ao mesmo tempo, distanciamos-nos dele, ao adotarmos procedimentos mais flexíveis para termos acesso a verbalização do fato vivido. Desta forma, acreditamos que ao possibilitar o professor se distanciar do seu agir e refletir sobre ele, oportunizamos uma compreensão significativa de determinadas ações. Neste sentido, analisaremos o discurso produzido nesta situação de autorreflexão, especificamente quando as professoras colaboradoras manifestam intenções e impedimentos relacionados ao ensino da gramática em sala de aula de Português Língua estrangeira.

Na próxima seção, tratamos dos procedimentos que adotamos para realizar a análise dos dados.

#### **4.6 Procedimentos para análise dos dados**

Após gerarmos os dados da pesquisa, atingimos a etapa de interpretação e análise. De acordo com Gil (1999), a forma de interpretar os dados pode variar significativamente de acordo com os objetivos de cada pesquisa.

Todo o procedimento de análise deve estar à luz de um suporte teórico. Neste estudo, assumimos os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como a teoria que lançará luz para enxergarmos e compreendermos, através de categorias analíticas, o nosso objeto de estudo, de forma consciente e ancorada em uma base científica. Para procedermos a análise dos dados, utilizamos os passos metodológicos sugeridos pelo ISD para análise de práticas sociais que se realizam essencialmente por meio de uso da linguagem e que, através dela, estabelece-se uma ação de linguagem. Nesta ação de linguagem, o contexto de produção aponta a direção que o discurso toma e que caminhos ele percorrerá para realizar um agir de linguagem.

Seguindo esta proposta metodológica é que tivemos, primeiramente, como objetivo traçar o perfil das duas professoras colaboradoras da pesquisa por meio de um questionário, para compreendermos aspectos importantes de sua atuação no ensino de PLE.

Logo após, realizamos as gravações audiovisuais das cenas de sala de aula, durante um período que correspondeu de março a junho de 2015. As aulas aconteciam duas vezes por semana, das 18h30 às 20h. Realizamos a gravação em vídeo de um total de 10 aulas de cada professora colaboradora. Porém, fizemos um recorte e optamos por 5 aulas de cada uma delas. O critério que utilizamos para selecionar essas 5 aulas foi o de que elas deveriam ter, em seu planejamento, o trabalho com um tópico gramatical.

Após selecionarmos as aulas que iríamos analisar, fizemos a transcrição de cada uma delas. Priorizamos, em nosso recorte, as aulas que continham como tema a apresentação de um tópico gramatical. Destas cenas de sala de aula identificamos, no discurso produzido pelas professoras, o conteúdo temático e os mundos representados que materializam linguisticamente as representações das professoras quanto ao ensino de gramática e de como elas se posicionam frente à esta prática.

Partindo do percurso do discurso das docentes voltado ao ensino de tópicos gramaticais é que objetivamos identificar e analisar os saberes que são mobilizados, em sala de aula, quando do ensino da gramática. Este ponto foi concretizado a partir da transcrição das cenas de sala de aula.

Posteriormente, a fim de analisarmos os posicionamentos e atitudes que as professoras assumiam acerca dos planejamentos dos conteúdos gramaticais que eram ministrados em sala de aula e de sua realização, é que consideramos a entrevista de explicitação. Fizemos a sua transcrição e a partir dela pudemos ter acesso as marcas discursivas deixadas pelas professoras ao avaliarem as suas práticas de ensino de gramática.

Em seguida, para analisarmos as intenções e os impedimentos das professoras de PLE frente ao ensino das categorias gramaticais é que damos atenção às modalizações do agir professoral, por meio de uma autorreflexão, procedimento que se aproxima da técnica da autoconfrontação. Igualmente, realizamos a transcrição deste momento de autorreflexão, a fim de problematizarmos e refletirmos sobre as intenções e os impedimentos que envolvem constantemente o agir do professor.

Em suma, nossa investigação percorre o seguinte caminho: ao selecionarmos as aulas que analisaríamos, seguimos com a entrevista de explicitação e com o momento de autorreflexão. Foram a partir das gravações audiovisuais das cenas de sala de aula selecionadas que geramos os demais dados, através destes dois últimos instrumentos. Ao transcrevermos todos os textos obtidos, procedemos com a separação das aulas por tema e pelo seu respectivo conteúdo gramatical. A entrevista de explicitação compreendeu a verbalização da experiência vivida da ação relacionada à todas as aulas selecionadas. Já o momento de autorreflexão esteve ligado a cada uma das aulas e seus respectivos conteúdos temáticos.

O movimento propiciado pelo caminho trilhado tem como propósito central a análise da mobilização dos saberes no ensino de gramática, a fim de compreendermos como o professor constrói estes saberes e termos acesso, por este viés, as suas representações sobre o seu agir docente neste contexto em específico. No próximo capítulo, analisamos a mobilização dos saberes pelo professor através de sua ação languageira.

## 5 ANÁLISE DA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES EM CONTEXTO DE ENSINO DA GRAMÁTICA

Conforme já discurremos ao longo de nosso texto, esta pesquisa se desenvolveu tendo como ponto de partida o discurso do professor no ensino da gramática. A nossa hipótese central é a de que o discurso do professor veicula representações<sup>27</sup> acerca do que é gramática e o seu ensino, tendo em vista os saberes que mobiliza para tal. Para alcançarmos o nosso objetivo central, consideramos o desenvolvimento de uma atividade social, ou seja, a sala de aula de PLE, a partir das mediações do professor pela sua ação de linguagem, tendo em vista os mundos representados, como revela Bronckart (1999). A partir disto, levamos em consideração que, ao ensinar tópicos gramaticais, o docente mobiliza saberes que, por sua vez, veiculam representações sobre a aula de gramática, sobre a abordagem dos conteúdos e, também, sobre a sua própria formação para agir neste contexto. Todos esses aspectos considerados são retomados em nossa investigação, especificamente, quando o professor reflete sobre a sua prática docente.

Propomos, neste estudo, identificar e analisar os saberes mobilizados pelo professor em contexto de ensino de gramática, afiliados às suas representações, avaliações e impedimentos emergidos na e sobre a sala de aula de Português língua estrangeira (PLE). Sendo assim, realizamos a interpretação e a análise dos discursos produzidos por duas professoras provenientes de três momentos: das gravações das cenas de sala de aula, da realização da entrevista de explicitação e da situação que denominamos de autorreflexão. No caso, nossas análises se dão a partir dos dados obtidos pelas transcrições dos dados orais, gerados pelos dispositivos supracitados.

Analisamos os discursos produzidos por duas professoras que ministraram aulas no nível intermediário do Curso de PLE. Denominaremos as professoras participantes da pesquisa de professora colaboradora 1 (PC1) e de professora colaboradora 2 (PC2). Os dados analisados se organizam em torno de três momentos: das cenas de sala de aula, da entrevista de explicitação e do momento de autorreflexão.

Ajustamos as nossas lentes para olhar o discurso produzido pelas professoras colaboradoras nos três momentos os quais citamos acima. Do primeiro momento (cenas de sala de aula) realizamos, a princípio, uma apresentação das aulas ministradas pelas

---

<sup>27</sup> Na seção da fundamentação teórica intitulada: O discurso do professor na realização da interação didática, expomos a compreensão, que trazemos nesta tese, da noção de representação.

professoras. Primeiro, apresentamos as cenas da aula da PC1 e, logo após, cenas das aulas da PC2. Ao total, apresentaremos dez aulas, cinco de cada uma das professoras. Em seguida, identificamos as representações da aula de gramática presentes nas cenas de sala de aula das professoras. Logo após, analisamos os saberes a ensinar e para o ensino da gramática em sala de aula de PLE.

Das cenas de sala de aula, focalizamos o conteúdo temático eleito, considerando os mundos representados que orientam os discursos das docentes. Estes discursos correspondem a ações de linguagem, nas quais as professoras mobilizam saberes em situação de ensino da gramática. Consideramos que é a partir dessas ações de linguagem que também emergem as representações das docentes quanto a aula de gramática e de como elas se representam nela, ao realizarem uma seleção de saberes para esta situação de ação.

Sob essa perspectiva, ao discutirmos e analisarmos as cenas de sala de aula através dos conteúdos temáticos selecionados pelas professoras em cada aula e através dos mundos representados que orientam o seu agir é que buscamos responder, nesta etapa, a nossa primeira questão de pesquisa: Como o professor de português língua estrangeira representa a aula de gramática e como ele se representa nela?

Ainda, a partir das cenas de sala de aula, analisamos, os saberes mobilizados pelas professoras colaboradoras em contexto de ensino de gramática. A análise desses saberes mobilizados ainda faz parte do primeiro momento da análise dos nossos dados. Comprendemos que, em sala de aula, o professor seleciona saberes que, por sua vez, estão em estreita ligação com a sua representação do que é a gramática e o seu ensino. Assim, entendemos que é a partir da relação do professor com o seu objeto de ensino que ele lançará mão de estratégias para administrar saberes que estarão em jogo nas práticas docentes. Tendo em vista essa compreensão, objetivamos responder a nossa segunda questão de pesquisa: Quais saberes são mobilizados pelo professor no contexto de ensino de gramática em sala de aula de PLE?

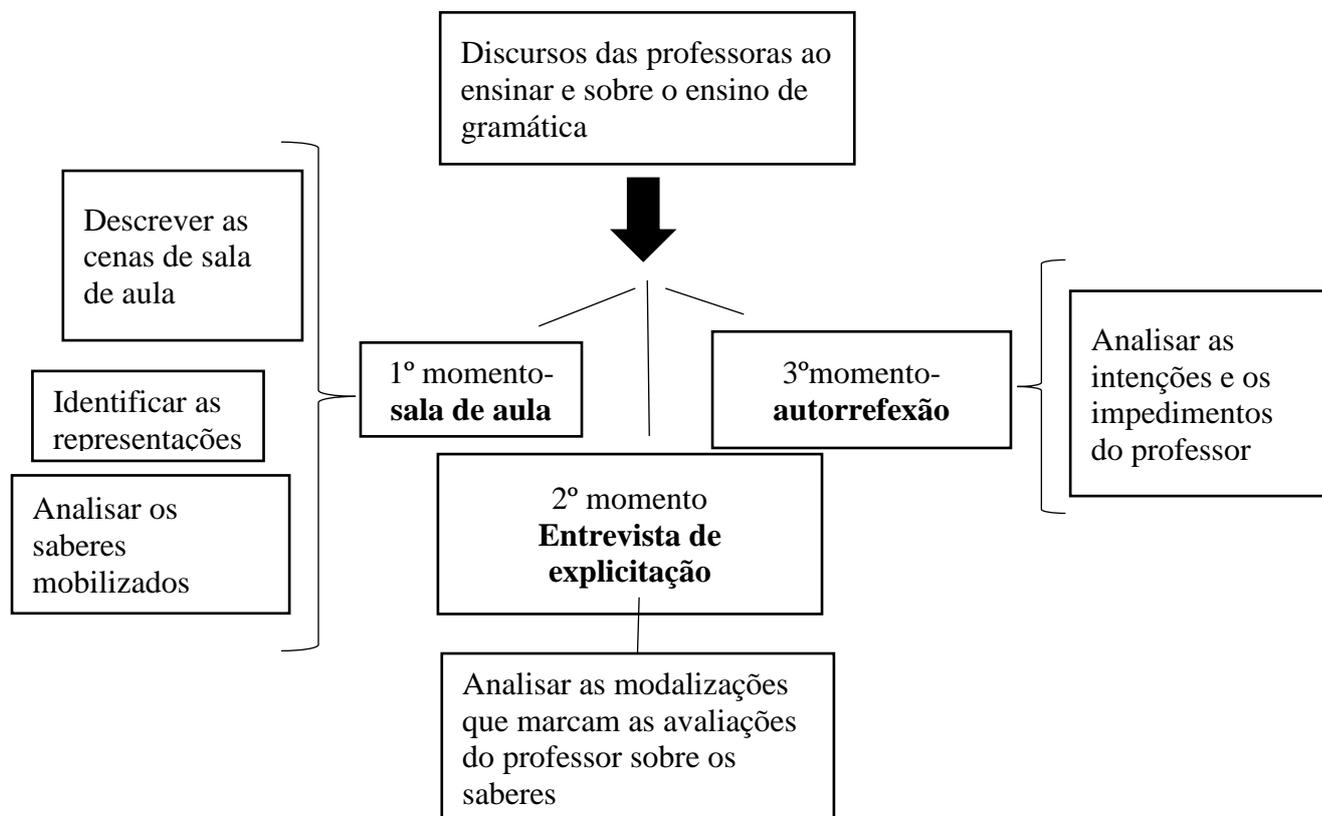
Após olharmos para os discursos provenientes das cenas de sala de aula, passamos para o segundo momento da análise dos dados. Ele está voltado para o discurso produzido pelas professoras colaboradoras sobre as suas práticas de ensino da gramática. O discurso “sobre” a prática é gerado a partir da realização da entrevista de explicitação. Neste momento, o professor pode, a partir da verbalização de fatos vivenciados no seu contexto de ensino, realizar avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino da

gramática em sala de aula de PLE. Assim sendo, lançamo-nos a responder a nossa terceira questão de pesquisa: Como o professor modaliza discursivamente suas avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE?

Ainda pelo viés do discurso sobre a sala de aula, buscamos compreender, em um terceiro momento, o de autorreflexão das professoras colaboradoras, as questões relacionadas às condições de seu trabalho, que vão desde os desafios no planejamento das aulas até mesmo aos entraves ligados à própria formação docente. Muitas vezes, apenas os saberes mobilizados não asseguram um agir professoral significativo. Assim sendo, consideramos que os professores se veem em situações de impedimentos, em que suas intenções não são, não devem ou não podem ser concretizadas. Desta forma, frente à possibilidade de identificar de que ordem são essas intenções e esses impedimentos presentes na prática do ensino de gramática é que julgamos pertinente uma reflexão sobre as condições de trabalho do professor. Por esta razão, é que visamos responder a nossa quarta e última questão de pesquisa: De que ordem são as intenções e os impedimentos do professor frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE?

Para melhor visualizar a organização da análise dos dados, elaboramos o quadro a seguir:

Figura 3 - Esquema de organização da análise dos dados



Fonte: autoria própria.

Para responder as questões da pesquisa, conforme afirmamos nos capítulos 2 e 3, nossa investigação está ancorada em pressupostos do ISD. Neste quadro, propõe-se que o agir languageiro não seja analisado isoladamente e, por isso, deve-se considerar a atividade social com a qual este agir se relaciona. No caso específico de nossa pesquisa, através do discurso do professor, o qual investigamos, podemos ter acesso as suas representações e as suas avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino da gramática, bem como quais são as intenções e os impedimentos presentes na esfera do seu trabalho, tendo em vista os seguintes fatores: a formação do professor, as orientações recebidas pela coordenadora do Curso de PLE, o planejamento das aulas e as orientações presentes nos documentos norteadores do ensino de língua estrangeira.

Além disso, o ISD propõe que seja considerada a ação de linguagem no seio de uma atividade, ao defender que um texto singular é aquele produzido em uma situação concreta de prática de linguagem pertencente necessariamente a um gênero, que carrega traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de

comunicação particular. Neste estudo, essa atividade é a própria atividade linguageira do professor, no cerne da qual se constroem textos. Estes textos, segundo propõe o ISD, segue um modelo de estruturação e organização a partir de níveis.

Em nosso estudo, para identificarmos e analisarmos a mobilização de saberes pelo professor no ensino de gramática, é preciso considerar as características das situações de comunicação que fazem emergir esses saberes e a reflexão sobre eles. Reforçamos que, em nosso estudo, essas situações de comunicação são a sala de aula, a entrevista de explicitação e a situação de autorreflexão.

É válido ressaltar a importância das cenas de sala de aula nas interações didáticas como o elemento gerador do discurso que será produzido sobre estas na entrevista de explicitação e na situação de autorreflexão. O discurso do professor na sala de aula é um marcador do seu papel social, do conhecimento da postura profissional que deve assumir, do tipo de interação que deve promover e da sua relação com o objeto de ensino. Sendo assim, em sala de aula há rituais linguageiros que delineiam a situação de ensino e aprendizagem de línguas.

Dàbene e Cicurel (1990, p.22) apresentam os elementos de um ritual comunicativo nas situações de ensino. Para as autoras, qualquer situação de ensino, por ser imediatamente reconhecível, tem que apresentar um certo número de invariantes que a caracterizam. Nesta perspectiva, conforme apresentam as autoras, uma aula de línguas é construída em torno de três eixos: 1)<sup>28</sup> em que a classe é vista como um lugar de trocas sociais, onde o status dos participantes gera comportamentos típicos; 2) no contexto de ensino de línguas, há uma identidade entre o objeto estudado e o instrumento de estudo; 3) o ensino de uma língua estrangeira engendra um discurso didático específico. O discurso didático invoca as obrigações relacionadas ao ensino em que o agir linguageiro é um meio que leva, segundo Dàbene & Cicurel (1990, p.23, grifo dos autores) a fazer produzir, a fazer compreender e a arbitrar.

(...) A profissão de professor, onde quer que seja executada, implica a obrigação de fazer produzir linguagem pelos aprendizes, de encorajar a fala questionando os estudantes. (...) Um ensino de língua não pode se limitar a um papel de descrever um objeto a ensinar, ele é também e sobretudo um espaço que deve gerar a fala oral e escrita. (...) Para fazer compreender, em uma classe de língua, a compreensão da língua estrangeira gera várias estratégias de comunicação quanto à elucidação do sentido. Para tanto, é necessário

---

<sup>28</sup> 1) la classe est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements types; 2) dans le cadre de l'enseignement d'une langue il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude; 3) l'enseignement d'une langue étrangère engendre un discours didactique spécifique.

assegurar: a compreensão dos textos introduzidos no curso, a compreensão dos aprendentes entre eles, que o professor compreenda os aprendentes e que eles compreendam o professor (o que ele explica e o que ele pede para fazer). Para arbitrar, o professor é colocado em uma posição em que se compromete a pronunciar sobre a aceitabilidade das produções de linguagem (escrita e oral). A apreciação do professor pode se dar de múltiplas formas: pode ser uma correção (dando a palavra adequada), ela pode ser simples repetição do enunciado para indicar que está errado (forma implícita de corrigir) ou que está certo (final da troca), ela pode ser uma indicação metalinguística (**eu quero o verbo no passado**) enfim, ele pode ser um enunciado com característica aprovativo ou desaprovativo (**é bom, não é isso**)<sup>29</sup>.

Diante disto, reconhecemos que o agir professoral está envolto por esse ritual comunicativo que caracteriza uma situação de ensino. Em nosso contexto de pesquisa, os alunos de nível intermediário, em imersão na língua e cultura brasileiras, compreendem razoavelmente as produções verbais das professoras colaboradoras da pesquisa. Contudo, validamos a posição das autoras quanto aos rituais linguageiros que o professor, em sala de aula de língua estrangeira, deve assumir, como criar situações em que estimulem a fala (comunicação) dos alunos, gerar estratégias que possibilite a compreensão do sentido em ações de linguagem mal compreendidas e assumir a posição apreciador das produções verbais dos alunos. A depender do perfil do professor, esse ritual se apresenta de forma mais sistematizada ou menos sistematizada, conforme veremos ao longo das análises.

Passamos, a partir de agora, a apresentação e análise do texto produzido pelas professoras colaboradoras, conforme ilustrado no quadro organizacional de análise dos dados. Iniciamos, a seguir, com a apresentação de dez cenas de sala de aula, respectivamente, da professora colaboradora 1 (PC1) e da professora colaboradora 2 (PC2).

## 5.1 Apresentação das cenas de sala de aula

---

<sup>29</sup> (...) Le métier de professeur, où qu'il soit accompli, implique l'obligation de faire produire du langage par les apprenants. (...)Um enseignant de langue ne peut se limiter à um rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. (...) Pour faire comprendre, une classe de langue dns laquelle la compréhension de la langue étrangère est le souci permanente voit la multiplication de stratégies de communication à propôs de lélucidation du sens. Il faut em effet assurer la compréhension des textes introduits dans le cours, il faut que l'enseignant comprenne les apprenants et que ceux-ci comprennent l'enseignant (ce qu'il explique et ce qu'il demande de faire). (...) Pour arbitrer, le professeur est placé dans une position qui l'engage à se prononcer sur l'acceptabilité des Productions langagières (écrites et orales). L'appréciation de l'enseignant peut avoir de multiplex formes: ele peut'être une correction (donner le mot adéquat); ele peut être simple répétition de l'énoncé pour indiquer qu'il est erroné (et c'est alors une demande implicite de corrigir) ou qu'il est juste (et c'est alors la fin du micro échange); ele peut être une indication métalinguistique (**je veux le verbe au passé composé**) enfim, ele peut être um énoncé à caractere approbatif ou désapprobatif (**c'est bien, ce n'est pas ça**). Tradução livre.

Nesta seção, faremos a apresentação das cenas de sala de aula de duas professoras colaboradoras da pesquisa. Ao todo, faremos a exposição de dez aulas, sendo cinco aulas ministradas por cada uma das professoras<sup>30</sup>.

### ***5.1.1 Professora colaboradora 1 - Cenas das aulas 1, 2, 3, 4 e 5***

A aula de PLE, no período de geração dos dados da pesquisa, tinha a duração de 1h30min, iniciando às 18h e seu término às 19h30. A gravação das cenas da primeira aula da PC1 ocorreu em março de 2015. Antes da apresentação do conteúdo da aula em questão, a professora cita quais foram os conteúdos vistos nas aulas anteriores. A gravação da primeira aula que constitui o corpus da nossa pesquisa e que ora apresentamos teve como conteúdo temático as classes de palavras. O conteúdo é apresentado pela professora colaboradora 1 (PC1) através de slides. A docente evidencia que o conteúdo foi retirado de uma mídia digital, a internet, porém não cita exatamente o site usado para consulta.

A PC1 constrói a aula a partir da apresentação do conceito de cada uma das classes de palavras, a partir da compreensão morfológica trazida pela gramática tradicional. Em alguns momentos da aula, a professora transpassa essa compreensão morfológica e se aproxima de uma compreensão semântica. Em virtude da apresentação dos conceitos das classes gramaticais de forma descontextualizada, os exemplos exibidos durante a aula se ancoram em uma compreensão morfológica e semântica das classes de palavras, mas se distanciam de eventos pragmáticos.

Após a apresentação de todas as classes de palavras, a docente solicita aos alunos uma produção textual a ser feita fora da sala de aula e entregue na aula seguinte, com o objetivo de avaliar a progressão do nível de escrita a partir do texto produzido antes do início das aulas, realizado no teste de nivelamento para ingressar no Curso, e depois de terem participado das aulas. Para tanto, solicita nesta aula a produção textual do gênero história de vida. A proposta da professora é que essa produção seja corrigida na aula seguinte, a partir das dúvidas dos próprios alunos. Apresentamos, a seguir, os momentos que marcam as cenas de sala de aula 1.

---

<sup>30</sup> É importante salientarmos que as gravações das cenas de sala de aula não seguiram a ordem do calendário das aulas, ou seja, elas não aconteceram em aulas consecutivas. As gravações aconteceram ao longo do semestre, em aulas que aconteceram no período de março a junho de 2015.

Quadro 5 - Organização das cenas de sala de aula 1 da PC1

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
Desenvolvimento da aula	2º momento	Cita os conteúdos que foram vistos nas aulas anteriores
	3º momento	Apresenta o conteúdo da aula: classes de palavras
	4º momento	Expõe a importância do conteúdo a ser estudando
	5º momento	Apresenta o conceito de cada uma das dez classes de palavras e exemplifica-os
	6º momento	Início da interação didática
	7º momento	Retoma a apresentação das classes de palavras.
	8º momento	Retoma a interação didática
	9º momento	Orientações para as atividades das próximas aulas.
Finalização da aula	10 momento	Despedida

Fonte: autoria própria.

De acordo com o quadro ilustrativo, a aula está organizada em dez momentos. A maioria dos momentos que marcam as cenas de sala de aula giram em torno da voz da professora, ao apresentar o conceito de cada uma das dez classes gramaticais e de exemplificá-las através de frases exibidas nos slides e de frases criadas no momento da aula. Dois momentos de interação didática<sup>31</sup> se evidenciam: o primeiro surge a partir da dúvida de uma aluna quando lhe é apresentada a definição de conjunção; a segunda surge quando a docente solicita uma produção textual e, neste momento, uma aluna questiona sobre a sua progressão quanto ao domínio da escrita em português.

<sup>31</sup> Ao apresentarmos os momentos de interação didática no quadro de organização das cenas de sala, não pretendemos analisá-los, mas queremos evidenciar que a reconhecemos como uma ação que faz parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ao analisarmos o discurso das professoras colaboradoras com o objetivo de identificar as representações que estão implicadas na aula de gramática, compreendemos que este discurso parte das interações da sala de aula., por isso não excluímos a possibilidade do registro de interações ao longo da análise dos dados.

Tendo em vista este questionamento, a docente solicita aos alunos a escrita de uma história de vida. O objetivo dessa produção era o de avaliar as dificuldades dos alunos e ter dimensão do progresso da aprendizagem do português escrito. Para tanto, irá comparar a produção inicial realizada no teste de nivelamento com a produção da história de vida solicitada. Destaca também, neste momento, que haverá a correção de outras atividades, realizadas nas aulas anteriores. Após isto, finaliza a aula.

Na aula 2, o conteúdo temático selecionado são os aspectos culturais do Brasil. Eles são trabalhos pela PC1 através da canção “Aquarela”, da autoria de Toquinho. O tempo de gravação desta aula foi de 60 minutos.

A PC1 selecionou, como podemos observar, um gênero textual como instrumento de ensino da sua aula. O gênero textual selecionado nesta aula foi uma canção. O objetivo desta aula é o de realizar a interpretação textual da canção Aquarela e, a partir dela, trazer conhecimentos sobre a cultura das diferentes regiões do Brasil. Desta forma, ensinar a partir do gênero textual significa compreender a língua como uma prática social, que envolve aspectos do lugar onde a produção verbal ou escrita foi realizada, do papel social dos falantes e quais os objetivos pretendidos com a interação.

Ao eleger uma canção para retratar os aspectos culturais do Brasil, a PC1 pretende estabelecer uma comunicação com seus alunos, através da resolução de questões com o objetivo de apresentar a cultura do Brasil bem como saber sobre a vivência e o contato que os alunos estrangeiros, por ventura, já tiveram com alguma região do nosso país. O agir professoral da PC1 sinaliza que a aula se desenvolverá de maneira a proporcionar interações e que, a partir da interpretação da canção, os alunos poderão praticar a oralidade da língua e o professor atuará como mediador da construção de sentidos no texto e de organizador das interações que emergirão deste momento.

Para visualizarmos melhor a aula, apresentamos a organização das cenas de sala de aula em momentos. Vejamos o quadro ilustrativo que segue:

Quadro 6 - Organização das cenas de sala de aula 2 da PC1

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
	2º momento	Orientações sobre o que será feito em sala de aula e de comentários sobre a cultura musical do Ceará

Desenvolvimento da aula	3º momento	Interpretação da canção Aquarela, através de questões sobre a música.
	4º momento	Comentário sobre como vivem as pessoas na região nordeste.
	5º momento	Retomada da Interpretação da canção Aquarela, através de questões sobre a música.
	6º momento	Início da interação didática
	7º momento	Retomada da Interpretação da canção Aquarela, através de questões sobre a música. Apresenta uma questão da gramática ao mencionar sobre dígrafos vocálicos na música.
Finalização da aula	8º momento	Despede-se da turma

Fonte: autoria própria.

Como podemos ver no quadro ilustrativo, a aula está organizada em oito momentos. Destes oito momentos, temos apenas três direcionados a interpretação da canção, objeto de ensino desta aula. Os demais, ou seja, nos outros quatro momentos temos a descrição dos procedimentos a serem realizados em sala, de comentários sobre a cultura das regiões do Brasil e de momentos marcados pela manutenção da interação didática, como forma de manter o contrato de interação.

Os momentos voltados para a interpretação da canção são os alvos de nossa análise, pois eles configuram a aula propriamente dita, isto é, são momentos de interações didáticas relacionadas ao ensino do conteúdo, considerando os objetivos da professora.

As cenas de sala de aula correspondentes a aula 3 tiveram 90 minutos de duração. A aula aconteceu em março de 2015. Nela, o conteúdo ministrado pela PC1 foi o Pronome. A apresentação do conteúdo da aula foi realizada por meio de slides. Tinha como objetivo apresentar a definição de pronome e em que tipos ele se classificava. De todos os tipos, pôs foco nos pronomes pessoais e nos possessivos. A aula põe em evidência uma classe gramatical dentre as dez que haviam sido apresentadas nas cenas da aula 1.

Esta aula consiste na exposição e explicação do conteúdo. O material didático da aula estava impresso e foi disponibilizado aos alunos. Também havia slides exibindo

as classificações dos pronomes. A interação didática, na aula em questão, foi mais recorrente, mas ela acontece apenas na metade da aula, conforme apresentamos no quadro da organização das cenas de sala de aula. É interessante ressaltar que, em diversos momentos, a PC1 utiliza recursos linguísticos que a mantêm no centro do turno de fala. A seguir, exibimos os momentos que ilustram as cenas de sala de aula.

Quadro 7 - Organização das cenas de sala de aula 3 da PC1

Início da aula	1º momento	Cumprimenta os alunos
Desenvolvimento da aula	2º momento	Apresentação do conteúdo da aula: Pronomes Exposição e Explicação dos tipos de pronomes
	3º momento	Orientação para os alunos
	4º momento	Retomada da exposição: pronomes pessoais Explicação sobre os pronomes pessoais e o pronome oblíquo.
	5º momento	Exposição sobre os pronomes pessoais do caso reto, dos oblíquos átonos e oblíquos tônicos e exemplificações.
	6º momento	Exposição do pronome reflexivo e exemplificação
	7º momento	Interação didática
	8º momento	Exemplificação sobre colocação pronominal e retomada da exposição e exemplificação dos pronomes oblíquos
	9º momento	Interação didática
	10º momento	Retomada da exposição e exemplificação dos pronomes oblíquos
	11º momento	Interação didática
	12º momento	Exposição sobre as conjugações dignas de nota.
	13º momento	Cita que há exercício pendente. Retomada a exposição e explicação sobre os

		pronomes possessivos e sobre os pronomes de tratamento.
	14º momento	Interação didática
Finalização da aula	15º momento	Despedida

Fonte: autoria própria.

Em uma observação mais ampla da sala de aula, podemos dizer que ela se organizou nestes quinze momentos. Eles giram em torno da exposição dos conceitos de pronome e, logo a seguir, de exemplificações que ilustram o seu uso a partir de segmentos de frases isolados do contexto real de uso. O desenvolvimento da aula é composto pela alternância destes momentos, isto é, da exposição e da exemplificação do conteúdo. Apesar de ter preparado um material didático com questões sobre os pronomes pessoais e demonstrativos, a PC1 utiliza, primeiramente e unicamente, os slides para apresentar o conteúdo da aula, conforme veremos a partir da análise dos excertos do discurso produzido durante a aula.

Do quadro que exhibe as cenas da aula podemos destacar também, através dos excertos do discurso da professora, os momentos de interações didáticas e de como elas surgiram. Antecipadamente, podemos declarar que elas partem, em princípio, das dúvidas dos alunos quanto à explicação dos exemplos que ilustram o uso dos pronomes.

A aula 4 aconteceu no dia 01 de abril de 2015. Ela foi uma continuação da aula 3, anteriormente analisada. A professora retomou o conteúdo: os pronomes. De todos os tipos de pronomes já apresentados na aula passada, ela selecionou, para a aula em questão, os pronomes demonstrativos. A aula teve duração de 50 minutos. A docente preparou uma atividade relacionada ao conteúdo e, mais uma vez, utilizou slides para expor a definição de pronomes demonstrativos e exemplificá-los.

Assim como na aula 3, a PC1 segue os mesmos procedimentos didáticos, isto é, expõe o conteúdo e explica-o por meio da produção de frases isoladas. Contudo, a interação didática na presente aula é mais constante, surgindo logo nos primeiros momentos. O turno de fala é compartilhado, ao passo que a PC1 busca exemplos de uso dos pronomes demonstrativos que se aproximam do uso cotidiano dos aprendentes. Podemos ver os momentos que delineiam a aula no quadro que segue:

Quadro 8 - Organização das cenas de sala de aula 4 da PC1

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
Desenvolvimento da aula	2º momento	Orientação sobre o conteúdo da aula. Continuidade do estudo sobre os pronomes. Foco: pronomes demonstrativos.
	3º momento	Exposição e explicação sobre os pronomes demonstrativos.
	4º momento	Interação didática
	5º momento	Retoma a exposição e explicação dos pronomes demonstrativos e pronome reflexivo
	6º momento	Realização de uma atividade em sala de aula
	7º momento	Correção dialogada da atividade
	8º momento	Interações didáticas em torno da atividade.
Finalização da aula	9º momento	Despedida

Fonte: autoria própria.

Conforme exibimos no quadro, a aula 4 é constituída por nove momentos. Esta aula tem como diferencial a maior ocorrência de interações didáticas, conforme já pontuados. As interações são mais significativas, no sentido de que os alunos não atuam passivamente, isto é, apenas confirmando com gestos que entenderam a explicação do conteúdo, mas buscam compreender o uso, tanto na oralidade quanto na escrita, dos pronomes demonstrativos. Apesar de apresentar ilustrações que remetem ao uso no cotidiano, as explicações dadas pela PC1 se pautam em frases isoladas de sua produção em uma situação de comunicação autêntica.

Sendo assim, a PC1 mantém representações de uma aula de gramática pautadas em um modelo de língua estanque, pois permanece ilustrando o uso desta categoria gramatical fora de sua dinâmica nas interações verbais.

Ao término da exposição do conteúdo, há uma pausa para que os alunos pudessem resolver as questões da atividade proposta. Nela, haviam questões relacionadas a duas tirinhas. A primeira tirinha retrata a seguinte situação: Em um dado momento, um pai de família, juntamente a sua esposa e filhos, encontra-se em frente a um mercadinho.

O pai se dirige ao dono do estabelecimento e diz “Esta é a minha família: esta é a minha esposa e estes os meus filhos”. O comando da questão proposta solicitava a identificação e o emprego, a partir da leitura e interpretação da tirinha, a identificação dos pronomes demonstrativos.

A segunda tirinha traz a Mafalda olhando para o seu dedo indicador e pensando na sua importância. A situação retratada pela personagem traz reflexões sobre o ato de apontar com o dedo indicador. Ela pensa na seguinte cena: o patrão apontando com o dedo indicador para rua e, dessa forma, todos os operários são demitidos. Sendo assim, ela interpreta que o dedo indicador deve ser também o indiciador de desemprego, sobre o qual tanto se fala atualmente. As questões propostas estão relacionadas à interpretação textual da tirinha, ao solicitar o significado da expressão “Vão para a rua”, à identificação do pronome demonstrativo na tirinha e a justificativa quanto ao seu uso, se está correto ou não, e a identificação de uma problemática social e o que ela retrata.

A aula 5 aconteceu no dia 25 de maio de 2015. O conteúdo temático desta aula foram a coerência e coesão textuais. A aula teve duração de 90 minutos. A PC1 inicia a aula questionando os alunos sobre a necessidade de um texto ter coerência e coesão. Uma interação logo surge como resposta a esta indagação.

Inicia a aula com uma ideia geral sobre o tema e, em seguida, apresenta teoricamente a definição de coerência e coesão. Após isso, segue explicando o conteúdo com exemplos do cotidiano. Contudo, em princípio, esses exemplos não partem do trabalho com um texto, mas de frases criadas no momento da exposição, o que gera dúvidas nos alunos. A partir disso, a docente distribui o texto a ser lido em sala de aula, para ilustrar como um texto pode ter coerência, sem necessitar, necessariamente, de um elemento coesivo. Para tanto, ela apresenta o conto intitulado “Menino”, de Fernando Sabino. Nesta aula, as interações didáticas são constantes. A aula segue a partir de um diálogo reflexivo, tendo em vista a leitura do conto, sobre os elementos que constituem a coerência e a coesão. O conto não é trabalhado de forma sistematizada.

A explicação do conteúdo segue a partir da leitura de slides, com a finalidade de expor a definição de coerência e de coesão. Explicita, a partir de exemplos exibidos em slides, as formas de ocorrência da coesão, utilizando de definições teóricas. Logo após, propõe a leitura da crônica “Versões de mim”, de Luís Fernando Veríssimo. Esse texto despertou muitas dúvidas em relação ao vocabulário, que partiu imediatamente do questionamento feito pela docente acerca do que tratava o texto, qual era o seu assunto.

Abaixo, apresentamos os momentos que remontam as cenas desta aula.

Quadro 9 - Organização das cenas de sala de aula 5 da PC1

Início da aula	1º momento	Cumprimenta os alunos
Desenvolvimento da aula	2º momento	Apresentação do conteúdo temático da aula, a partir de exemplos.
	3º momento	Início da interação didática
	4º momento	Leitura de slides com a definição de coerência e coesão. Exposição teórica, exemplificando a partir de frases.
	5º momento	Retomada da interação didática
	6º momento	Leitura do conto “Menino” para exemplificar como pode ocorrer a coerência.
	7º momento	Retomada da interação didática
	8º momento	Leitura do slide para retomar a definição de coerência e coesão.
	9º momento	Exemplificação a partir de frases.
	10º momento	Retoma o conto “Menino, para discutir a existência da coerência neste texto.
	11º momento	Retomada da interação didática
	12º momento	Retoma a leitura do slide com a definição de coesão
	13º momento	Exemplifica como ocorre a coesão a partir do uso de conjunções
	14º momento	Retomada da interação didática
	15º momento	Retoma a leitura com outra definição de coesão juntamente com a definição dos tipos de coesão. Utiliza exemplos a partir de frases.
	16º momento	Retomada da interação didática
	17º momento	Leitura da crônica “Versões de mim”

	18º momento	Retomada da interação didática Final da aula.
Finalização da aula	19º momento	Despedida

Fonte: autoria própria.

Como podemos observar no quadro, há muitos momentos de interação didática. Elas surgem a partir das dúvidas dos alunos sobre o conteúdo da aula, especificamente no momento em que a PC1 exemplifica como um texto pode apresentar coerência e coesão. Apesar de utilizar um conto e uma crônica para ilustrar os aspectos que os definem, a maior parte dos exemplos se pautam em frases soltas. A interação didática, tendo em vista o ensino da coerência e coesão textuais, não é motivada pelo estudo dos gêneros supracitados, em seus aspectos linguísticos e discursivos, mas é, sobretudo, suscitadora de questionamentos acerca do vocabulário do texto. Assim como as demais interações giram em torno da aplicação dos elementos coesivos em frases fora do seu contexto de uso.

### **5.1.2 Professora colaboradora 2 - Cenas da Aula 1, 2, 3, 4 e 5**

A primeira aula da professora colaboradora 2 aconteceu no dia 04 de maio de 2015. O conteúdo da aula estava voltado para a pronúncia de algumas palavras do português brasileiro. Esta aula teve como conteúdo principal a fonética da língua portuguesa. A aula teve duração de 90 minutos. A PC2 expõe, logo no início desta aula, a importância de conhecer a pronúncia correta das palavras em português, pois esta turma era constituída, em sua maioria, por hispano-falantes. Em virtude do português e o espanhol serem línguas de interface é comum a presença de uma pronúncia híbrida pelos alunos hispanos. A avaliação feita pela PC2 da oralidade dos alunos, faz com que ela conduza esta aula de forma a reforçar a pronúncia de algumas palavras em língua portuguesa, que considera importante. A docente enfatiza que alunos em nível intermediário já devem ter o domínio básico da produção de alguns sons, pois é essencial para quem aprende o português. Nesta aula, a PC2 não utiliza um material didático específico para ensinar o conteúdo. A aula é organizada conforme ilustra o quadro:

Quadro 10 - Organização das cenas de sala de aula 1 da PC2

Início da aula	1º momento	Cumprimentos a turma
Desenvolvimento da aula	2º momento	Apresentação pessoal da professora e do conteúdo que será visto na aula.
	3º momento	Exposição sobre a proximidade entre o português e o espanhol
	4º momento	Explica as variações linguísticas no português: variação fonética
	5º momento	Interação didática e finalização da aula
Finalização da aula	6º momento	Despedida

Fonte: autoria própria.

Os momentos de interação didática nesta aula são constantes. Há uma progressão da explicação da professora a partir das dúvidas constantes dos alunos. A apresentação das variações linguísticas do português brasileiro foi significativa para que os alunos compreendessem que este processo é natural em todas as línguas e, por isso, a importância de conhecê-la. Ao longo da aula, a professora também expõe outros fatos importantes na aquisição de uma língua estrangeira, tais como: a leitura, para aprender a escrever corretamente, levando em consideração o som da palavra bem como os momentos de interação com os falantes de língua portuguesa.

A segunda aula aconteceu dia 13 de maio de 2015. A aula teve duração de 90 minutos. Antes de iniciar com o conteúdo da aula, a PC2 retomou o assunto da aula passada, que havia sido ministrada pela PC1. O conteúdo retomado foi sobre colocação pronominal, pois os alunos expressaram ter muitas dúvidas em torno desse tópico gramatical. A PC2 inicia a explicação frisando que ao nos comunicarmos, em nosso cotidiano, não usamos com frequência as regras de colocação pronominal, pois elas são formas mais rebuscadas de uso da língua. Ressalta que em textos formais, sejam orais ou escritos, tais como crônicas ou no meio acadêmico, existem recursos na língua que possibilita a substituição de alguns termos, evitando a repetição de sintagmas já mencionados anteriormente no texto. Ela faz uma exposição breve e bastante objetiva de como acontece a colocação pronominal, a partir de exemplos pautados em frases. A partir delas, exhibe apenas a regra geral.

Em seguida, apresenta o material didático que será utilizado nesta aula. A professora explica que o material está dividido em três partes: a primeira, traz uma lenda

intitulada “A Lenda do Uirapuru”, retirada de um link do youtube ([www.youtube.com/watch?v=QUY8eP1mj4E](http://www.youtube.com/watch?v=QUY8eP1mj4E)). A proposta é que os alunos escutem o áudio ao passo em que deverão completar as lacunas deixadas no texto; a segunda parte solicita a produção textual de uma lenda conhecida pelos alunos em seus países; a terceira, solicita o reconhecimento de alguns sons vistos durante a aula, retomando a pronúncia das palavras estudadas na primeira aula. O objetivo da primeira parte do material é o de reconhecer e identificar as palavras e os sons presentes na lenda. A segunda parte tem como objetivo fazer produzir, fazer escrever um texto e, desta forma, possibilitar o reconhecimento do som das palavras a partir da escrita delas. Na terceira parte, o objetivo é a sistematização do estudo dos sons das palavras. Solicita, aos alunos, que falem as palavras conhecidas com os sons representados graficamente por CH, LH, RR, SS, dentre outros. Neste momento de sistematização, focaliza a pronúncia desses sons estudados. O texto trabalhado na primeira parte do material trata-se de uma lenda, chamada “A lenda do Uirapuru”. A seguir, exibimos o quadro ilustrativo das cenas de sala de aula.

Quadro 11 - Organização das cenas de sala de aula 2 da PC2

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
Desenvolvimento da aula	2º momento	Retomada do assunto da aula passada, ministrada pela PC1, sobre colocação pronominal.
	3º momento	Apresenta o material didático a ser utilizado na aula.
	4º momento	Interação didática
	5º momento	Concretização da primeira parte do material: escutar o áudio da lenda
	6º momento	Interação didática
	7º momento	Concretização da segunda parte do material: explicação sobre como realizar a produção textual da lenda
	8º momento	Concretização da terceira parte do material: sistematização do estudo dos sons e da pronúncia de palavras.

	9º momento	Interação didática
	10º momento	Breve explicação sobre as regras de acentuação do português. Finalização da aula.
Finalização da aula	11º momento	Despede-se

Fonte: autoria própria.

As interações didáticas são constantes. A PC2 conduz a aula de forma que incentiva a participação dos alunos e os faz produzir bastante na língua-alvo, a língua portuguesa. Após a escuta do áudio da Lenda do Uirapuru, os alunos realizam a atividade de preenchimento das lacunas deixadas no texto. A PC2, logo após, corrige a atividade a partir das respostas dadas pelos alunos. Ela escreve na lousa e, ao passo em que mostra a escrita dessas palavras, realiza o exercício de associação do som à grafia.

Os alunos participam desta primeira parte, dirigindo-se à lousa e escrevendo suas respostas. Observamos, nesta oportunidade, que a PC2 utiliza muitos exemplos para mostrar a diferença entre os sons em língua portuguesa a partir de uma análise contrastiva. Deduzimos que este agir se dá em virtude do número considerável de alunos hispanofalantes.

Na segunda parte da aula não há interações relevantes. A proposta, neste momento, era a de que os alunos compartilhassem as lendas conhecidas em seus países com seus colegas e, em seguida, escrevessem a lenda escolhida. Apenas um aluno escreve uma lenda, os demais não se manifestaram e a PC2 propõe que a resolução da atividade fique para casa e na aula seguinte, ela seja corrigida.

A terceira parte, retoma alguns sons vistos na aula 1 e que a PC2 considera importante o seu reconhecimento e domínio pelos alunos, no nível em que se apresentam (o intermediário). Ela apresenta alguns sons do material, tais como CH, LH, R, S, Ç, DE, TE, L, J, G. No ensejo, solicita dos alunos exemplos de palavras que eles conhecem com esses sons. Eles participam indo à lousa, escrevendo as palavras e treinando a sua pronúncia. A partir dessa sistematização, surgem dúvidas quanto à acentuação das palavras. A PC2 finaliza fazendo uma exposição breve sobre as regras de acentuação das palavras, enfatizando que nos últimos minutos da aula não daria tempo para explicar todas as regras.

No dia 20 de maio de 2015, gravamos a terceira aula da PC2. A aula teve duração de 90 minutos. A professora inicia entregando o material didático da aula. Assim,

como na aula anterior, o material está dividido em três partes. A primeira objetiva trabalhar a oralidade dos alunos, a segunda também propõe uma atividade oral, a partir da escrita de um diálogo e a terceira e última parte foi uma exposição sobre os acentos gráficos e os sinais gráficos, como sinalizadores dos sons a serem produzidos ao pronunciar as palavras.

A proposta da primeira parte do material é a leitura de um diálogo entre uma operadora de telemarketing de uma empresa de telefonia e um cliente. O diálogo tem o título “Promoção”, de autor desconhecido. A professora explica como funciona esse tipo de serviço no Brasil. Neste momento, alguns alunos compartilham suas experiências nesta situação. Em seguida, a professora solicita a leitura do texto pelos alunos, ou seja, do diálogo presente no material didático. Ao final da leitura, questiona sobre qual era a interpretação que poderia ser feita sobre esse texto, esse diálogo.

Na realização da segunda etapa do material ela convida dois alunos para realizar a simulação de uma situação de comunicação em que um cliente irá ligar para uma operadora, conforme a seguinte situação: “Imagine que você está com um problema na sua TV a cabo ou telefone ou internet. Em duplas, elaborem um diálogo em que você liga para o serviço de telemarketing do serviço escolhido para tentar resolver seu problema. Utilizem pelo menos 5 das 14 palavras listadas a seguir: ligação/ligações; promoção verificar; serviços; torpedo; atendente; sistema lento/rápido; transferir; alteração; fornecer dados; conferir”. É dado um intervalo de 5 minutos para que os alunos, em duplas, construam seus diálogos.

Na terceira parte da aula, a PC2 relembra a questão da acentuação, assunto visto nas aulas passadas sobre a fonologia do português e que causa dúvidas no momento de pronunciar algumas palavras. Explica sobre os acentos gráficos e os sinais gráficos que existem em língua portuguesa. Contudo, ela destaca que todos os acentos desempenham funções determinadas. Utiliza como um exemplo ilustrativo as palavras: avó e avô. Explica que o acento tem a função de realizar uma abertura ou um fechamento na produção desses sons, assim como definir o gênero da palavra.

Sintetizando as etapas da aula 3, temos o seguinte quadro de organização das cenas da sala de aula.

Quadro 12 - Organização das cenas de sala de aula 3 da PC2

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
----------------	------------	---------------------

Desenvolvimento da aula	2º momento	Entrega do material didático
	3º momento	Levantamento do conhecimento dos alunos acerca do serviço de telemarketing.
	4º momento	Escuta do áudio de um diálogo realizado em um serviço de telemarketing
	5º momento	Os alunos fazem a leitura do diálogo
	6º momento	Simulação de um diálogo entre um cliente e um operador de telemarketing
	7º momento	Interação didática
	8º momento	Explicação e exemplificação sobre acentos gráficos e sinais gráficos.
Finalização da aula	9º momento	Despedida da turma

Fonte: autoria própria.

O momento de interação didática é marcado pela orientação sobre como escrever o diálogo e do assunto que deveria ser tratado nesta situação de comunicação. É importante salientar que esses momentos de interação sempre são marcados pela correção da PC2 da pronúncia dos alunos, principalmente. As demais interações surgem a partir das dúvidas dos alunos quanto a função do acento grave e do seu uso na oralidade e na escrita. Encerra a aula apontando o assunto que será visto no encontro seguinte, que será as regras de acentuação, solicitado pelos alunos.

Na aula 4, a PC2 inicia questionando os alunos sobre qual tinha sido o assunto da aula passada. A aula passada havia sido ministrada pela PC1. Desta forma, a PC2 resgata o conceito de coesão e coerência, perguntando aos alunos o que eles significam. Explica de forma breve a diferença que existe entre eles.

Após esta explicação, resgata o conteúdo estudado com ela na aula anterior, que havia sido sobre os acentos gráficos. Neste momento enfatiza que as regras de acentuação dos hispano-falantes é muito próxima das regras do português. Ao expor sobre tais regras, destaca que, antes de tudo, é preciso entender a separação sílaba antes de classificar a palavra como oxítone, paroxítone ou proparoxítone. Também explica que em

português há uma classificação para as vogais, quando elas aparecem na sílaba, podendo ser um hiato, um ditongo ou um tritongo.

Distribui, então, o material didático. Diferentemente dos outros materiais preparados nas outras aulas, o material da aula em questão apenas apresenta as regras de acentuação gráfica e a classificação das conjunções, focalizando as conjunções coordenativas. Destaca que objetivo não é ministrar uma aula sobre as regras de acentuação e que a sua intenção é a oralidade e que esta aula tem a finalidade de auxiliar na escrita das palavras nos textos e de ter noção da ocorrência do acento nelas. Ressalta também a diferença causada na pronúncia pelos acentos que destacam sons fechados (circunflexo) e sons abertos (agudos). Coloca vários exemplos na lousa para ilustrar essa diferença e sistematizar o conteúdo que já vinha sendo ensinado em outras aulas, sobre acentuação e a pronúncia das palavras. O conteúdo sobre as conjunções não é ensinado em sala, pois o tempo da aula avança. Em seguida, propõe um jogo sobre as personalidades internacionais, com a finalidade de exercitar o vocabulário dos alunos. Para tanto, ela intervém corrigindo a pronúncia e as palavras que causam dúvidas. Encerra a aula destacando a atividade que será realizada na aula seguinte: exercício de acentuar palavras em um texto.

Vejamos, resumidamente todas as cenas de sala de aula.

Quadro 13 - Organização das cenas de sala de aula 4 – PC2

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
Desenvolvimento da aula	2º momento	Retomada do assunto da aula passada, ministrada pela PC1, sobre coesão e coerência.
	3º momento	Interação didática.
	4º momento	Retomada do conteúdo ministrado por ela na aula anterior: acentuação gráfica e sinais gráficos.
	5º momento	Interação didática.
	6º momento	Distribuição do material didático da aula e dos objetivos a serem alcançados com o conteúdo: regras de acentuação gráfica.
	7º momento	Interação didática

	8º momento	Explicação sobre separação silábica, sobre palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e sobre a classificação dos encontros vocálicos em ditongo, tritongo e hiato, para auxiliar na compreensão das regras de acentuação.
	9º momento	Interação didática
	10º momento	Exemplifica, através de palavras, as relações existentes entre a pronúncia a acentuação.
	11º momento	Interação didática
	12º momento	Jogo das personalidades para treinar a oralidade
	13º momento	Apresenta o que será feito na próxima aula. Finalização da aula.
Finalização da aula.	14º momento	Despede-se da turma

Fonte: autoria própria.

A docente mantém, constantemente, as interações a partir da retomada do conteúdo visto na aula anterior. Desta forma, acreditamos, que a PC2 orienta a produção linguageira dos alunos para abordar o conteúdo e dar início ao processo de ensino e aprendizagem, ao passo que estimula a prática de uma oralidade orientada ao aprimoramento das capacidades linguísticas já dominadas.

A aula 5 também tem seu início a partir da dúvida de uma aluna, que é bastante pertinente ao conteúdo que vinha sendo visto ao longo das aulas, pelas PC2: a pronúncia (o som das vogais abertas e fechadas, principalmente) e a acentuação. A professora sempre busca ilustrar o conteúdo ensinado a partir de exemplos que partem de um contexto autêntico de uso da língua.

Em seguida, a docente apresenta a atividade que será vista na aula e propõe uma resolução conjunta da atividade. A primeira questão consistia em acentuar as palavras quando necessário. Logo após, faz a correção. Parte, primeiramente, para explicar a acentuação das palavras, da apresentação da sílaba mais forte através da pronúncia e após esse reconhecimento explicita a regra. Cerca de 60 dos 90 minutos de

aula foram dedicados a explicação das regras de acentuação e a justificativa das ocorrências em diversas palavras propostas na atividade.

Os próximos minutos da aula são dedicados a leitura da música “Eduardo e Mônica”, do cantor Renato Russo, com a finalidade de treinar a pronúncia. A professora dar início a leitura e os alunos dão prosseguimento. Ela destaca a variação linguística que há na letra da música, ao mencionar alguns trechos que apresentam expressões típicas dos jovens dos anos 90.

Quadro 14 - Organização das cenas de sala de aula 5 da PC2

Início da aula	1º momento	Cumprimenta a turma
Desenvolvimento da aula	2º momento	Dúvida de uma aluna sobre a pronúncia e a acentuação de uma palavra
	3º momento	Apresentação da atividade sobre acentuação
	4º momento	Resolução da atividade
	5º momento	Interação didática.
	6º momento	Correção da atividade.
	7º momento	Leitura da música Eduardo e Mônica, de Renato Russo.
Finalização da aula	8º momento	Despedida

Fonte: autoria própria.

Na próxima seção, identificamos e refletimos sobre como o professor de PLE representa a aula de gramática e como ele se representa nela, a partir do discurso produzido nas cenas de sala de aula.

## 5.2 Representações da aula de gramática presentes nas cenas de sala de aula

A representação do professor acerca da aula de gramática e de como se posiciona frente ao seu ensino apontam para uma mobilização de saberes que envolvem o ensino das categorias gramaticais. Contudo, afinaremos esta afirmação a partir da análise dos textos resultantes das cenas de sala de aula, que teve também como propósito identificar, além das representações da PC1 e da PC2 de uma aula de gramática, os saberes a ensinar e os saberes para o ensino da gramática, conforme apresentamos no capítulo 3.

### 5.2.1 Representações em jogo na aula de gramática

As cenas de sala de aula que materializam o texto produzido pelo professor podem nos fornecer pistas linguísticas para apontar as suas representações acerca da aula de gramática, ao passo em que exibem como ele se representa nesta situação, tendo em vista os parâmetros dos mundos representados. Desta maneira, recorreremos, nas cenas de sala de aula, à categoria do conteúdo temático posto em foco pelo professor.

O conteúdo temático, conforme sugere Bronckart (1999), pode ser entendido como um conjunto de informações visivelmente expressas no texto, isto é, aquelas materializadas por meio de unidades declarativas da língua natural. As informações que dão corpo ao conteúdo temático do texto são constituídas de representações elaboradas pelo enunciador (o docente de PLE), da aula de gramática, no caso de nosso estudo. Na aula 1, da professora colaboradora 1, o conteúdo temático posto em foco está relacionado diretamente à identificação e conceitualização das palavras em classes, segundo o seu comportamento gramatical.

PC1	(...) eu <b>trouxe</b> hoje as classes de palavras. Porque, gente, nós falamos, nós utilizamos em qualquer estrutura, mínima que seja, ou um substantivo ou um adjetivo ou um verbo. (aula 1)
-----	--

Neste momento, a PC1 se distancia das orientações recebidas na formação realizada durante as oficinas de produção de material didático, realizado com o grupo que atua no projeto de extensão e ministrada pela coordenadora do Curso. Ações significativas quanto ao agir professoral são colocadas em jogo no momento das formações, pois, antes de ministrarem os conteúdos em sala de aula, os professores passam por momentos de discussões e reflexões teóricas sobre o ensino da leitura, da escrita bem como da gramática do português como língua estrangeira, tendo em vista as situações reais de comunicação em que se encontram os alunos, já que estão em situação de imersão. Desta forma, refletir sobre ensinar a língua tendo em vista variadas situações de interação em que esses alunos se encontram desemboca em uma prática de ensino que considere o gênero de texto e a organização da língua em uma situação de interação, no momento em que, por exemplo, um aluno estrangeiro precise relatar um fato que lhe ocorreu, pedir orientações sobre como chegar em um local ou ainda solicitar um serviço pelo telefone.

A PC1 toma um modelo de gramática que descreve a língua, mas não os fatos da língua, isto é, não mostra a língua portuguesa em uso, mas sim de forma estanque, dando foco à classificação dos elementos, afastando-a de seu funcionamento. Distanciar a língua de seu funcionamento faz com que as reflexões realizadas se pautem em uma compreensão metalinguística, como podemos observar no excerto:

PC1	Quando eu digo: “Ela ganhou um prêmio”. “Ela” é o quê, ela é o pronome, né? Deixa eu escrever aqui na lousa rapidinho. “Ela” é o quê? Um pronome, nessa frasezinha aqui, nesse período aqui. Ganhou é o verbo ganhar. Eu ganho, tu ganhas, ele ganha, nós ganhamos, vós ganhais, eles ganham. Mas aqui é o quê (circula o verbo), no passado, né?! “Um prêmio”, “um” é o quê? Um artigo. De que tipo? Definido ou indefinido? Indefinido. A gente ainda vai falar ali...E o livro é o quê? Substantivo, né? (aula 1)
-----	--

Bronckart (1999) propõe que ao produzir um texto, o agente mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. No que concerne aos enunciados expressos nos trechos acima, podemos observar que a PC1 mobiliza uma representação sobre o mundo social, no que diz respeito ao seu papel social de professora. Para cumprir esse papel, ela precisa dispor de objetos de ensino. Então, ela destaca como importante para a comunicação dos alunos, a compreensão de cada uma das classes de palavras presentes na gramática tradicional e que se materializam na estrutura da língua, dando pistas de que a sua representação de uma aula de gramática se constitui pela apresentação de conceitos e exemplificações compartimentalizadas e apartadas de seu uso autêntico. Ensinar PLE considerando a língua como uma entidade viva e dinâmica, que se constitui como o lugar próprio de interação, significa eleger o gênero de texto como unidade de ensino, do qual partirá, igualmente, o ensino da gramática da língua com vistas à construção de um texto, em que a língua é utilizada com um propósito, com a função de comunicar. Ao se comunicar, o falante não mentaliza que naquela estrutura da língua tem um substantivo, um verbo e um complemento. Mas, antes, ele reconhece que a produção da estrutura verbal em língua portuguesa possui essa organização e que, por isso, ele deve realizar linguisticamente essa organização para se comunicar nesta língua.

A PC1 segue sua aula classificando morfologicamente as unidades que encontramos na língua portuguesa:

PC1	A primeira gramática do ocidente foi de autoria de Dionísio de Trácia, que identificava 8 partes do discurso: nome, verbo, particípio, artigo, preposição, pronome, advérbio, conjunção. Atualmente são reconhecidas 10 classes gramaticais, pela maioria dos gramáticos, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, conjunção, interjeição, preposição, artigo, numeral e pronome. Então, gente, são as partes do discurso. (aula 1)
-----	--

Saber que existe uma gramática de referência que organiza os elementos de uma língua e quais são as suas formas e funções é essencial para que se conserve uma identidade frente à uma gama de diversidades de usos, característica inerente a uma língua, isto é, de ser dinâmica e maleável. Ensinar uma língua partindo do agrupamento das tradicionais dez classes de palavras revela que há princípios teóricos conscientes ou inconscientes dirigindo o tratamento destas questões. Tais princípios refletem uma representação de gramática que se pauta apenas na estrutura da língua, àquela que, se mostra na base da tradição escolar recebida pela PC1 e que, contudo, não foi ressignificada em sua formação acadêmica. Segundo Bulea (2015) essas representações do ensino gramatical e suas práticas de sala de aula são recorrentes de suas experiências escolares. Esta representação fica bastante marcada em todos os momentos da aula 1, de acordo com os excertos que exibimos abaixo:

PC1	Alguém ler aqui por favor o conceito de substantivo ( <i>aponta para o slide</i> ). Joana é um substantivo? É, está nomeando alguém, não é verdade! Cachorro, amor, porque é um sentimento, ódio, ok? Vamos lá, artigo? Geralmente eu falo “o menino”, a menina, o livro, o leite. Gente, aqui também dependendo do contexto, as palavras podem mudar um pouquinho, o artigo, por exemplo, quando eu digo “a cabeça”, “a cabeça do corpo né”, mas quando eu digo “ele é o cabeça”, mais aí tem o contexto. Adjetivo! Alguém quer ler? O que vocês entendem por características? O pronome tem essa função. Numa frase, na escrita, em qualquer coisa que a gente for fazer, vocês que são formados, vocês sabem que vocês não podem repetir. Vocês não vão repetir uma palavra direto. Então vocês substituem, vocês vão dando coerência, coesão ao seu texto. Então, você vai mudando algumas palavrinhas, substituindo. (aula 1)
-----	--

Ao partir dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua, a docente vai compondo uma gramática em que o lugar morfológico das palavras evidencia, sobretudo, a existência de apenas um nível, o da unidade menor, que é a frase. Bulea (2015) destaca que a gramática deve estar em diferentes níveis da organização textual e que precisamos considerar os níveis em que os elementos linguísticos estão sendo abordados, se é em nível fonológico, morfológico, sintático, semântico ou discursivo. Esses níveis devem

estar integrados aos aspectos textuais, conforme afirma a autora. Apesar de receber durante as formações da oficina de produção de material didático essa orientação teórica que adota o texto como uma unidade maior de funcionamento de uma língua, a PC1 adota em seu agir professoral uma perspectiva que bloqueia a interpretação desses níveis gramaticais em sua multifuncionalidade no texto.

Ao citar que os pronomes têm a função de substituir uma expressão, dando coerência e coesão ao texto sinaliza a compreensão de que uma ação de linguagem é dotada de certas características gramaticais que lhe conferem validade e que, por isto, sua organização deve ter como propósito a obtenção de um sentido. Essa compreensão irá, por vezes, desvelar-se ao longo das aulas da PC1, de forma a evidenciar as suas tentativas de conciliar as reflexões teóricas sobre o ensino da gramática em sala de aula de PLE com a sua própria prática de ensino, em seu agir real.

Durante as aulas, os momentos dedicados ao trabalho com o texto propriamente dito são menos desenvolvidos. Na aula 2, por exemplo, a PC1 escolhe o gênero textual canção para falar sobre a cultura nordestina do Brasil.

PC1	<p>Gente, vou primeiro começar pela Aquarela. Vocês vão escutar a música. Eu queria que vocês acompanhassem sem ela e na segunda vez a gente coloca pra vocês completarem os espaços.</p> <p>Como podemos ver na música, a nossa cultura é diversificada demais, os nossos ritmos musicais são extensos, são vastos. E é engraçado é que cada região tem sua, o seu ritmo predileto, da região. Não sei se vocês notaram, mas aqui no Ceará é o forró e é estranho você não gostar de forró. Existem várias diversificações do próprio forró. Existe forro das antigas, que é do Luís Gonzaga, o baião. O que acontece, tem a vulgarização do forró.</p> <p>Como é que vocês veem a gente, né. O nosso sertão é deficiente de “n” coisas, não temos água, é muito difícil, saneamento é inexistente, ou seja, a pessoa vive só Jesus sabe como. Realmente é complicado, mas não é só isso aqui, né.</p> <p>(aula 2)</p>
-----	---

A aula em questão suscita muitos diálogos informais sobre a música nordestina e sobre os desafios enfrentados nesta região, apesar de estabelecer uma relação com o conteúdo da aula, ou seja, questões de interpretação da canção Aquarela, não há o trabalho com a gramática presente no texto como, por exemplo, a exploração dos elementos gramaticais que conferem o sentido expresso na canção. A docente constrói uma interpretação da canção a partir dos conhecimentos acerca do seu contexto de produção especificamente, tal como vemos:

PC1	Situando a música: em que contexto essa música pode ter sido produzida? Em que contexto social, porque que ele fez essa música? No nordeste ele pegou Ceará, Pernambuco e Bahia. O que é uma aquarela? E que em contexto? Talvez ele queira mostrar o quê? Que nós temos beleza em vários lugares independentemente do local. Ele quis mostrar que há beleza no Brasil, em vários ambientes e em festas, enfim. Mas é um contexto em que ele não fala de política, ele fala da natureza. Qual o objetivo do autor da música. No país de vocês, há músicas que enaltecem a pátria? Qual o papel social do autor da música? (aula 2)
-----	--

Desta forma, podemos afirmar que a PC1 coloca em evidência, nos momentos de explicação sobre o contexto em que música foi produzida, o ensino de elementos textuais, desenvolvendo a capacidade de ação dos alunos, de reconhecer os fatores extralinguísticos que estão implicados na canção. Ao passo em que se aproxima da consideração do texto como unidade de ensino e de uma interpretação funcional da linguagem, assenta-se em um único nível de análise: o textual.

A habilidade de entrecruzar níveis de análise e as suas funções requer do professor não apenas o conhecimento teórico, mas também a experiência, a prática de ensino em articular texto e gramática. No momento em que essa habilidade se mostra fragilizada, os elementos gramaticais ensinados pela PC1 se assentam no nível da frase, sem que haja um deslocamento para o nível semântico e pragmático, seguindo com a prática de identificação das estruturas da língua.

PC1	Qual o gênero da música, gente? Sambinha, né. O que é descrito na música, qual é a posição do compositor da música? Você percebeu algum dígrafo vocálico na música, quais? Cite outros exemplos. (aula 2)
-----	---

Como podemos observar, o único elemento gramatical presente na aula é mencionado de forma breve e sem relação com a interpretação textual proposta. A prática de ensino da PC1 nos possibilita identificar a representação de ensino de gramática da docente. Esta representação se mostra fragilizada, no sentido de que o ensino dos conteúdos gramaticais, nesta aula, está desvinculado de situações comunicativas, já que a interpretação da música também poderia se dar pelo viés do estudo dos elementos gramaticais que promovem a construção de sentidos na canção.

Percebemos, através da publicação de pesquisas recentes que versam sobre o ensino da gramática, no que diz respeito ao ensino de língua materna e também de língua estrangeira, a constante afirmação de que saber gramática não é o suficiente para falar,

ler e escrever com sucesso, conforme aponta estudos nacionais: Neves (2006), Perini (2006), Possenti (1996); bem como internacionais: Bronckart (2015), Bulea (2015), Dolz e Simard (2009) dentre outros.

Levando em consideração esta afirmação, a proposta é que, de acordo com os estudos dos autores supracitados, o gênero de texto sirva como base maior e ponto de partida para o ensino das línguas e, a partir dele, crie-se quadros que visem ao desenvolvimento de atividades didáticas com a gramática, conforme vimos expondo ao longo de nossa análise. Neste sentido, a PC1 utiliza o gênero de texto (canção) como ponto de partida para o ensino de PLE, contudo a criação de um quadro para a sistematização dos elementos gramaticais permanece apagado.

No âmbito dos estudos linguísticos, com o desenvolvimento de pesquisas de base funcionalista e sociointeracionista, vemos a língua e os seus aspectos sob uma nova ótica. Passamos a compreender que uma língua está a serviço da comunicação e da interação entre seus usuários, em suas diversas situações de uso. A partir desta visão foram repensadas as finalidades do ensino de línguas, ao levar em consideração que uma língua está a serviço de seus usuários e que ela se adequa em níveis de formalidade à determinados âmbitos da interação.

Diante de tais constatações, é que houve a produção de documentos para orientar as práticas docentes, no sentido de que elas se adequem às novas concepções de língua, linguagem, texto e gramática, evoluindo para um contexto em que a aprendizagem se dê a partir da compreensão e produção de textos de vários gêneros. Desta forma, parte-se de situações autênticas de uso da língua e não mais de uma imagem idealizada e modelizada de uma estrutura linguística previamente definida.

Neste sentido, podemos citar o “Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação” (QEER) como um manual que orienta as práticas docentes, ao fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc, em contexto europeu. Este quadro apresenta um conjunto de descritores que visam favorecer o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) dos utilizadores de uma língua, com base na experiência de uso dessa língua, a fim de permiti-los responder aos desafios de realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social, com as condições e limitações que lhes são próprias.

Essas orientações e reflexões, que norteiam o QECCR, são conduzidas para a realização de estudos e pesquisas linguísticas que têm, como objeto de estudo, a língua como uma atividade discursiva. Sendo assim, no âmbito da formação inicial de professores de línguas, essas reflexões acontecem, notadamente, nas disciplinas do curso de Letras<sup>32</sup>, especialmente nos arcabouços teóricos da linguística de base funcionalista, textual e discursiva, como também nas disciplinas de Estágio docente, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Todas essas disciplinas formam a base linguística do professor de línguas, permitindo a construção de conhecimentos linguísticos, ao perpassar por todas as teorias linguísticas, desde o estruturalismo até aos estudos do discurso. No contexto da formação inicial e também continuada, temos como exemplo concreto, os encontros da oficina de produção de material didático do Curso de PLE, já mencionado ao longo de nossa análise.

Contudo, apesar de os professores receberem uma significativa formação linguística para ensinar uma língua, isto é, de ter contato com as teorias que concebem o texto como unidade de ensino há, ainda, a forte representação de uma prática de ensino tradicional de apresentação e exercitação de classificações e nomenclaturas. Esta representação, presente nas práticas docentes, mostra-nos que ainda há equívocos quanto ao ensino e a adoção de materiais didáticos que visem desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, conforme atestam alguns estudiosos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, GONDIM, 2012, 2017; LEUQUIN, 2013, 2015, 2017; LABELLA-SÁNCHEZ, 2008).

Na aula 3, a PC1 apresenta, logo no início de sua interação com a turma, o conteúdo da aula que trata:

PC1	Hoje, nós vamos falar dos pronomes. “Ah, professora, por que que a senhora não fez o material falando de pronome” (reproduz a voz de um aluno). Porque aqui vai ser mostrado no slide e vocês vão saber. Então, vamos lá: Pronome. “Pronome é a palavra que se usa no lugar do nome, ou seja, ou a que ele se refere ou ainda que acompanha o nome, qualificando-o de alguma forma”. (aula 3)
-----	---

<sup>32</sup> De acordo com a Matriz curricular do curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará, as disciplinas que mencionamos são: Introdução à Linguística, Leitura e Produção de textos acadêmicos, Língua Portuguesa: Frase, Língua Portuguesa: Texto e Discurso, Linguística: Funcionalismo, Linguística de Texto, Estágio em ensino de Leitura, Estágio em ensino da Análise Linguística, Estágio em ensino da linguagem oral e da linguagem escrita, Estágio em ensino de Língua Portuguesa, Sociolinguística, Análise do Discurso, Semiótica Discursiva, Pragmática, Gêneros Textuais e Ensino, Tópicos em Gramática Funcional, Tópicos sobre o Ensino de Gramática e Tópicos de Português língua estrangeira. [http://www.cursodeletras.ufc.br/Matriz\\_portugues.pdf](http://www.cursodeletras.ufc.br/Matriz_portugues.pdf)

Como é possível perceber, a representação da aula de gramática desempenhada pela PC1 é notadamente tradicional. Bronckart (2001) destaca duas características de um modelo de ensino tradicional que dizem respeito, primeiramente, às gramáticas de referência e o seu conjunto de noções e, em seguida, ao que concerne às abordagens de ensino ou, ainda, aos métodos pedagógicos.

Mesmo tendo uma formação acadêmica recente (2012)<sup>33</sup>, período em que a Linguística Aplicada vem dedicando pesquisas para uma mudança no ensino e na aprendizagem de línguas e na formação de professores para o trabalho de ensino da leitura, da escrita e da gramática, a docente compreende a língua como um sistema de regras que orientam o seu bom uso. Neste sentido, as regras consideradas não se distinguem em seus níveis lógicos, sintáticos, semânticos e textuais, que são relevantes para a análise da língua em interação. Para que haja uma modificação dessa representação de ensino de gramática “é preciso articular formação e ensino para que os conceitos gramaticais complexos se tornem objeto de formação e possam ser em seguida reformulados nas práticas professorais” (BULEA, 2015, p.12). Sendo assim, os professores de línguas devem ter uma formação para ensinar gramática que assegure o domínio de conceitos e o domínio de uma metalinguagem dos conteúdos gramaticais baseados tanto na descrição quanto no funcionamento.

Tal como se mostra no excerto da cena de sala de aula acima, o direcionamento dado pela PC1 para ensinar a língua não contribui para uma compreensão das regras que definem o funcionamento da língua em uso. Neste sentido, o funcionamento das regras gramaticais pode ser melhor compreendido a partir dos textos, pois neles podemos observar as relações semânticas e sintáticas existentes entre os componentes linguísticos que estão interligados a uma situação comunicativa em particular. Porém, frequentemente, um dos elementos que guiam a aula de gramática ministrada pela PC1 está ligado significativamente a exploração da nomenclatura gramatical, voltada para a exposição das definições trazidas pela gramática tradicional e sua exemplificação a partir da aplicação em frases, como podemos ver no desenvolvimento da aula:

PC1	Vamos ver aqui nos slides: “Pronomes pessoais designam diretamente uma das pessoas do discurso. Pronomes pessoais são pronomes que no ato de
-----	--

<sup>33</sup> O questionário que delinea o perfil do professor apresenta a informação sobre a formação acadêmica do professor.

	<p>comunicação representa as três pessoas do discurso: eu, tu, ele, nós, vós, eles, tanto singular quanto plural. Pronomes pessoais do caso reto: eu, tu, ele, nós, vós, eles, elas. Pronomes pessoais oblíquos átonos, sem preposição: mim, te, lhe, o, a, se, nós, vós, lhes, os, as. Pronomes pessoais oblíquos tônicos, com preposição: mim, comigo, te, contigo, ele, ela, si, consigo, nós, conosco, vós, convosco, eles, elas. Gente, ó, esses pronomes pessoais retos eles sempre funcionam como sujeito da oração. Sujeito, entendeu? É como se fosse a parte mais importante, entenderam? Quando eu digo pronomes oblíquos, eles funcionam como complementos, entenderam? Quando eu digo: “Eu conversei com ele”, por exemplo. “Eu”, pronome pessoal e tem aqui o sujeito do verbo conversar. (aula 3)</p>
--	--

O modo como a docente concebe a língua constrói um caminho de ensino que se guia por regras e normas para o domínio dela. Sendo assim, o conteúdo ensinado fica muito distante de um nível de análise da língua que preze pelas práticas de linguagem como organizadoras da estrutura linguística e não vice-versa. De fato, é preciso considerar que ensinar a gramática de uma língua é primordial, pois não existe língua sem gramática, nem comunicação sem o conhecimento mínimo das operações de organização de uma língua. O ensino dessa organização linguística parte, na prática da PC1, das definições para caracterizar funções sintáticas (como a de sujeito e de complemento) e do pertencimento a uma classe gramatical (como a do verbo e a do pronome).

Compreendemos que o ensino da gramática em sala de aula de português como língua estrangeira deve ser pensado de forma interativa, objetivando o desenvolvimento das capacidades dos aprendentes para se comunicar oralmente e através da escrita, considerando neste processo a importância do conhecimento das regularidades do funcionamento da língua.

Conforme podemos identificar ao longo das aulas, a representação da PC1 de uma aula de gramática é tradicional e ela vai sendo realimentada nas demais aulas. Permanece a mesma representação da aula de gramática que vem se evidenciando ao longo das análises das demais aulas. Apesar de semanalmente acontecerem as reuniões com o grupo de professores e a coordenadora, com o objetivo de partilhar a experiência com o material desenvolvido para a aula e, então, partir para o processo de reflexão e/ou (re) produção do material didático, contudo, o que se evidencia no trabalho real, da sala de aula, permanece distante das orientações teóricas e práticas realizadas na oficina de produção do material didático de PLE, conforme vemos na aula 4:

PC1	Hoje eu vou falar só de pronome demonstrativo.
-----	--

	<p>Olha só, “este, estas, estes e estas” e o invariável “isto”. Vocês têm que entender uma coisa, porque que é variável e invariável? Vocês lembram que eu posso variar em gênero, número, né verdade. Gênero masculino, feminino.</p> <p>Aí a proximidade da pessoa com quem se fala, passado ou futuro próximos: esse, essa, esses, essas. E pronome invariável “isso”. Passado remoto: aquele, aquela, aqueles, aquelas. A gente vai ver em exemplos, acho que fica melhor para vocês identificarem, ok. Então, memorizem, se é perto de mim é “esta”, se é perto de um colega, de um amigo, é “esta” ou se é longe ainda daquela pessoa, é “aquela”.</p> <p>Agora eu vou na construção do tempo. Aí vão ser as mesmas coisas “este, estes, esta, estas, isto”, indicam o tempo presente ao ato da fala. É este momento, neste momento. Exemplo: nestes últimos meses, eu estudei muito. Agora eu vou na construção do tempo. Aí vão ser as mesmas coisas “este, estes, esta, estas, isto”, indicam o tempo presente ao ato da fala. É este momento, neste momento. Exemplo: nestes últimos meses, eu estudei muito. (aula 4)</p>
--	--

Mesmo apresentando durante as exposições e explicações desta aula sobre um único elemento gramatical, a PC1 não dispõe de uma sistematização deste conteúdo, por meio de uma atividade que mostre as funções, principalmente na escrita, dos pronomes demonstrativos, por exemplo. A nível de oralidade, essa categoria pode aparecer hibridamente, sem causar equívocos ou inadequações, pois ao surgir em diálogos espontâneos, de nível próximo a informalidade, o monitoramento pelo falante do uso dos pronomes demonstrativos é praticamente remoto. Contudo, na comunicação escrita não ocorre o mesmo, e então urge a necessidade de sistematizar esse estudo através de um texto. Ao adotar o texto como unidade de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, o espaço da gramática se destina, significativamente, à ampliação, ao domínio e à reflexão sobre as estruturas linguísticas dominadas em potencial bem como as que ainda precisam ser adquiridas, a fim de que o aluno possa agir através da língua nas diversas esferas comunicativas.

Desta forma, o trabalho gramatical deve ser incluído nas atividades relativas aos textos, considerando, para tanto, a sua infra-estrutura, ao constituir-se um todo coerente. Essa coerência é proveniente do que a abordagem teórica do interacionismo sóciodiscursivo denomina de mecanismos de textualização, que são a coesão nominal e a conexão.

Na aula 5, a PC1 seleciona como conteúdo temático os aspectos de coesão e de coerência presentes nos textos.

PC1	Gente, hoje nós vamos falar um pouquinho de coesão e coerência, pra vocês entenderem os mecanismos que a gente usa. Quando eu falo de coesão e
-----	--

coerência. Vocês entendem o que é? Um texto pra ter coerência, ele precisa ser coeso? Ter os mecanismos linguísticos? Por exemplo: para um texto ter coerência ele precisa necessariamente ter todos os mecanismos coesivos, linguísticos, enfim, os pronomes, preposições, conjunções, precisa? (aula 5)
---

A PC1 aponta que seguirá um caminho em que o trabalho com a noção gramatical partirá de uma reflexão sobre sua utilidade. Contudo, apresenta, como vemos no excerto, uma metalinguagem teórica sem antes apresentar o texto e os fatores que contribuem para a construção do seu sentido. Para tanto, ao ensinar as questões relacionadas a coerência e a coesão, deve-se articulá-los ao conhecimento do conteúdo temático do texto e, em seguida, explorar as unidades linguísticas que organizam a sua infra-estrutura. Desta forma, é possível destacar dentro do texto as relações de progressão, continuidade, de ruptura ou de contraste, estabelecendo a coerência temática do texto através das unidades linguísticas que realizam essas funções.

Após suscitar questões prévias sobre o que significa a coerência e a coesão, a PC1 parte para a leitura de dois textos com o objetivo de mostrar como esses elementos se apresentam.

PC1	Vamos ler o texto chamado “O Menino”. Ele não é um texto que está coeso realmente, entenderam? Ele tem muitos problemas de coesão. Ele não usou mecanismos de retomada, de voltar e retomar o que foi dito antes. Foi construindo o texto com frases, mas o texto tem o que? Coerência. Assim, tem um sentido o texto. A gente tem a ideia do que é uma mãe falando dum filho, do dia a dia desse menino. E tem um sentido, tem um propósito. O propósito dele é dar essa tensão ao dia a dia de uma mãe com uma criança. Por isso ele não usa parágrafo e sempre termina com reticências, ou seja, é uma continuidade. Eu trouxe aqui outro texto chamado “Versões de mim” pra gente ler e saber se podemos mudar os mecanismos. Esse texto, gente, tem coerência? Tem coesão? O que vocês acharam dele? Vocês trocariam algumas palavrinhas, conjunções, por outras? (aula 5)
-----	---

O conteúdo temático da aula modela a prática de ensino e veicula representações que surgem no próprio contexto de produção verbal e que marcam a ação de linguagem do professor (BRONCKART, 1999). Então, se o professor tem como objeto de ensino uma categoria exclusivamente gramatical ou uma categoria linguística, o discurso produzido nesta situação nos revelará como ele compreende o ensino da gramática. Desta forma, se a noção de uma regra se dá a partir da interpretação de um texto, isto é, da construção do sentido de um texto, então é possível exibir a recorrência da regra gramatical e, possivelmente, reforçá-lo a partir da criação de situações de uso.

Após termos visto como a professora colaboradora 1 representa a aula de gramática, passamos, neste momento, a refletir sobre como a professora colaboradora 2 de nossa pesquisa também representa a aula de gramática, tendo em vista as cenas de suas aulas.

A primeira aula da PC2 teve como foco questões de pronúncia, pois ela acreditava que os alunos do nível intermediário apresentavam muitas interferências do espanhol, já que todos os alunos desta turma eram hispanofalantes e também porque esse conteúdo já havia sido apresentado pela PC1. Como podemos inicialmente observar, a docente mobiliza certas representações sobre o seu contexto de produção, principalmente o contexto sociosubjetivo, para definir o conteúdo temático de sua aula. Segundo Bronckart (1999), o contexto sociosubjetivo é definido por quatro parâmetros: o lugar social (em que formação social e instituição o texto é produzido?); a posição social do emissor, que lhe concede o estatuto de enunciador (que papel social o emissor desempenha na interação?); a posição social do receptor, que lhe concede o estatuto de destinatário (que papel social é atribuído ao receptor do texto?), e os objetivos da interação (quais são os efeitos sobre o receptor pretendidos pelo emissor?). Desta forma, a PC2 assume seu papel social de professora de português e reconhece os alunos como aprendentes de uma língua estrangeira em imersão e, como tal, precisam saber se comunicar em português e isto implica o conhecimento da fonologia dessa língua, assim como os demais níveis dos elementos linguísticos presentes na construção dos textos.

Sendo assim, a PC2 elencou este conteúdo como um reforço da pronúncia dos sons em português. Ela julga este conteúdo como sendo primordial para o melhor desempenho da comunicação dos alunos, conforme pontua no início da aula:

PC2	Hoje vamos estudar alguns sons que são bem importantes para o aluno que aprende o português, certo. (aula 1)
-----	--

Ao propor nesta aula o ensino da pronúncia do português, a PC2 objetiva explicar, através da compreensão da ocorrência do som em diversas situações em que ele aparece, como um determinado som pode surgir em algumas palavras, como por exemplo o som de R, conforme vemos abaixo:

PC2	Todos vocês são de origem do espanhol, não é? Mais fácil ainda pra vocês entenderem. Então, vamos lá eu tenho esse R e esse RR [escreve na lousa], ok. Então, vamos começar por esse daqui [aponta na lousa para o R]. Eu tenho essa
-----	--

<p>palavra [escreve na lousa] : RELÓGIO, essa AMOR, eu tenho essa palavra CARTA. Então, vamos aqui! Eu tenho esse R inicial [refere-se a palavra relógio] que tem o mesmo som desse R final [refere-se a palavra AMOR], que tem o mesmo som desse R no meio da palavra [refere-se a CARTA]. Que é esse R que sai da garganta. A diferença é que as pessoas que costumam aprender português elas não conseguem sentir esse R, essa diferença do R no final. Aí, muitos falam assim AMÔ. Nós mesmos brasileiros, muitas vezes, falamos assim: “AMÔ, ELE É MEU AMÔ!” Mas o R, ele existe aí, ele é suave. O mesmo R desse início aqui RELÓGIO e desse R aqui de CARTA. E não precisa forçar ele vem naturalmente. (aula 1)</p>
---

Ao contemplar aspectos fonológicos, da pronúncia do português como língua estrangeira, a PC2 oportuniza uma reflexão da compreensão e da produção oral. O ensino da pronúncia nem sempre recebe a devida atenção nas aulas de língua estrangeira. Uma prova disso é que a PC2 não se remete, em seu discurso, à utilização de um livro didático para exibir os exemplos os quais disponibiliza em sua aula. A docente demonstra ter uma representação positiva quanto ao ensino da pronúncia, quebrando com crenças convencionais tais como a de que a pronúncia não requer ensino explícito, pois no próprio contexto de imersão em que os alunos se encontram (no caso dos alunos do Curso de PLE) a aprendizagem se dará de forma espontânea e intuitiva ou a de que ensinar pronúncia é muito complexo. Vejamos outro excerto em que a PC2 apresenta aos alunos as possibilidades de ocorrências do som de determinada letra:

PC2	<p>Se começar com a letra C, terá som de K. Mas vejam só, eu tenho isso: CA, CE, CI, CO, CU. E aí quando eu tenho um CA, eu não tenho KE no CE, porque o KE no português é assim QUE. Eu não tenho um QUI, no CI, aí eu tenho CO e CU. Mas aí o CA, CO, CU, eu tenho ça, ço,çu. O çe e o çi não existem. Porque dentro dessa família eu já tenho o som CE e o som CI. Eu não vou utilizar jamais, que é um erro gravíssimo e muitos brasileiros cometem que é escrever assim, a palavra “voçê”, porque não existe ç com a letra e. Ele não existe. Por que? Porque o C com o E ele já tem esse som ceeee. Tranquilo ou não?</p>
-----	---

Conforme podemos observar, a PC2 busca apresentar o som não como um componente isolado de outras estruturas da língua, mas, antes o põe em relação com outros sons semelhantes, para que seja feita uma reflexão de sua ocorrência de uso. O foco dado a habilidade oral, pela PC2 nesta aula, mostra-nos que podemos desenvolver estratégias de ensino, por meio de uma experiência perceptiva e lógica da pronúncia dos sons.

Na segunda aula, a PC2 seleciona um texto para continuar ensinando aspectos da pronúncia das palavras. Ela propõe uma atividade constituída da narração em áudio de

uma lenda. Os alunos recebem a lenda escrita e nela algumas palavras foram omitidas. O objetivo é que eles escutem a lenda e preencham os espaços com as palavras que estão ausentes. A PC2 explica como a atividade irá se desenvolver:

PC2	Eu trouxe para vocês um texto sobre lendas. A ideia dessa atividade é que vocês discutam e tentem entender o que a pessoa está falando, vocês podem registrar da maneira que vocês entendem a palavra e aí a gente vai discutir por que vocês registraram dessa forma. (aula 2)
-----	---

Podemos observar que o texto é utilizado, neste momento, como um pretexto para o reconhecimento da pronúncia. Compreendemos que a PC2 exibe a representação de que um exercício de audição pode promover reflexão e não apenas repetição, pois propõe discutir a forma como os alunos registraram e não apenas como um exercício de discriminação dos sons. A docente busca mostrar a relação som-ortografia dos sons trabalhados, conforme exibe em outro momento da aula:

PC2	Então, vamos lá, a palavra “passando” está ok? Alguém escreveu essa palavra com apenas um “s”? Vamos dar um exemplo para diferenciar quando usamos “ss” e quando usamos só um “s”. Aqui eu tenho uma vogal em “passando” e também uma vogal em “pasando”. Nessa palavra “pasando” o som é produzido como se fosse o som presente na palavra “casa”. Todas as vezes que eu tiver um “s” entre vogais, o som dele é de “zzzzz”. Então qual o som da palavra “passando”? É dos dois “s”. Compreendido isso? A palavra “paixão”. O “ss” tem som de “paissão” ou “paixão”. O “ss” vai ter som de “ssss”. A forma correta é com “X”, porque se eu escrever dois “s” eu vou falar bem parecido com o espanhol, né, e vai ficar paixão e a palavra é “paixão”, certo?! (aula 2)
-----	---

Observamos que a PC2 se ancora em critérios de percepção e ortográficos através de contrastes que podem auxiliar na compreensão pelos alunos hispanofalantes. Percebemos que a PC2, de certa forma, possui uma base sobre a fonologia e a fonética aplicadas à língua-alvo, no caso o português para estrangeiros. Mesmo havendo uma proposta de reflexão da pronúncia de algumas palavras que aparecem no texto, voltando-se para a percepção quanto a produção dos sons, a docente se limita a palavras pescadas do texto, que não são suficientes para ilustrar contextos de uso real da língua. A utilização de músicas e atividades de simulação cotidianas poderiam ampliar a compreensão da pronúncia e da escrita, podendo ser trabalhados em situações as mais próximas possíveis do cotidiano.

Na aula 3, a PC2 tem como objetivo trabalhar a oralidade através de uma situação autêntica de uso da língua. A proposta da atividade está relacionada a esfera comunicativa das mídias digitais, isto é, interações por meio do telefone ou de computadores. A seguir, temos o comando dado pela PC2 para realizar a atividade:

PC1	Quem vão ser os dois voluntários? Eu preciso de dois alunos para simularem a interação entre uma atendente de operadora telefônica e um cliente. (aula 3)
-----	---

Ao escolher uma situação de uso da língua, que promove o aprimoramento de habilidades orais, a PC2 indica, nesta aula, consciente ou inconscientemente a sua concepção de ensino do português como uma língua estrangeira. Uma concepção voltada para a interação que estejam próximas de situações vivenciadas pelos alunos. Ao solicitar interações, possibilita que a língua seja vista em movimento, a partir da criação de enunciados que estejam adequados a um determinado contexto comunicativo e considera a ação de linguagem em jogo. No excerto abaixo, podemos observar como essa atividade de interação verbal foi orientada pela PC2.

PC1	Vocês compreenderam o texto? Alguém pode me explicar do que o texto fala, se ele critica, se ele valoriza.
ALUNA	Ele está fazendo uma crítica do que é fácil para ele e está fazendo a mesma coisa com o atendente, tratando como se ele fosse o cliente.
PC1	Isso, ele está fazendo o mesmo. Então, quando ele diz vou colocar aquela musiquinha e você escuta tanramram. E ele foi mais legal e colocou a festa do ap. Vocês conhecem essa música? E aí ele foi para o bar tomar uma cervejinha. Isso significa aquela crítica de quando a gente fica tanto tempo esperando, que parece que o atendente foi tomar um café para depois atender a gente. E aí esse texto é, como vocês disseram, uma crítica como um retorno com um cliente retornando para a operadora. Então, a gente vai simular agora essa situação. Eu vou precisar de dois atendentes e dois clientes. Então vocês combinem, por exemplo: pode ser tv a cabo, internet ou celular. Então, vocês vão criar o texto de vocês. O texto do atendente e o texto do cliente. (aula 3)

A simulação de situações de interação permite que a língua seja experienciada o mais próximo possível do real. Primeiramente, podemos ver que a PC2 parte de um modelo de interação que apresenta o diálogo entre um operador de telefonia móvel e um cliente. A modelização de interações é importante para que se possa apresentar como a língua pode se comportar em uma determinada esfera comunicativa. Espera-se, por

exemplo, em uma situação de interação tal como descrita no excerto da cena de aula, que o interlocutor seja conciso e comunique o que de fato deseja com o serviço de telefonia. Da mesma forma, espera-se um determinado comportamento linguístico do operador telefônico, que deve usar de estruturas argumentativas de forma convincente e cortez. Finalmente, a PC2 chama a atenção para os sentidos construídos durante a interação e propõe que os alunos pratiquem o modelo visto e simulem a interação entre eles, assumindo os papéis sociais e linguísticos de um cliente e de um operador de telefonia móvel.

Na aula 4, a PC2 retoma o assunto que tinha sido visto na aula passada pela PC1, sobre os elementos que permitem a realização da coesão e da coerência. Apesar de este tema ser abordado de forma breve, como uma forma de resgatar o conteúdo visto anteriormente e introduzir os alunos na interação didática, é interessante observarmos como a PC2 expõe esse conteúdo. Vale ressaltar que ela não selecionou um material didático para falar sobre os mecanismos de coesão e de coerência, mas conduz uma explicação sobre o conceito desses mecanismos, como vemos no excerto abaixo.

PC1	Basicamente, para simplificar a coesão vai ser estabelecida por aqueles termos, por aquelas palavras que vão ligar uma frase a outra, como por exemplo, as conjunções. As conjunções são um dos elementos que dão coesão a um texto. Não necessariamente, um texto cheio de elementos coesivos, ele vai ser coerente. Porque eu posso realmente falar: “A Mariana estudou”, um exemplo muito clássico, “mas não passou. Eu tenho “A Mariana estudou” é uma oração que faz sentido e eu tenho “não passou. E tenho aí um elemento, uma palavra liga essas duas orações, o “mas”. Esse “mas” me dá uma ideia de que? De que eu estou adicionado uma informação ou uma ideia de que eu estou dizendo algo contrário. Esse “mas” me dá uma ideia de que? Vou escrever na lousa. (aula 4)
-----	--

A explicação sobre o que significa os elementos de coesão parte, como podemos ver, de um exemplo desvinculado de uma situação comunicativa, de um texto. A docente constrói uma compreensão desvinculada de uma linguagem técnica e isto aponta que a sua concepção de uma aula, explicação, sobre um elemento textual, tal como a coesão, induz, para o conhecimento dos elementos gramaticais que permitem a realização deste componente que faz parte da construção de textos. Apesar de não elegeu um texto para exibir como a coesão se estabelece, direciona para a compreensão de uma categoria gramatical que possibilita a coesão, tal como os sentidos gerados pelas conjunções.

Nesta aula, a PC2 também ensina sobre a classificação das palavras quanto a silabação e a tonicidade, conforme exibimos abaixo:

PC1	Nós conversamos na aula passada sobre o acento agudo, circunflexo, vocês lembram? A minha ideia com vocês hoje é a seguinte. Vocês vêm de uma língua muito parecida com a nossa e as regras de vocês de acentuação são muito parecida com as nossa também. Então, eu vou basicamente mostrar para vocês por cima, para vocês verem, pra gente não ficar em uma aula tão massada. Porque a minha ideia maior com vocês é de abordar a oralidade, quero ver vocês ao final do semestre com a pronúncia cada vez melhor. Eu trouxe aqui um material. São regras básicas, são assim, pra gente não errar o mais básico entre os três níveis das palavras em português, três classificações: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Para entender esse assunto, eu preciso entender antes outra coisa: a separação silábica. (aula 4)
-----	---

Nesta proposta, vemos uma representação de uma aula de gramática que parte de nomenclaturas, direcionadas à compreensão da produção dos sons no português e diretamente induz a uma memorização. Identificamos que o estudo da sílaba, conduzido pela PC2, parte da gramática tradicional, a fim de identificar estruturas e os tipos de sílaba. Ao distinguir os tipos de sílabas fonológicos dos ortográficos das palavras direciona-se para um ensino expositivo e metalinguístico. Compreendemos, a partir do agir professoral da docente, que ela representa a gramática, no sentido do estudo da pronúncia e a da acentuação, de forma tradicional. Acreditamos nas contribuições desta gramática, pois é necessário a sistematização de noções para orientar os falantes, nativos ou não. Contudo, para os alunos que aprendem PLE em contexto de imersão, deter-se ao conhecimento das classificações das sílabas sem um objetivo comunicativo explícito e real, pouco contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem orais e escritas.

Na quinta e última aula que selecionamos para análise, a PC2 propõe uma atividade para exercitar o uso da acentuação, pois este conteúdo já vinha sendo ensinado ao longo das aulas. Vejamos como esta proposta foi orientada:

PC1	Eu trouxe pra gente algumas atividades, pra gente treinar acentuação. Vamos fazer isso de uma forma mais dinâmica, ok? Juntos! A gente pode fazer juntos. A gente faz a primeira e aí depois a gente vai vendo, como cada um colocou e a gente vai discutindo por quê que o acento é ali por quê que não é. Vamos fazer aqui a primeira: “Acentue as palavras quando foram necessário”. (aula 5)
-----	--

Sabemos que conhecer os tipos de acentos e as regras de acentuação das palavras pode auxiliar em uma pronúncia adequada do português e na escrita de textos que são utilizados em contextos de uso formal da língua. Em virtude do público que participa do Curso, no nível intermediário, consistir de alunos hispanofalantes, é que a PC2 busca desenvolver situações de ensino (nas aulas que ora analisamos) direcionadas à conteúdos voltados a oralidade, que aproximem os alunos de um hábito de fala em português. Podemos observar que a docente representa, nesta aula, o ensino de um tópico gramatical (acentuação das palavras) como necessário ao domínio do sistema fonético do português e de seus padrões estruturais básicos. Ao ensinar essas estruturas e ao observar a recorrência do padrão de acentuação de certas palavras, pode-se criar moldes da estrutura das palavras e ampliar a capacidade dos alunos de analisar e não apenas de memorizar as regras ortográficas da língua portuguesa.

### **5.3 Saberes nas aulas ministradas pela professora colaboradora 1**

O ofício docente tem em sua base saberes. Neste contexto, conhecimentos são mobilizados diariamente pelo professor para concretizar o seu trabalho em sala de aula. Podemos dizer que esses saberes ou conhecimentos entram em cena, por exemplo, quando o professor realiza uma pesquisa para pensar o tema da aula, quando planeja o conteúdo a ser ensinado, quando elabora o material didático e no momento da aula propriamente dita.

Os saberes ocupam um espaço singular no contexto da profissão de ensino. Schneuwly e Hoffstetter (2009) mostram, no contexto das práticas pedagógicas, que há dois tipos constitutivos de saberes aos quais se referem a esta profissão: os saberes a ensinar, isto é, os saberes que são objeto de seu trabalho; e os saberes para o ensino, aqueles saberes que são ferramentas de seu trabalho. Segundo os autores, o domínio dos saberes que são o objeto do trabalho de ensinar também faz parte da formação profissional (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender) assim como as práticas de ensino (métodos, abordagens, dispositivos, forma de selecionar dos saberes a ensinar, planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas. Leurquin (2018) acrescenta à discussão trazida pelos autores ao apresentar os elementos constituintes dos saberes a ensinar e dos saberes para o ensino, em contexto de ensino da língua portuguesa, a partir de um quadro maior que acolhe esses saberes, denominado de repertórios didáticos (CIRCURREL, 2011). De acordo com Leurquin (2018) todo repertório

didático é constituído de saberes e, para cada um deles, há elementos que os constitui. Os elementos constituintes dos saberes a ensinar a língua se referem aos conhecimentos mobilizados sobre a própria língua portuguesa, sobre a cultura do falante e sobre o gênero textual e os elementos constituintes dos saberes para o ensino se referem aos conhecimentos mobilizados sobre Didática do ensino da leitura, Didática do ensino da produção textual e a Didática do ensino de análise linguística. (LEURQUIN, GONDIM e SILVA, 2018)

Considerando essa sistematização, passamos para análise de cinco cenas de sala de aula. Seleccionamos, primeiramente, os excertos que representam os saberes a ensinar mobilizados durante as aulas. Em seguida, identificamos os elementos constitutivos desses saberes a ensinar e refletimos sobre as implicações que eles têm para o processo de ensino do português língua estrangeira. Vejamos o quadro:

Quadro 15 – Quadro representativo dos saberes a ensinar

PC1	ELEMENTOS	SABERES A ENSINAR
	Gramática (morfologia)	Eu trouxe hoje as classes de palavras (aula 1)
	Gramática (morfologia)	Nós utilizamos em qualquer estrutura, mínima que seja, ou um substantivo ou um adjetivo ou um verbo (aula 1)
	Texto	Porque quando escrevo um texto, quem está aqui, você vai ter que ter noção do que você está escrevendo, que aquela palavra ali é importante, de um pronome para retomar aquilo que já foi dito (aula 1)
	Gramática (morfologia) + Texto	Para a gente depois poder adentrar melhor na gramática, no estudo das conjunções, enfim, da coesão, da coerência, então a gente vai partir do princípio, do básico (aula 1)
	Cultura	Vocês vão escutar uma música chamada “Aquarela”. Eu também quero falar um pouco da cultura de vocês, eu não conheço tanto. Então, posso falar um pouquinho daqui. A nossa cultura é diversificada demais, os nossos ritmos musicais são extensos, são vastos. (aula 2)
	Gênero	Situando a música: em que contexto essa música pode ter sido produzida? Em que contexto social, porque que ele fez essa música? No nordeste ele pegou

		Ceará, Pernambuco e Bahia. O que é uma aquarela? E que em contexto? Talvez ele queira mostrar o quê? Que nós temos beleza em vários lugares independente do local. Ele quis mostrar que há beleza no Brasil, em vários ambientes e em festas. Qual o objetivo do autor da música. No país de vocês, há músicas que enaltecem a pátria? Qual o papel social do autor da música? (aula 2)
	Gramática (morfologia)	Nós vimos um pouquinho, a gente sabe, alguns pronomes do dia a dia, que a gente conversa, que no caso são os pronomes do caso reto: eu, tu ele, nó, vós, eles, entenderam? (aula 3)
	Gramática (morfologia)	Dependendo do papel que assumem na estrutura do enunciado, os pronomes dividem-se em seis grupos. Nós hoje vamos ver os pessoais e os possessivos. Mas eles são pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos. (aula 3)
	Gramática (morfologia)	Olha só, “os pronomes oblíquos assumem as formas “lo, la, los, las”, após as formas verbais terminadas em “r, s e c”. “Produz termina com “z”, aí você tira o “z” e coloca o “las”. Só que essa forma, você não escuta. (aula 3)
	Gramática (sintaxe)	Não é fácil realmente verbos, tudo isso aqui! Eu acho que toda língua é meio complicada. Mas, o que acontece? Gente, vocês têm que saber é a regência do verbo pra poder dizer alguma coisa. Por exemplo: o verbo “querer”: eu quero! Quem quer, quer alguma coisa ou alguma coisa de alguém, né? Aí como colocar numa frase? (aula 3)
	Gramática (morfologia) + Texto	Os pronomes demonstrativos são utilizados para explicitar a posição de uma certa palavra em relação às outras ou ao contexto. Isso nós vamos ver de acordo com as frases, com os textos, ok. (aula 4)
	Gramática (morfologia)	O pronome “aquele” diz que o carro está afastado da pessoa que fala e daquela com quem eu falo. Então, o “aquele” ou “aquela” é afastado de mim e da pessoa com quem eu estou falando. É longe dessa possibilidade,

		do emissor e do receptor, entenderam? (aula 4)
	Gramática (morfologia)	Posição no tempo. Agora eu vou na construção do tempo. Aí vão ser as mesmas coisas “este, estes, esta, estas, isto”, indicam o tempo presente ao ato da fala. É este momento, neste momento. Exemplo: nestes últimos meses, eu estudei muito. Então, ela quis dizer que nestes últimos meses, incluindo agora, ela estudou muito, entenderam? (aula 4)
	Gênero	O contexto situacional é importante porque ele indica o que está perto de mim ou não. Eu deduzo, eu concluo isso, né? “Esta é a pessoa a qual lhe falei”, como se fosse eu lhe apresentando, mas poderia ser aquela pessoa, como a gente fala as vezes “aquela pessoa, aquela menina ali, aquela dali”. Por isso que é bom as tirinhas. As tirinhas mostram realmente a situação que está acontecendo ali de fato. (aula 4)
	Texto	Hoje nós vamos falar um pouquinho de coesão e coerência, pra vocês entenderem os mecanismos que a gente usa. Quando eu falo de coesão e coerência. Vocês entendem o que é? Um texto pra ter coerência, ele precisa ser coeso? Ter os mecanismos linguísticos? (aula 5)
	Texto	Gente, eu trouxe essa parte mais teórica aqui, que é da Koch. “A coerência está relacionada com a possibilidade de estabelecer sentido para o texto, é ela que quer fazer com que o texto faça sentido para os leitores”. A coesão é a manifestação linguística da coerência. “É a responsável pela unidade formal do texto e constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. (aula 5)
	Texto + Gramática (semântica)	A gente tem que ligar o texto, de forma que cada parágrafo tem que estar ligado um ao outro. Tanto que no início dos parágrafos a gente gosta muito de usar as conjunções: logo, por conseguinte, enfim... porque dá continuidade ao que você disse anteriormente. Tanto que

		numa redação, nos textos acadêmicos, enfim, você constrói o seu texto de maneira que vá ligar, porque não pode haver essa quebra no meio, colocar alguma coisa que não tem nada haver. Um parágrafo tem que ligar a outro. (aula 5)
	Gramática (sintaxe+semântica)	Olha, quando eu falo das conjunções, por exemplo, que ligam né, eu tenho aditiva: e, mais ainda, bem como; Adversativa: mas, porém, todavia; alternativa: ou que, ora não. Aí vai depender da minha construção. Quando eu uso aqui o “por isso”, que é o quê? Consequência. É uma consequência de algo. Quando diz “ele estava doente e não foi à aula”. “Ele estava doente e, por isso, não foi à aula”. Seria adversativa se eu colocasse como? “Ele estava doente, mas foi à aula”. (aula 5)

Fonte: autoria própria

A mobilização de saber a ensinar, na aula 1, é marcada pelo próprio objeto de ensino, que é a gramática, em sua acepção mais tradicional, a partir da apresentação do conceito de um elemento morfológico da língua: as classes gramaticais. Compreendemos que a mobilização desse saber na aula de gramática parece não concretizar um modelo de ensino direcionado, de fato, ao uso da língua. Os enunciados selecionados, nesta aula, apontam para a mobilização de um conhecimento de ordem conceitual, delineando um saber condicionado às prescrições, se levarmos em conta a sua tentativa de trabalho com o texto e a gramática, em sua forma produtiva, ao afirmar que *“para poder adentrar melhor na gramática, no estudo das conjunções, enfim, da coesão, da coerência, então a gente vai partir do princípio, do básico”* (aula 1). Durante as formações nas oficinas de produção de material didático, as docentes participam de discussões e reflexões sobre uma prática de ensino que articule a gramática e o texto, contudo, no trabalho real em sala de aula, esta articulação não acontece de fato, tal como pudemos constatar. Podemos dizer que fazem parte do agir real as representações não apenas sobre o que ensinar, mas também sobre como ensinar gramática no contexto de ensino de PLE. Quando as práticas e as reflexões promovidas durante as formações não são sedimentadas pelos professores e transpostas em saberes a ensinar, acontece esse distanciamento entre as orientações das

prescrições recebidas durante os encontros de formação e o agir real em sala de aula. Esse distanciamento, no caso da PC1, revela as suas representações tradicionais de ensino de gramática e aponta para uma ação de manutenção do seu papel profissional. Constatamos que essas representações sobre o que ensinar na aula de gramática são materializadas pela própria seleção do conteúdo a ser ensinado e por sua concretização em sala.

Compreendemos que mobilizar saberes a ensinar que promovam um diálogo entre gramática e texto, no sentido de desenvolver as capacidades de linguagem do aprendiz (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), pode se mostrar complexo, pois o professor, ao ter limitações em sua formação, pode optar, como estratégia de ensino, pelo trabalho apenas com os aspectos textuais ou apenas com questões gramaticais ou, ainda, utilizar o texto apenas como fonte para identificação das regras gramaticais.

Observar as cenas da sala de aula possibilita-nos refletir sobre o quanto explorar exclusivamente ou apenas os domínios textuais e culturais, podem apagar, deixar em segundo plano ou, até mesmo, omitir o conhecimento sistemático da gramática da língua. Podemos constatar essa reflexão, a partir dos excertos da aula 2, em que a docente elege uma canção para trabalhar os aspectos culturais do Brasil. Nesta aula não fica evidente a mobilização de saberes a ensinar gramática, em virtude da ausência de ações que considerem a língua, em sua forma e uso juntamente às questões culturais, de forma integralizada.

Nos excertos da aula 3 identificamos apenas uma única visão sobre a língua veiculada pela docente. Esta visão está relacionada a forma correta de estruturação da língua, apresentada sob o julgo da regra gramatical, independente da sua ocorrência de uso durante as interações verbais. Esta compreensão desconsidera a língua como uma atividade de linguagem e prioriza a sua dimensão microestrutural, trazendo a tradicional oposição do “certo” e “errado” na aula de gramática e desconsiderando o contexto de produção de um texto, em que envolvem as escolhas lexicais, a organização sintática, textual e discursiva das produções languageiras.

Na aula 4, podemos observar a proposta do ensino da língua a partir do gênero textual. Isto significa levar em consideração o desenvolvimento de capacidades de linguagem, ou seja, a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. A PC1 utiliza o gênero textual para ensinar sobre a cultura do Brasil de forma comunicativa, mesmo concentrando o ensino no reconhecimento de uma única capacidade, a de ação, na construção dos significados da canção. Acreditamos em

uma aproximação, pelo fato de que ela utiliza o gênero de texto como ferramenta para estudar a cultura, através da interpretação textual, mas omite o ensino da própria língua nesta situação, no que diz respeito aos elementos gramaticais e linguísticos presentes na canção. Nas cenas da aula em questão, o ensino dos elementos gramaticais não acontece e a PC1 direciona o seu agir professoral para o ensino da interpretação de uma canção, como forma de resgatar os possíveis significados implicados nela, através, unicamente, da análise do contexto histórico e social.

A docente, no momento de “dizer”, ao responder o nosso questionário de pesquisa sobre o planejamento dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, assume uma posição teórica que preza pela natureza discursiva da linguagem e pela funcionalidade da gramática, mas, em seu “fazer” expõe a linguagem como constituída de regras que serão corretamente aplicadas se o falante souber se expressar corretamente e se encontrar em uma situação ideal de uso, por exemplo. A partir dessa perspectiva, ela adota práticas tradicionais de ensino da gramática.

Na aula 5, a PC1 elege textos para trabalhar os elementos de coesão e coerência. No que diz respeito ao ensino de gramática, a docente propõe um espaço que abarca a língua em seu funcionamento a partir do texto, por meio do estudo das conjunções. As conjunções enquanto categoria gramatical garantem a articulação textual e, por isso, revestem-se de uma função textual ao possibilitar a progressão temática do texto. Os excertos que selecionamos mostram que a docente preza por uma prévia contextualização dos conceitos de coerência e coesão a partir de questionamentos feitos aos alunos. É importante frisar que o conteúdo desta aula é citado, de forma breve, durante a aula 1, quando a PC1 apresentou aos alunos as conjunções como uma classe gramatical. Na aula 1, há apenas a citação sobre a classe das conjunções como necessárias ao estudo da coerência e da coesão, isto é, para a construção lógico-semântica do texto.

Segue, nas demais aulas, com o estudo de um gênero: a canção "Aquarela", destacando o seu contexto de produção; com o estudo dos pronomes nas aulas 3 e 4 e, na aula 5, o estudo da coesão e coerência. Para explicar os conceitos de coesão e coerência, a docente se apoia nas definições trazidas pela Linguística Textual, o que contradiz a posição assumida no questionário, quando afirma que a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo é a sua orientação teórica quanto à compreensão de língua, texto e gramática. Na aula em questão, os elementos que constituem a coesão e a coerência são apresentados e estudados a partir da leitura e da interpretação do texto. Compreendemos

que a leitura e a produção de textos são ferramentas de ensino e aprendizagem que possibilitam o estudo da coerência a partir do estudo das metarregras, conforme propõe Charolles (1988) bem como a partir das regras de organização geral do texto, por meio dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (1999). Estes mecanismos promovem a coesão nominal e as conexões que, além de garantir a coerência do texto, também estabelecem funções sintáticas e funções de organizadores textuais, para manter a progressão temática do conteúdo referencial do texto.

Para um ensino produtivo, significativo, é interessante propor o estudo de tais elementos a partir da própria produção escrita dos alunos.

Ao considerarmos a seleção dos saberes a ensinar, passamos a análise de como eles se configuram e mobilizam os saberes para o ensino. Separamos, no quadro abaixo, os saberes para o ensino que foram mobilizados pela PC1, tomando em consideração as cenas das aulas presentes no quadro representativo dos saberes a ensinar e que ilustram a prática docente.

Quadro 16 – Quadro representativo dos saberes para o ensino

PC1	AULAS	SABERES PARA O ENSINO
	1	Didática do ensino da análise linguística
	2	Didática do ensino da leitura
	3	Didática do ensino da análise linguística
	4	Didática do ensino da leitura Didática do ensino da análise linguística
	5	Didática do ensino da análise linguística

Fonte: autoria própria

Diante deste quadro, observamos que a didática do ensino da análise linguística aparece explicitamente na maioria das aulas, exceto na aula 2. Acreditamos que os saberes para ensinar aos quais a PC1 se ancora apenas se aproximam de uma proposta de uma aula interativa, comunicativa. Leurquin, Gondim e Silva (2018), baseadas em Leurquin (2015), elabora uma proposta para a didática do ensino de leitura. Ancorada em Cicurel (1992), a autora supracitada propõe uma articulação da arquitetura textual proposta por Bronckart (1999) às entradas no texto proposta por Cicurel. Neste sentido, a língua passa a ser vista em seu real funcionamento, nos textos. Na proposta de uma didática para ensino de leitura, na compreensão de Leurquin, Gondim e Silva (2018),

é possível mobilizar vários conhecimentos através das entradas no texto, como a ativação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero e o tipo de texto estudado, o reconhecimento da situação de comunicação, dos papéis sociais dos membros do evento comunicativo e o propósito comunicativo, as marcas enunciativas do escritor, a compreensão dos articuladores discursivos (coesão e coerência) e dos articuladores transfrásticos para entender as relações de sentido construídas no texto.

Na aula 2, a PC2 tem como objetivo o estudo da cultura do Brasil por meio de um gênero textual. Para isso, ela seleciona o gênero canção e explora os aspectos ligados ao reconhecimento do contexto de produção da música (BRONCKART, 1999). Neste sentido, compreendemos que a PC2 mobiliza um saber para ensinar que apenas se aproxima de uma aula interativa. Falamos em aproximação, pois a docente considera apenas uma etapa, dentre as três etapas proposta por Cicurel (1992) para uma aula comunicativa. Esta autora sugere três etapas: ativação dos conhecimentos prévios, antecipação e observação do cenário de texto e a leitura com objetivo ao confrontar as hipóteses previamente levantadas antes da leitura com as novas informações trazidas pelo texto. A PC2 pula etapas consideradas importantes para a compreensão do texto e se situa no nível da situação de produção do texto. Desta forma, o uso do gênero textual no ensino de línguas possibilita a compreensão de que a comunicação se dá nas variadas práticas de linguagem. Assim, podemos considerar o sistema da língua e as normas que a regem a partir de processo de comunicação presentes nos textos. Acreditamos que a mobilização de saberes para ensinar a língua através da leitura e da compreensão textual para o estudo da cultura de uma país, precisa favorecer não apenas um aspecto da interpretação do texto (o contexto de produção), mas também os elementos linguístico-textuais presentes no processo de comunicação, a fim de articular, na aula de leitura, o texto e a gramática, conforme explicita Leurquin, Gondim e Silva (2018).

Podemos constatar, quanto a mobilização de saberes para o ensino, que a PC1 durante a aula 1, por exemplo, descreve o procedimento de sua tarefa de ensinar partindo do conhecimento de algumas categorias morfológicas necessárias para a compreensão de elementos textuais, tais como a coesão e a coerência. Podemos apontar que sua abordagem de ensino é ascendente, ao partir de elementos menores da língua (itens morfológicos) para o mais amplo, o texto (elementos textuais).

Ao considerarmos as representações da PC1 de uma aula de gramática, através da mobilização de saberes a ensinar, tais como o ensino da estrutura linguística

desvinculada de seus usos nas interações e, em consequência, da necessidade da metalinguagem para explicar como essas estruturas se relacionam, apontam a forma como os elementos do agir professoral estão estreitamente ligados a mobilização dos saberes para o ensino. Podemos compreender que a didática de ensino adotada nas cinco aulas ministradas pela PC1 é unidirecionada, reflexo da força de sua própria cultura escolar, em que impera um modelo de ensino cujo formato está voltado para uma descrição metalinguística. Segundo afirma Bulea (2017) os professores recorrem a práticas metodológicas diferentes daquelas estudadas durante a sua formação, pois segundo Schneuwly e Dolz, (2009) os professores sofrem para articular e para integrar as atividades gramaticais no conjunto das atividades de comunicação e sempre fazem atividades gramaticais desconexas e fora de contexto

A PC1 constrói, em sua didática de ensino da análise linguística, o conhecimento numa abordagem de ensino dedutiva, ou seja, fornece os conceitos, classificações e aplicações antes mesmo que o aluno possa, através da observação e questionamento, deparar-se com este conhecimento. Chiss (2011) insiste na necessidade de variar as abordagens e no equilíbrio necessário entre indução e dedução. Sendo assim, o professor pode, de acordo com os objetivos estabelecidos para a sua aula, equilibrar a abordagem do ensino dos conteúdos gramaticais (por meio da indução e dedução), a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Bulea (2017) para que o professor possa ampliar a sua concepção da gramática e de atividade gramatical implica em um trabalho de formação: iniciar atividades de descoberta, de observação e de análise da língua que serão praticadas nas salas de aula com os alunos. Compreendemos, considerando o posicionamento desta autora que, para o professor mobilizar saberes para ensinar a gramática de forma articulada às práticas de leitura e produção textual, é necessário conhecer e dominar os conceitos gramaticais em seus diferentes níveis.

Na sala de aula, o professor exercita modelos didáticos (Dolz, Schneuwly e De Pietro, 2004) e de didatização de objetos de ensino. Na didática de ensino da leitura, da produção textual ou da análise linguística, compreendemos que o professor mobiliza saberes para ensinar de acordo com as suas experiências, com a sua vivência profissional e com o seu percurso formativo. Podemos constatar através das práticas da PC1 quanto ao ensino da análise linguística que ela demonstra ter dificuldades de agir sobre o objeto de conhecimento a partir de uma abordagem comunicativa, que considere o texto e os elementos linguístico-textuais de forma integrada.

Desta forma, é necessário refletir sobre um ensino de gramática que possibilite a ampliação das capacidades de linguagem para o aprendente agir em várias situações comunicativas e, para tanto, o conhecimento da gramática da língua estará à serviço da comunicação e das possíveis produções de sentido intencionadas durante a interação. Contudo, as práticas de ensino da PC1, apontam tanto a mobilização de saberes a ensinar quanto a de saberes para o ensino que privilegiam, primeiramente, para elementos gramaticais que visam a categorizar, fazer memorizar e depois ao reconhecimento e aplicação.

Sendo assim, analisamos que a PC1 tenta praticar um ensino produtivo da gramática, por meio do uso do texto e dos tópicos gramaticais relacionados a este. Contudo, recai sob as práticas tradicionais de ensino e mobiliza saberes a ensinar que emergem dessas práticas, isto é, categorias da gramática que, vistas pelas lentes apenas da norma em si e por si, não agregam valor ao uso real da língua.

Passamos, agora, a análise dos saberes mobilizados pela PC2 nas cenas de sala de aula.

#### 5.4 Saberes nas aulas ministradas pela professora colaboradora 2

Apresentamos abaixo o quadro representativo dos saberes a ensinar presentes nas cenas de sala de aula da professora colaboradora 2 (PC2).

Quadro 17 – Quadro representativo dos saberes a ensinar

PC2	ELEMENTOS	SABERES A ENSINAR
	Gramática (fonologia)	Às vezes esse “sc” e “xc” eles tem sons diferentes e as vezes o mesmo som. (aula 1)
	Gramática (fonologia+ortografia)	Por exemplo, eu tenho o som de “sc” o som de “ssss” e o “c” tem o som de K, e isso vai ser um encontro consonantal, o encontro de duas consoantes. Na palavra piscina eu tenho “ssss” e “cii”, com o “s” e o “c” tendo o mesmo som Nesse caso eu tenho o que a gente chama na língua portuguesa de dígrafo, que são duas

		consoantes com o mesmo som. (aula 1)
	Gramática (fonologia)	Vamos para o “x”, o “x” é maravilhoso. Vocês sabem quantos sons o “x” pode ter? (aula 1)
	Gramática (fonologia+ortografia)	Com o “x” eu posso ter som de “ch” em xícara, de “z” em exercício, o som de “ks” em táxi e o som de “s” em exposto. Assim como exército tem som de “z”, a palavra paroxítona, som de “ks”. Pra gente também é muito difícil, pelas questões de convívio com a língua, é preciso leitura também pra sair escrevendo e colocando o “x” no lugar certo. (aula 1)
	Gênero + Gramática (ortografia)	Hoje nós vamos ler sobre uma lenda. A ideia dessa atividade é que vocês escutem e tentem entender o que a pessoa tá falando. Vocês podem registrar da maneira que vocês entendem a palavra. E aí a gente vai discutir porque vocês registraram dessa forma. que registraram. (Aula 2)
	Gramática (ortografia)	Alguém já deve ter dito isso na vida de vocês. 90% das palavras em espanhol que terminam em “ble”, me português vai ser “vél. Palavras, por exemplo, em espanhol que terminam que “je”, “passaje”, “garaje” em português vai terminar com “gem”, “passagem”, “garagem”, “viagem”. Essas coisinhas ajudam vocês também a pronunciar melhor. (aula 2)
	Gramática (ortografia)	Na próxima aula eu vou ensinar para vocês as regras de acentuação. As nossas regras são bem parecidas com a do Espanhol. Nós temos três regras básicas de acentuação. Na próxima aula nós veremos.

		<p>Procurem praticar a pronúncia, se policiem, prestem atenção quando forem falar, escrevam mais, escutem muita música. É muito bom para que vocês possam melhorar a pronúncia de vocês. Para finalizar, os tipos de acento. Vou tentar explicar em um minuto. O acento agudo, faz com que as vogais sejam abertas, você produz um som aberto, com a boca nessa posição. O circunflexo fecha a vogal. Nós temos um especial que é a crase. Mas não se preocupe com ele agora. Acento mesmo é o circunflexo e o agudo.</p> <p>(aula 2)</p>
	Texto	<p>Eu preciso, hoje, de duas pessoas pra interpretarem a leitura. Nós vamos ler um diálogo. Ao contrário do que acontece quando, no caso ele ligou pra operadora pra cancelar e nesse caso a gente vai ver o que vai acontecer.</p> <p>(aula 3)</p>
	Texto	<p>Vocês compreenderam o texto? Alguém pode me explicar do que o texto fala, se ele critica, se ele valoriza.(aula 3)</p>
	Texto	<p>Então, a gente vai simular agora essa situação. Eu vou precisar de dois atendentes e dois clientes. Então vocês combinem, por exemplo: pode ser tv a cabo, internet ou celular. Então, vocês vão criar o texto de vocês. O texto do atendente e o texto do cliente.(aula 3)</p>
	Gramática (ortografia)	<p>Eu tenho o acento til e o grave. Vocês sabem para que serve o acento grave? Onde eu encontro ele? Vias de regra, o acento grave vai ser utilizado na união de um artigo ou preposição mais outro “a”. Nós temos “a+a”, que vai ficar esse</p>

		<p>“à” assim. Isso no geral, pois pode acontecer de unir, por exemplo, “a” + “aquele”, “àquele”. Pra ocorrer, tem todo o contexto. Ele é usado pra indicar a fusão de duas letras ou de duas palavras, no caso do “a” + “aquele”. Mas é melhor mostrar isso no contexto. Hoje a ideia é só entender o que eles são. Mas eu tenho várias expressões onde eu utilizo esse “a”. Como, por exemplo, “à moda”. Se for à um restaurante, você vê lá no cardápio “picanha à moda do chefe”, do jeito do chefe. Existem algumas expressões como “à tarde” Algumas expressões onde eu utilizo esse “a”. Mas, você só vai ver encontrar aonde? Em cima do “a”. (aula 3)</p>
	<p>Gramática (prosódia)</p>	<p>Eu trouxe aqui um material com regras básicas, que é só a diferença entre três níveis das palavras em português, três classificações: oxítonas, paroxítona e proparoxítona. Para entender esses três, eu preciso entender uma coisa antes, que é bem básica, que é a separação silábica. (aula 4)</p>
	<p>Gramática (fonologia)</p>	<p>Eu só vou ter sílaba forte na última, na penúltima ou na antepenúltima. No espanhol, vocês também têm uma forma de classificar as palavras pra dizer se ela é monossílaba, dissílaba, trissílaba ou polissílaba. Com relação as vogais existem o encontro das vogais. Na língua de vocês também. Então, eu vou ter os ditongos (encontro de duas vogais, os hiatos (que são as vogais que se separam quando fazemos a separação sílaba) e os tritongos (que são três vogais em uma única sílaba). Para acentuar as palavras, nós</p>

		precisamos também desse conhecimento básico. (aula 4)
	Gramática (fonologia+ortografia)	Eu não vou fazer vocês decorarem todas as regras de acentuação, claro. Mas, quando eu tenho a noção do que é um ditongo, um tritongo ou um hiato eu vou entender mais fácil, por exemplo, o porquê da acentuação da palavra “saúde”. Eu coloquei o quadro aqui pra vocês terem uma noção, um conhecimento. Porque eu posso passar uma aula inteira mostrando várias palavras e eu não acho isso efetivo pra vocês. Vocês precisam conhecer o que é uma paroxítona e saber em que letras ela vai terminar e ponto. (aula 4)
	Gramática (ortografia)	Quando eu começo a ter essa pequena noção, eu vou entender porque aquela palavra não é acentuada. Eu realmente olho pra camisa, e lembro que posso ter visto a palavra camisa em uma loja, deve ter usado a palavra camisa e sabe que ela não é acentuada. Mas, alguém que nunca viu não sabe como é que é. E aí é bom que você entenda que ela é uma paroxítona e por ser paroxítona terminada em “a” eu não acentuo. Isso é difícil para nós brasileiros. As vezes temos dúvidas também na hora de acentuar algumas palavras. Mas, eu acredito que vocês entenderam a lógica geral. (aula 4)
	Gramática (ortografia)	Vamos fazer essa primeira questão “Acentue as palavras quando forem necessário”. A palavra “prêmio”, porque ela é acentuada? Eu tenho “prêmio”, a sílaba mais forte é “prê”, terminada em ditongo, por isso que ela tem acento. Se fosse terminado em “o”, ela

		não ia ser acentuada, porque paroxítona terminada em “o” o não é acentuada. O que é o ditongo? É quando eu separo a sílaba e ficam duas vogais juntas, na mesma sílaba. (aula 5)
	Gramática (ortografia)	Na palavra câncer, onde é que tem acento? Tem acento? Em alguns momentos não sabemos se tem ou não, e aí você vai ficar na dúvida. Ela é paroxítona, ok? Mas por que ela é acentuada? Sempre temos que observar o final da palavra. Palavras terminadas em “r”, se forem paroxítonas, serão acentuadas, como qual outra palavra? “Revólver”! Escrevam essa palavra “revólver” e acentuem essa palavra. (aula 5)
	Gramática (ortografia+fonologia)	Nessa segunda questão aqui, a letra “a” eu tenho assim: “Ninguém viu a nuvem negra que se aproximava. Eu tenho a palavra ninguém e tenho a palavra nuvem, uma delas é acentuada. A palavra ninguém é uma oxítona terminada em “em”. E nuvem não é por que? Porque a sílaba mais forte está em “nu” – vem, então é uma paroxítona e não uma oxítona. (aula 5)
	Texto	Agora, vamos fazer o seguinte: Lembra da letra da música que eu distribuí na aula passada? A gente vai vendo cada estrofe e depois a gente vai ver a pronúncia de todo mundo e aí no final a gente canta. Vou começar, certo? Eduardo e Mônica, do Legião Urbana. Já ouviram falar nessa banda? Essa foi uma banda muito famosa. Quando o vocalista morreu, a banda acabou. Como as músicas são muito atemporais, eles falam de

		<p>adolescência, de sentimento. A maioria dos adolescentes que gostam de rock, normalmente eles escutaram Legião Urbana, Cazuza, que eram da mesma época, há uns 20 anos. E aí eu gosto muito dessas músicas, porque eles falam muito de sentimentos, de relacionamentos e a história do Eduardo e Mônica mostra duas pessoas totalmente diferentes que se encontraram. Então, vamos começar a leitura. (aula 5)</p>
	<p>Texto</p>	<p>Eu tenho aqui a história do casal, do Eduardo e da Mônica. Então, tem dois pontos de vista de como foi esse encontro. Então, os meninos podem se colocar no lugar do Eduardo e as meninas no lugar da Mônica. E aí vocês vão criar uma história de como foi esse encontro de vocês. Aqui conta exatamente como foi. Só que vocês vão se colocar no lugar. Por exemplo: eu sou a Mônica. “Ah eu tava em casa e um dia fui pra uma festa e encontrei um menino chamado Eduardo e tal e tal. Mas, qual é o objetivo da produção? É que vocês utilizem a aula que a PC1 deu de conjunção e tentem encaixar o máximo de conjunções dentro do texto de vocês. Não precisam colocar conjunção só pra dizer que usaram. Por isso que eu quero que vocês entendam a proposta. A proposta é se colocar no lugar da Mônica, escrever como foi a história de vida entre você e o Eduardo. Você vai ler a música e observar “ah, eles se conheceram, eles eram de mundo diferentes, ela tinha um signo e ele tinha outro. Não precisam colocar o que está na</p>

		<p>música vocês podem dar mais detalhes e mostrar coisas que a música não tem. Usar a imaginação, utilizando as conjunções. Aqui na música tem muitas conjunções aditivas “e” acrescentando informações. Na produção de vocês, podem usar conjunções como “além disso” “apesar de serem de mundos diferentes”. (aula 5)</p>
--	--	---

Fonte: autoria própria

Os saberes a ensinar que são mobilizados pelo professor revelam o seu modo de realizar a análise da língua, que não está isento de conceitos e princípios teóricos. Precisamos reconhecer que por trás das afirmações gramaticais realizadas há representações que foram construídas, geralmente, por meio de formações (inicial e continuada) e de experiências com o ensino da língua.

Durante a aula 1, a PC2 mobiliza um saber a ensinar de ordem gramatical. O tópico gramatical em pauta, nesta aula, é o estudo de aspectos fonológicos da língua. Tem como objetivo o ensino dos sons produzidos em língua portuguesa e das sílabas formadas por esses fonemas. A consciência de que os mesmos sons produzidos em português podem ser grafados de formas diferentes amplia a compreensão da estrutura da língua ao passo em que possibilita o domínio da comunicação por meio da escrita, particularmente em situações nas quais necessita-se interagir formalmente. Observamos que, para tanto, a PC2 lança mão de uma metalinguagem, ao mencionar os casos de “encontros consonantais” e dos “dígrafos”. Neste caso, acreditamos que ela é importante e necessária para explicar as relações que se estabelecem entre os sons dentro de uma palavra. A professora afirma, em determinado momento de sua aula, ao explicar os sons que a letra “x” pode ter, em diferentes palavras, o seguinte: *“Pra gente também é muito difícil, pelas questões de convívio com a língua, é preciso leitura também pra sair escrevendo e colocando o “x” no lugar certo”*. Considerar o hábito da leitura e estratégias que favoreçam o reconhecimento da ortografia da língua mostra uma representação significativa de uma aula de gramática que envolve este tipo de tópico. Apesar de, em sua prática, a PC2 não partir do texto para observar a necessidade do domínio do fonema “x” nos contextos em que ele surge, apresenta um posicionamento em seu discurso a favor de uma aprendizagem que leve em consideração a língua como um fato real.

Na aula 2, temos um gênero de texto, a lenda. A PC2 distribui para os alunos uma atividade impressa. Nesta atividade, temos a lenda com algumas lacunas, que deverão ser preenchidas a partir do reconhecimento das palavras, através do áudio que será compartilhado. Logo após o preenchimento das lacunas da lenda, há uma discussão sobre como as palavras foram escritas, a ortografia. Em princípio, a PC2 mobiliza saberes a ensinar a língua baseados no gênero e na gramática. A lenda é um gênero narrativo transmitido oralmente pelas pessoas, com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos e sobrenaturais, misturando fatos reais com imaginários, e que vão se modificando ao longo do tempo através do imaginário popular. Tendo em vista o significado deste gênero e das possibilidades de explorar aspectos textuais, linguísticos e gramaticais, observamos, através dos saberes a ensinar mobilizados, que a PC2 não ativa os conhecimentos prévios sobre a lenda e nem explora os conhecimentos em torno do contexto de produção deste gênero. Neste sentido, compreendemos que a docente põe foco apenas no desempenho linguístico, ao direcionar o estudo do texto apenas para o reconhecimento das palavras por meio do áudio, bem como da pronúncia e da acentuação. A mobilização do saber a ensinar se ancora em aspectos da gramática, notadamente na apresentação dos tipos de acento e a influência que eles exercem na produção do som, isto é, a pronúncia das palavras.

Para a terceira aula, a PC2 propõe a leitura de texto intitulado “Promoção”, de autor desconhecido. O texto é um diálogo que retrata a seguinte situação comunicativa: Um operador de telefonia móvel que liga para um cliente a fim de oferecer um plano promocional. A professora propõe a leitura do diálogo, convidando dois alunos para representar a voz do operador e a voz do cliente. Por eleger um texto, promovendo a leitura e expondo previamente a ação de linguagem presente no diálogo, vemos a presença de saber a ensinar relacionado aos elementos textuais. Inicialmente, temos a exploração da compreensão textual, dos sentidos construídos nesta situação de interação em particular, em que o cliente não se comporta linguisticamente como tal, ao assumir o turno de fala e o papel social retratado pela linguagem do operador da telefonia móvel. Após a leitura e a compreensão textual, a PC2 promove uma prática de oralidade, ao solicitar a produção de um diálogo semelhante à situação de comunicação presente no texto lido. Desta forma, a língua é vista em movimento, através da simulação de uma prática de linguagem que faz parte do cotidiano de quem está imerso em uma língua e em uma cultura.

A fonologia e a ortografia, no que diz respeito às questões de pronúncia e acentuação, são saberes a ensinar a gramática recorrentes nas aulas da PC2 e que, por sua vez,

estão à parte do estudo do texto. Na aula em questão, esses saberes aparecem a partir da apresentação do conceito de acentuação gráfica e da exposição dos acentos gráficos e dos sinais gráficos auxiliares. Ao expor sobre os acentos, a professora põe foco no conhecimento sobre o acento grave, apresentando a regra geral de formação da crase, exemplificando em que situações de comunicação escrita podemos encontrá-lo, tais como no nome dado à um prato em um cardápio de restaurante, tal como a PC2 apresenta: “*picanha à moda do chefe*”, *do jeito do chefe*”, e em expressões como *à tarde*, *à noite*.

Assim, podemos reafirmar que as mobilizações dos saberes a ensinar a gramática estão vinculadas ao estudo de uma parte do sistema da língua: a fonologia e a ortografia. No agir da PC2 há, também, a mobilização de saber a ensinar a partir do texto, em que promove práticas de oralidade que possibilitam um reforço quanto à pronúncia correta da língua, foco do ensino da docente em suas aulas.

Na aula 4, inicialmente, a professora retoma o assunto da aula que foi ministrada pela PC1, sobre coesão e coerência. Logo após uma breve explicação sobre os conceitos de coerência e coesão a partir de exemplos construídos no próprio momento da aula, a docente parte para o assunto planejado para a aula em questão. Nesta aula, o objetivo é o estudo da acentuação. Contudo, a docente esclarece que a finalidade não é fazer memorizar as regras de acentuação, mas construir uma noção de como reconhecer quando uma palavra é acentuada ou não, tendo em vista a organização de nosso sistema linguístico. O discurso que norteia a explicação em torno das regras de acentuação não foge ao uso da metalinguagem, como uma necessidade de nomear as relações que se dão no âmbito da estrutura da palavra, da sua formação. Sendo assim, temos a presença do saber a ensinar a gramática por meio da exposição dos conceitos presentes na gramática normativa, com foco na ortografia, ou seja, na grafia e na acentuação. O ensino deste tópico gramatical é designado por meio de atividades não reflexivas, pois para compreender e produzir um texto não partimos, a priori, do conhecimento das dimensões estruturais da sílaba e das relações que há entre elas.

Na quinta aula ministrada pela PC2 e que selecionamos nesta análise, a proposta é uma atividade de leitura da canção “Eduardo e Mônica, da banda de música Legião Urbana, com o objetivo de reforçar a pronúncia das palavras. Contudo, antes do início da leitura, a docente expõe, de forma breve, o contexto histórico de criação dessa canção, apresentando o compositor e cantor Renato Russo e também apresentando os sentidos em torno da letra da música que será lida em sala. Percebemos a mobilização do saber a ensinar a partir do texto, conduzindo a uma reflexão que parte de estratégias implementadas na leitura, tais como, por

exemplo, o conhecimento do contexto de produção da música e dos pontos de vista dos personagens presentes nela. Logo após a leitura, a professora propõe uma atividade de escrita. A atividade consiste em recriar o mesmo enredo presente na canção. Na proposta, os alunos assumirão os papéis desempenhados por Eduardo e por Mônica e recriarão a história, a partir do ponto de vista deles próprios. A PC2 justifica que essa produção escrita possibilitará o uso dos elementos de coesão e coerência vistos na aula anterior, principalmente as conjunções. Observamos a consciência por parte da PC2 que este tipo de comando pode levar simplesmente ao uso indiscriminado das conjunções, ao afirmar *“Não precisam colocar conjunção só pra dizer que usaram. Por isso que eu quero que vocês entendam a proposta”*. Neste sentido, compreender a proposta significa saber utilizar as conjunções para construir sentidos na produção do texto. Contudo, o estudo deste tópico gramatical não é bem desenvolvido a partir de um gênero de texto que mostre a sua variabilidade de uso e os significados que as elas podem fazer emergir para a compreensão e a construção dos textos. A PC2 mobiliza o saber a ensinar a língua a partir do elemento texto como uma justificativa para a aplicação de uma categoria morfológica, da classe gramatical conjunção. A compreensão de que as conjunções permitem a construção e o sentido de enunciados apontam para a mobilização de saberes relacionados ao texto, contudo a falta de uma modelização prévia, isto é, a apresentação de como funcionam as conjunções em um dado texto, tendo em vista a sua infraestrutura textual e a sua progressão temática para, então, partir para a solicitação de uma produção textual que requeira o uso dessa categoria textual e ao mesmo tempo gramatical.

Ao analisarmos os saberes a ensinar mobilizados pela PC2 no contexto de ensino da gramática, podemos constatar que eles são de ordem gramatical, com foco nas questões fonológicas da língua. Em vários momentos o texto é mobilizado como um saber a ensinar, sendo ele utilizado, geralmente, para promover atividades de expressão oral, notadamente a leitura com fins de análise da pronúncia e de exercício para o emprego da pontuação. Vale ressaltar que as reflexões em torno deste objeto de ensino, o texto, estão relacionados à compreensão dos fenômenos gramaticais e a sua formalização pode ser justificada e encarada em função de sua eventual utilidade, desenvolver a oralidade dos alunos. Vemos, no agir da PC2 uma posição relativamente tradicional, mesmo tendo restrições a ela, pois ao passo em que busca refletir sobre as regras gerais que constituem os tópicos gramaticais com intenções de não haver memorizações mecânicas, a metalinguagem utilizada nas exposições dos conteúdos se apoia na gramática normativa.

Sendo assim, podemos compreender que a mobilização de saberes a ensinar a gramática voltadas a atividades reflexivas conduzidas a propósito do texto, da frase e das operações das palavras podem ser implementadas através de atividades de leitura e de escrita, ampliando as capacidades de linguagem dos alunos nas várias situações comunicativas. Tendo em vista a necessidade de pensar em uma didática de ensino da gramática que possibilite a comunicação, por meio da interação com práticas sociais de leitura, de oralidade e de escrita, é que analisamos e refletimos, a seguir, sobre os saberes para o ensino presentes na prática da PC2, tendo em vista os saberes a ensinar que foram mobilizados durante as aulas.

Quadro 18 - Quadro representativo dos saberes para o ensino

PC2	AULAS	SABERES PARA O ENSINO
	1	Didática do ensino da análise linguística
	2	Didática do ensino da leitura Didática do ensino da análise linguística
	3	Didática do ensino da leitura Didática do ensino da análise linguística
	4	Didática do ensino da análise linguística
	5	Didática do ensino da análise linguística Didática do ensino da leitura Didática do ensino da produção escrita

Fonte: autoria própria

Ao nos atentarmos para o quadro ilustrativo dos saberes para o ensino, podemos observar que nas aulas 1 e 4 há somente a prática do ensino de análise linguística e nas aulas 2, 3 e 5 o ensino da análise linguística surge vinculado a práticas de leitura, escrita.

Nas aulas 1 e 4, a mobilização de saberes para o ensino estão vinculados a práticas de ensino da gramática que não se configuram em uma didática do ensino da análise linguística, pois não partem da relação entre o ensino do texto e o ensino da gramática. Quando há a seleção de textos provenientes de vários gêneros, abordando temas diversos e interessantes, sendo eles explorados em suas potencialidades, os aspectos sintáticos, morfológicos e ortográficos que esses textos possuem podem ser apresentados de forma interligada.

Uma abordagem de ensino que se baseia em uma reflexão descontextualizada das ocorrências de uso de determinados fonemas torna o ensino da pronúncia, como vemos na aula 1, por exemplo, limitada a exemplos que são criados no momento da

exposição em sala de aula. Compreendemos que o ensino da pronúncia articulado à uma consciência ortográfica pode contribuir com o desenvolvimento da modalidade escrita da língua. Vemos, no agir de PC2, a tentativa de explicar de forma lógica a relação que há entre os aspectos fonológicos e ortográficos e a aprendizagem dessa relação é possibilitada, além da sistematização, pela leitura e pelo convívio com a língua. A docente mobiliza saberes para o ensino ligados à uma didática dedutiva tradicional. O próprio material didático que é citado pela docente, durante a aula, nos dá pistas da condução para este saber *“Eu trouxe aqui um material com regras básicas, que é só a diferença entre três níveis das palavras em português, três classificações: oxítonas, paroxítona e proparoxítona”*.

No momento em que o professor mobiliza saberes para o ensino que partem de uma didática do ensino da análise linguística, ele busca por meio da observação da língua em uso, na produção de textos provenientes de situações de comunicação, a observação da produção de enunciados dos alunos e, a partir da identificação das dificuldades, desenvolver uma série de atividades que possam sistematizar as regularidades da relação entre som/grafia das palavras. Bronckart e Sznicer (1990, p. 6) afirmam que uma vez que todas as regularidades da língua não são acessíveis à observação direta, o professor parte para as manipulações do enunciado (comparando, substituindo, selecionando). As manipulações são para fazer compreender as regularidades do sistema, e esta compreensão é que será enfim codificada pela formulação de regras e de definições, isto é, pela introdução de uma gramática e de uma terminologia gramatical. Os saberes para o ensino mobilizados pela docente nas referidas aulas partem, inversamente à uma abordagem indutiva de atividades de estruturação gramatical, da apresentação da regra, de sua definição e posterior aplicação, conforme expôs sobre a ocorrência dos encontros consonantais e dos dígrafos.

Nas aulas 2, 3 e 5, os saberes para o ensino mobilizados pela PC2 apresentam os mesmos elementos, isto é, uma abordagem de aula de leitura, de escrita e de gramática em que são trabalhados aspectos textuais ou linguísticos de forma isolada ou como pretexto apenas para identificação e aplicação das regras gramaticais. Para exhibir os saberes para o ensino mobilizados pela PC2, resumimos os procedimentos realizados nessas três aulas.

Na aula 2, a PC2 traz para leitura o gênero de texto lenda. A atividade consistiu na escuta em áudio da lenda e no preenchimento das lacunas que estavam no

texto. O propósito da leitura foi de usá-las como motivação para o reconhecimento das palavras que faltavam no texto, através da escuta da lenda em áudio. Logo após a discussão gerada em torno da pronúncia das palavras presentes no texto e da relação entre a produção de alguns sons e a escrita das palavras, a professora apresenta os tipos de acento. Neste sentido, a PC2 não mobiliza saberes para ensinar que possibilite o estudo da fonologia e a ortografia da língua portuguesa em conjunção com o conhecimento acerca do texto, como ponto de partida para reflexão e aprofundamento dos diferentes níveis da organização textual (inclusive o fonológico), indo ao encontro de uma didática do ensino de leitura e da produção escrita, conforme apresenta Leurquin, Gondim e Silva (2018)

Na aula 3, é feita a leitura de um texto que apresenta um diálogo entre um operador de telefonia móvel e um cliente. Após a leitura, que é realizada pelos alunos, a PC2 faz questões para possibilitar a compreensão do texto lido e constrói juntamente à eles os sentidos, as críticas que este diálogo representa. É proposto, a partir disso, que os alunos simulem a mesma situação de comunicação apresentada no diálogo e construam com um colega uma interação semelhante, promovendo um espaço para o desenvolvimento de uma prática social de linguagem. Em seguida, retoma o conteúdo sobre acentuação, com foco na apresentação das ocorrências do uso da crase. Destacamos que ela não foca nas regras, porém, também não parte de uma necessidade comunicativa para exibir como se dá em práticas sociais de escrita do texto o uso e a funcionalidade desta categoria gramatical.

Na aula 5, a primeira atividade realizada consiste na acentuação das palavras apresentadas em frases. A partir das tentativas de acentuação e das dúvidas dos alunos a PC2 vai exibindo a ocorrência das regras. Após esse momento, apresenta uma música a ser lida pelos alunos, a canção do compositor e cantor Renato Russo, “Eduardo e Mônica”. Após a leitura, a professora contextualiza historicamente quando a música foi produzida e apresenta, de forma breve, a sua compreensão da leitura. Os alunos não participam desse momento. Para finalizar, ela parte para a solicitação de uma produção escrita, em que os alunos devem criar uma nova história a partir do enredo dos personagens presentes na música.

Podemos constatar, a partir da descrição das aulas 2, 3 e 5, que a PC2 mobiliza saberes para ensinar relacionados à didática do ensino da leitura, à didática do ensino da produção escrita e promove uma situação de prática oral da língua. A posição tomada

pela PC2 quanto aos saberes mobilizados para ensinar a língua através da leitura, da produção escrita e da gramática parte de uma didática que não leva em consideração a leitura e a produção de textos como práticas sociais em que se materializam a língua e as suas regularidades. Vemos, através da prática de PC2, que ela seleciona o texto, porém não o vê na perspectiva do gênero textual e isto faz com que ela mobilize saberes para o ensino que se direcionam a uma desarticulação entre língua, práticas sociais e gramática.

Os saberes para o ensino, em uma didática de ensino de leitura, contemplam uma aula interativa de leitura, conforme exhibe Leurquin (2017), ao mostrar que podemos partir do contexto de situação e de produção do texto até o seu nível organizacional, para termos uma prática que promova, de fato, práticas de leitura.

Quanto à didática do ensino da produção textual, na aula analisada, a PC2 utiliza o gênero canção, parte para interpretação do texto e, a partir disso, solicita a produção. Nesta prática de ensino, a produção textual é solicitada como produto e não como um processo em que é construído, em princípio, o conhecimento da prática social que envolve a produção do texto bem como de uma justificativa para esta produção. Nesta perspectiva, podemos destacar, para uma didática do ensino da produção escrita, a proposta das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao considerar a finalidade da produção escrita, o aluno poderá se apropriar do gênero e da forma como a língua se apresenta nas diversas situações de interação, compreendendo que ela se organiza de forma particular em cada gênero de texto.

A didática do ensino da análise linguística precisa ser vista a partir da articulação entre texto e gramática (BULEA, 2015), por meio de uma construção indutiva levando em consideração a capacidade de observação do aluno, tornando-o mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem. No ensino da análise linguística em um contexto de ensino de línguas, as atividades de estruturação serão significativas quando emergirem de textos que façam parte das interações verbais cotidianas dos alunos. Mas, é igualmente importante refletir que para um trabalho de reflexão e de estruturação da língua é importante selecionar, dentre as várias situações de interação, àquela que possibilitará uma abordagem indutiva da língua. Desta forma, ao definir uma situação de interação podemos conduzir o ensino do sistema da língua por meio da construção de uma explicação para o uso de determinadas categorias que estruturam a língua bem como, quando necessário, recorrer a exposições das noções ou das regras através de exercícios provenientes de um produto gramatical. Acreditamos que a mobilização de um não exclui

sumariamente a utilização do outro, isto é, do uso também de noções trazidas por abordagens tradicionais.

### **5.5 A entrevista de explicitação**

A análise dos textos resultantes da entrevista de explicitação com os professores participantes da pesquisa nos possibilitou responder a terceira questão de nossa pesquisa: Como o professor modaliza discursivamente suas avaliações sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE?

A entrevista de explicitação é direcionada por meio de questionamentos feitos às professoras colaboradoras acerca dos conteúdos ministrados e do planejamento das aulas para uma turma de nível intermediário. Conforme apontamos na seção “metodologia”, a entrevista de explicitação que utilizamos foi composta por perguntas que resgatavam o que foi vivido pelo professor no momento em que planeja a aula e no momento da aula, ao ensinar elementos gramaticais. Vale ressaltar que no momento da entrevista de explicitação, tivemos a necessidade de realizar reformulações das perguntas apresentadas no roteiro da entrevista de explicitação, com vistas a alcançarmos, por meio da verbalização das professoras, os nossos objetivos. A reformulação das perguntas se realizavam com a intenção de manter a mesma relação de sentido das perguntas do roteiro.

Nesta etapa da pesquisa, interessamo-nos pela dimensão linguística e enunciativa da mobilização dos saberes a ensinar e para o ensino empreendida pelas professoras colaboradoras. Vale destacar que a mobilização de conhecimentos está direta ou indiretamente relacionada às representações do professor sobre o ensino de gramática e podem ser identificadas em textos a partir da análise dos mecanismos enunciativos, particularmente as modalizações. Sendo assim, com a finalidade de analisar as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE é que nos apoiamos em algumas ocorrências de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas identificadas na fala das professoras durante a entrevista de explicitação. Na entrevista acessamos, conforme expõe Bronckart (1999), a dimensão enunciativa que está relacionada à atribuição de responsabilidade pela enunciação e ao modo como o(s) ator(es) se posicionam diante dos enunciados, por meio de julgamento, opiniões e sentimentos, isto é, seus diversos comentários e avaliações a respeito de fatos ou de temas. Sendo assim, em nossa análise, selecionamos o conteúdo temático presente

em cada questionamento feito na entrevista, a fim de observarmos quais modalizações emergiram ao longo deste momento.

Elaboramos um quadro constituído pelas perguntas que realizamos na entrevista de explicitação, seguido do conteúdo temático presente em cada uma delas. Elegemos os excertos das respostas representativas deste tema e as modalizações que marcam o posicionamento e as avaliações das docentes sobre os saberes para o ensino e dos saberes a ensinar relacionados ao ensino de gramática na aula de PLE. As perguntas realizadas na entrevista de explicitação dizem respeito ao planejamento dos conteúdos (saberes para o ensino) e a concretização deles em sala de aula (saber a ensinar). A seguir, exibimos o quadro ilustrativo da entrevista de explicitação realizada, primeiramente, com a PC1.

Quadro 19 - Quadro ilustrativo da entrevista de explicitação realizada com a PC1

Perguntas	Conteúdo temático	Excertos	Modalizações
1-Quais foram os conteúdos ministrados no nível intermediário ao longo do semestre.	Conteúdos	Na primeira aula eu tentei falar de ortografia. Eles, como a maioria é do mestrado e do doutorado, o que <b>me exige</b> mais, <b>eu sinto</b> isso, que eles querem coisas para aprender a língua de fato assim. Eles pediram para falar do emprego do “g” do “j”, quando usar o “s”, dois “s”, essas coisas.	<b>Apreciativa</b>
2-Você realizou uma progressão de conteúdos para essa turma? Com base em que você realizou essa progressão?	Progressão dos conteúdos a serem ensinados.	Foi isso mesmo. Eu vi na primeira aula que eles queriam mais conteúdo gramatical. <b>Eu não sei</b> se eu faço certo ou não. <b>Eu acho</b> que <b>certo</b> eu <b>não faço não</b> , mas assim eu vejo que é <b>muito</b> voltado a gramática.	<b>Pragmática</b> <b>Apreciativa</b>
3- Como você avalia os conteúdos a serem ensinados ao	Avaliação dos conteúdos.	Assim, as classes gramaticais eu achei <b>muito relevante</b> trabalhar, vendo nessa perspectiva deles, que eles vão ficar aqui, eles vão escrever, querem muito isso. Muitos, eu acho, poderiam estar	<b>Apreciativa</b>

longo do semestre?		até no nível III, mas eles não querem por causa disso, porque eles querem uma <b>carga gramatical maior</b> para desenvolver textos e tudo isso.	<b>Apreciativa</b>
4- Você fez um plano de ensino para o seu nível ao longo do semestre?	Plano de ensino	Não, não fiz por escrito, mas posso falar um pouco. Dentro dessa perspectiva, trabalhar as classes gramaticais variáveis e as invariáveis, porque <b>eu acho que</b> eles querem, o verbo também. Por mais que eu tenha <b>muita dificuldade</b> em verbos é importante para eles. <b>Eu penso</b> , não sei se é porque <b>eu penso demais e não pratico</b> . Eu <b>queria trabalhar</b> , colocar algum gênero, sei lá. Mas, às vezes, <b>eu não sei como fazer isso</b> .	<b>Apreciativa</b> <b>Apreciativa Pragmática</b> <b>Pragmática</b>
5- Qual material didático você utilizou para construir essa aula com foco nas classes gramaticais?	Material didático	Eu fui olhando nas gramáticas. Se você for olhar os meus slides, eles são <b>bem tradicionais</b> , porque são exemplos de <b>frases soltas</b> .	<b>Apreciativa</b>
6- Qual a concepção de linguagem que orienta o planejamento das aulas e a elaboração do material didático?	Concepção de linguagem	Aqui <b>a gente</b> estuda o Interacionismo Sociodiscursivo. Então, como <b>eu já acho</b> a minha aula <b>muito engessada, muito mecânica</b> , então <b>eu acho</b> que aqui ficava realmente uma coisa <b>mais interativa</b> para aplicar na aula. Eu <b>estou tentando aprimorar</b> para uma aula que eles tenham um diálogo, tenham uma discussão. Mas, pelo menos eu tento, visando isso.	<b>Apreciativa</b> <b>Pragmática</b>
7- Levando em consideração a concepção de linguagem que orienta a sua prática docente, como você	Avaliação da metodologia de ensino.	<b>Eu acho que</b> eu tive uma melhora em relação ao aprendizado dos alunos. Mas <b>eu não sei se essa melhora é uma melhora</b> . Enfim, a minha aula eu acho <b>mecânica</b> , mas <b>eu estou tentando aprimorar</b> , não sei se está de acordo com nossos estudos, se eu estou conseguindo.	<b>Apreciativa</b> <b>Deôntica</b>

avalia a sua metodologia de ensino?		Pode ser até <b>falta de leitura</b> minha como professora, dos nossos estudos acadêmicos, para colocar em prática.	<b>Apreciativa</b>
8- Qual é a dificuldade que você tem em planejar e executar suas aulas?	Dificuldades no planejamento e execução da aula.	Assim, quando é sexta e sábado, que <b>eu tenho que</b> planejar a segunda e a quarta, eu já fico <b>um pouco tensa</b> . “Será que isso vai dar certo? “Será que eu vou conseguir ensinar”? Porque, assim, eu também tenho minhas dúvidas e, às vezes, quando eu sou questionada por eles, <b>eu sinto</b> que eu fico também <b>balançada</b> .	<b>Deôntica Apreciativa  Apreciativa</b>

Fonte: autoria própria

Verbalizar sobre uma prática profissional contribui para explicitar ou reforçar representações que se tem em torno do papel social desempenhado. Em nosso estudo, professores verbalizam, de forma orientada pelo pesquisador, sobre os objetos de seu trabalho, ou seja, os objetos de ensino, e sobre as ferramentas de seu trabalho, das ações desenvolvidas em sala de aula e das escolhas que conduziram a estas ações.

A primeira pergunta que fizemos estava relacionada aos conteúdos que foram ministrados ao longo do semestre no nível em que a PC1 atuava. Com esta questão pretendemos ter acesso aos objetos de ensino elegidos pela docente para ensinar o português como língua estrangeira. Em sua resposta, a professora focaliza um conteúdo em específico: ortografia. Justifica a seleção deste conteúdo como uma solicitação dos alunos. Para ela, o contexto em que se encontra situada, com um público de alunos de pós-graduação, confere-lhe o domínio de objetos de ensino que precisam fazer parte da sua prática docente. Esta avaliação é representada por meio de um modalizador pragmático apreciativo evidente no enunciado "*o que me exige mais, eu sinto isso*", ao falar sobre o saber a ser ensinado para este público estar além da sua capacidade de ação.

A segunda pergunta que fizemos estava relacionada à progressão de conteúdos e qual orientação seguiu para planejar essa progressão. Esta questão está relacionada tanto aos saberes a ensinar quanto aos saberes para o ensino de forma articulada. No momento em que selecionamos os objetos de ensino implicamos também a didática que orientará o agir professoral em torno do conhecimento. Neste sentido, o agir vai ao encontro de uma compreensão da língua como o lugar da interação e de que

seu movimento acontece nos textos, tendo em vista as necessidades de comunicação, a característica do contexto e a organização da língua para a produção do sentido. A PC1 avalia o seu agir, especificamente quanto ao ensino do conteúdo gramatical, como uma prática que lhe causa insegurança e incerteza, julgando o seu fazer por meio da modalização pragmática "*eu não sei*" questionando a sua capacidade de ação. Ao mesmo tempo responde o seu questionamento com uma assertiva, marcada com um adjetivo que qualifica o seu fazer como "*certo*" seguido de uma sanção "*não faço*". A representação marcada quanto ensino de gramática presente na avaliação que a docente faz de seu agir é avaliado através de uma modalização apreciativa materializada no advérbio de intensidade "*muito*" para expressar o julgamento do saber a ensinar a gramática desarticulado de práticas de leitura e de produção de textos.

A terceira questão está direcionada à avaliação que a PC1 faz dos saberes a ensinar que serão trabalhados no decorrer do semestre. A docente direciona sua resposta para um saber a ensinar em específico: a gramática. Atribui à categoria gramatical "*classes de palavras*" como um conteúdo necessário à produção de textos. Este posicionamento é evidenciado por meio de uma modalização apreciativa marcada pela expressão "*muito relevante*" ao se referir ao ensino das classes gramaticais. Podemos observar que a seleção desse saber parte da gramática da língua em si mesma, de um sistema pronto e autônomo, que poderá ser ativado pelo falante quando necessário. Quando vemos que a língua pode comportar também uma dimensão desse sistema em uso, passamos a ver a sua gramática como um fenômeno social, que está intrinsecamente relacionada à uma prática social de leitura e de escrita. Partindo dessa visão, a análise dos fatos da língua pode ser realizada dentro das situações de interação, dando luz aos vários sentidos construídos quando falamos, lemos ou escrevemos. A ação em optar pelo tratamento de questões gramaticais desarticuladas do texto é também marcada, na voz da PC1, pela modalização apreciativa "*carga gramatical maior*", justificando que os alunos, para desenvolver suas capacidades de linguagem na produção dos textos, precisam dessa maior apreciação gramatical.

A quarta pergunta versa sobre a produção de um plano de ensino para nível intermediário ao longo do semestre. Neste excerto, a PC2 afirma ensinar a gramática em uma perspectiva tradicional, inclusive do ensino do verbo como uma classe gramatical. A docente avalia, por meio de um modalizador apreciativo, a mobilização do elemento gramatical como um saber a ensinar que lhe inspira "*muita dificuldade*". Ao mesmo

tempo julga subjetivamente essa "*dificuldade*" como "*pensar demais e não praticar*" o ensino da gramática, em que as categorias gramaticais emergem da própria de uma situação de comunicação que evidencie a necessidade do domínio do conhecimento da regra e de seu uso. Contudo, o verbo no pretérito imperfeito "*queria trabalhar*" denota uma ação não totalmente realizada (mas que ainda poderá se realizar) em seu agir docente em relação a um ensino produtivo da língua, através de "*algum gênero*", conforme PC1 avalia através de uma modalização pragmática. Assim, PC1 exibe a intenção de querer trabalhar a gramática através do gênero textual, marcando, assim, uma mobilização do saber para ensinar que considera o ensino da língua e de sua gramática voltada à uma prática social. Contudo, isto é apreciado negativamente quando afirma por meio do modalizador pragmático "*não sei como fazer*".

A quinta pergunta da entrevista versa sobre o material didático utilizado para o planejamento da aula sobre as classes gramaticais. A PC1 faz uma avaliação do saber para ensinar gramática por meio de uma modalização apreciativa marcada pelo adjetivo "*bem tradicionais*" ao se referir ao material que embasou o seu agir nesta aula, ao utilizar slides para apresentar a definição de todas as classes gramaticais. A docente explica por que compreende a sua didática como sendo tradicional também por meio de uma apreciação da forma como apresenta esta categoria gramatical, através de "*frases soltas*".

Na sexta questão, questionamentos sobre a concepção de linguagem que norteia o planejamento das aulas e da produção do material didático. A colaboradora destaca que a teoria que orienta o agir dos professores que participam do Curso de PLE é o Interacionismo Sociodiscursivo. Mesmo a docente compreendendo o que significa, uma abordagem de ensino de línguas que se baseia nessa teoria, ela apresenta um julgamento de seu agir em sala de aula por meio de um modalizador apreciativo marcado pela caracterização que ela dá de sua didática de ensino da língua como sendo "*muito engessada, muito mecânica*". Ao passo em que compreende a concepção de língua e de ensino de línguas que orienta a corrente teórica do interacionismo sociodiscursivo, a PC1 também tem consciência de que a sua abordagem de ensino se distancia dessa visão interacionista e a explicita por meio de uma modalização deôntica através da afirmação "*estou tentando aprimorar*", ou seja, como uma ação desejável, de ensino da língua e de uma gramática que se organiza com base nas necessidades de interação através da produção textos, sejam orais ou escritos. O adjetivo "*interativa*" presente no seguinte excerto "*então eu acho que aqui ficava realmente uma coisa mais interativa para aplicar*

*na aula*”, marca a intenção da PC1 de dispor de um saber para ensinar que leve em consideração os elementos gramaticais e seu uso, numa relação dialógica, de acordo com o que é estudado por todos o grupo de professores que fazem parte do Curso de PLE (marcado pelo dêitico “*Aqui a gente estuda o Interacionismo Sociodiscursivo.*”), durante as Oficinas de produção de material didático, que traz como orientação uma concepção de ensino de gramática que parta do gênero, considerando os níveis do modelo textual materializado pelo gênero textual.

A sétima pergunta está relacionada a avaliação que a PC2 faz da sua didática de ensino do português como língua estrangeira, tendo em vista a concepção de linguagem que está implicada em sua prática docente. A PC2 coloca a aprendizagem dos alunos como um fator de avaliação de sua prática de ensino. Ela avalia essa aprendizagem positivamente, contudo pondera sua afirmação por meio de um julgamento subjetivo “*não sei se essa melhora é uma melhora*”, em virtude de ter exposto que a sua prática de ensino é “*engessada e mecânica*”. O modalizador deôntico presente em “*eu estou tentando aprimorar*”, aponta para uma ação desejável de mobilizar um saber para ensinar que aborde a língua e a sua gramática como uma prática social interativa. Neste sentido, é importante reconhecer que uma didática de ensino da análise linguística se torna produtiva ao explicitarmos os aspectos morfológicos e sintáticos da língua tomando como parâmetro de conhecimento os usos reais dessa língua, por meio dos textos. Finalmente, a PC2 julga o seu agir através do modalizador apreciativo presente em “*falta de leitura*” como uma possibilidade da visão limitada quanto à uma abordagem de ensino de gramática articulada aos textos.

A oitava questão direciona-se a uma avaliação das dificuldades enfrentadas no planejamento das aulas e no ensino dos conteúdos planejados. A PC2 expõe o momento de planejamento dos conteúdos a serem ensinados como um dever, por meio da modalização deôntica expressa no excerto “*quando é sexta e sábado, que eu tenho que planejar a segunda e a quarta*” como sendo um momento do trabalho de ensinar que lhe gera insegurança, evidenciado através de um modalizador apreciativo, conforme vemos na continuidade do trecho acima em “*eu já fico um pouco tensa*”. O valor semântico marcado na expressão “insegurança” é reforçado no momento do agir professoral em sala de aula quando é questionada sobre aspectos do conteúdo previamente planejado, exibindo uma apreciação subjetiva que faz desse momento “*eu sinto que eu fico também balançada*”. Assim, as dificuldades apresentadas pela PC1 corroboram com as constantes

avaliações do fazer docente do professor, expressas frequentemente e principalmente pelas modalizações apreciativas.

Após termos apresentado as modalizações que marcam discursivamente as avaliações da PC1 sobre os saberes envolvidos no ensino de gramática, passamos a análise das avaliações realizadas pela PC2 sobre a sua prática de ensino. A seguir, apresentamos o quadro expositivo das modalizações surgidas durante a entrevista de explicitação que realizamos com a PC2.

Quadro 20 – Quadro ilustrativo da entrevista de explicitação realizada com a PC2

Perguntas	Conteúdo temático	Excertos	Modalizações
1-Que recursos você utiliza para planejar suas aulas?	Planejamento (organização do trabalho docente)	O que eu utilizo como fonte pra produzir o material é algo que depende muito. <b>Se eu for fazer</b> uma aula relacionada a gramática, por exemplo... depende! Às vezes, eu trabalho muito o texto e o uso, de como ele fala no dia a dia. Por exemplo, hoje <b>eu tenho um tópico de gramática</b> , só que <b>eu não tenho texto</b> . Por que? Por que é um ponto, pra mim, no nível que a gente tá, é uma coisa que eles já usam na língua deles e que eles não precisam que eu chegue pra mostrar o que é uma oxítona, paroxítona, proparoxítona. Então, eu não busquei um texto pra mostrar isso, nem pra me aprofundar. Mas, <b>normalmente, nas minhas aulas, as fontes são: eu vejo muito material já feito, como livros</b> , pesquiso coisa em internet, na minha bagagem acadêmica de uece, <b>eu não tenho muita coisa pra gramática, eu tenho uma cadeira que a gente falou sobre uma gramática reflexiva</b> , sobre como abordar a gramática e uma cadeira de sociolinguística, que me influenciou muito. Do “não existe o falar errado”. Então, <b>eu</b>	Pragmática  Pragmática  Pragmática  Pragmática

		<b>pego esses recortes e alio a experiência que eu tive, que é o que eu tenho.</b>	
2-Como esses recursos se concretizam na sua prática docente? Como tudo isso é posto em prática, na sala de aula?	Prática docente (concretização em sala de aula do planejamento)	Bom, <b>eu tenho um mundo de coisas, os meus recortes.</b> Recorte da internet, recorte de um livro, recorte do que alguém me falou, do que eu ouvi de vocês, por exemplo. Mas, <b>eu tenho a minha forma de passar o conteúdo.</b> Então, eu pego todos esses recortes e vou analisando e vou adequando a minha linguagem com o aluno e de aquele grupo vai receber a mensagem. Porque depende muito do grupo que estou trabalhando. Então, eu pego um texto interessante e <b>trabalho da forma que eu acredito que seja mais efetiva.</b> Então eu lembro muito do conceito, o conceito me dar respostas legais pra poder dar explicações mais aprofundadas pro meu aluno.	<b>Pragmática</b>  <b>Pragmática</b>  <b>Apreciativa</b>
3-Como você define a sua prática docente?	Prática docente (definição)	Uma das primeiras coisas que eu falei aqui no grupo é que <b>eu sou muito empírica, eu testo.</b> Tem coisas que eu estudo, que eu olho e digo isso aqui é legal, de gente que dá aula de português, leio sobre pessoas que falam sobre isso, de técnicas, de jogos, eu leio muito. o que <b>eu posso dizer é que eu sou empírica,</b> eu testo. Mas, o que é fundamental: <b>eu planejo.</b>	<b>Pragmática</b>  <b>Pragmática</b>
4-Você consegue concretizar, em sala de aula, o seu planejamento de trabalhar a língua de forma empírica?	Ensino da língua	Sim, <b>eu consigo ver a aprendizagem do meu aluno.</b> Porque quando eu digo que é empírico, eu vou por erro e acerto. E desses acertos, <b>eu consigo trabalhar gramática,</b> oralidade, produção textual, <b>eu consigo trabalhar os aspectos que o aluno precisa pra ser proficiente,</b> pra pelo menos começar a falar a língua ou se desenvolver mais.	<b>Pragmática</b>  <b>Pragmática</b>

<p>5-Você tem dificuldades em executar em sala de aula os conteúdos que você planejou, tendo em vista a sua prática empírica?</p>	<p>Dificuldades na execução do conteúdo</p>	<p>As minhas dificuldades são mais relacionadas a públicos. Por exemplo, depende de cada público <b>eu estou acostumada a trabalhar com um público que fala espanhol</b>. Então, os meus erros e acertos maiores são com esse público. Então, as minhas dificuldades, além do público, <b>eu não tenho um acervo muito grande de alunos</b>. Por exemplo, <b>eu tenho experiência com determinados tipos</b> e isso é um problema, <b>eu tenho dificuldade de encontrar textos</b>. Muitas vezes a gente quer levar um pouco, sei lá, dos escritores da gente. Então, a escolha de textos pra mim é um problema. Eu sempre dou preferência a crônica, conto, <b>que eu acho mais atual e mais próximo do aluno</b>. E uma questão muito minha, é a questão da evolução, eu ainda não sei o time de quanto tempo o aluno precisa pra cada nível. Eu ainda não sei marcar isso bem.</p>	<p><b>Lógica</b></p> <p><b>Pragmática</b></p> <p><b>Apreciativa</b></p>
<p>6-Como você realiza o planejamento das suas aulas?</p>	<p>Planejamento</p>	<p>Eu tenho 2 planos. <b>Sempre eu faço 2, um plano para o professor e um plano para o aluno</b>. Pra mim, o plano só vai funcionar se tiver orientação para o professor, se ele souber o que vai fazer na sala de aula. Por que a atividade pode estar lá maravilhosa, ele pode tirar de qualquer canto, inclusive da internet, tem muitas atividades. Mas, se o professor, ele não sabe como abordar a tarefa, ele não é bem orientado por outra pessoa. Não adianta ele ter uma atividade, o plano da atividade, ele precisa saber como vai abordar. <b>Então, pra mim só funciona um plano orientado para o professor e um plano para o aluno</b>.</p>	<p><b>Pragmática</b></p>

7-Que conteúdos você acredita que devem ser abordados em uma turma de nível intermediário ?	Conteúdos para o nível intermediário	Uma das minhas dificuldades é entender o que cada nível precisa. No que eu estou é um público que é considerado de nível intermediário. <b>Mas é um nível que tem falhas na pronuncia e que isso, na minha concepção, já deveria ter vindo do primeiro. O que deveria ser visto no nível 2, vamos lá: coesão, eu acho interessante,</b> coerência, as questões de cotidiano que são vistas no nível 1, mas que elas precisam ser ampliadas no nível 2. Quando você me pergunta o que deve ser visto no nível 2? Qual é o objetivo do público que eu estou ensinando. Então, a primeira coisa, antes de classificar o que é que um nível tem que saber, é qual o objetivo do meu nível.	<b>Apreciativa Lógica</b> <b>Lógica</b> <b>Apreciativa</b>
8-Você planejou uma progressão de conteúdos a serem trabalhados?	Progressão de conteúdos	Não, nesse momento não. Não existe a progressão, existe a ideia da progressão, existe a orientação da progressão, mas como eu entrei em um processo que já havia começado, não é muito contínuo. <b>O professor que divide comigo faz determinada aula e eu tenho que acompanhar.</b> As vezes dá certo outras vezes não. <b>Mas, é um pecadinho. É um pecadinho porque tem que existir, na minha concepção e na orientação que eu recebo.</b>	<b>Pragmática</b> <b>Apreciativo Pragmática</b>

Fonte: autoria própria

Vale ressaltar, em princípio, que em virtude do próprio contexto de produção do gênero entrevista, ao ter como propósito comunicativo gerar questões direcionadas a um participante, é que evidenciamos marcadamente a agentividade representada pela primeira pessoa do discurso “eu” nas respostas dadas por PC2 e também por PC1. Isto

aponta para o fato de que as docentes, em diversos momentos, assumem a responsabilidade sob o que é enunciado por elas.

Na primeira questão, em que temos o tema do planejamento do trabalho docente, surge em maior ocorrência a modalização pragmática. Ao perguntarmos sobre os recursos que a docente utiliza para planejar as aulas, buscamos compreender como se dá a seleção de tais recursos tendo em vista os saberes para o ensino, isto é, a didática de ensino adotada pela PC2.

Os recursos que o professor seleciona e utiliza para o planejamento das aulas de português língua estrangeira apontam para a metodologia que lhe parece viável em seu contexto de atuação, ao seu público. Desta forma, compreendemos que a busca pela criação de uma situação real de uso da língua pode reforçar a necessidade do conhecimento da organização dessa língua, isto é, de sua gramática. Utilizar o gênero, tendo em vista as diversas esferas comunicativas é um recurso didático e um instrumento de ensino que possibilita mostrar a dinamicidade da língua nas interações. Contudo a PC2 afirma avalia esse recurso de forma condicionada, contudo não explicita essa condição. Apesar de afirmar que trabalha o texto e o uso, revela: “hoje eu tenho um tópico gramatical, só que eu não tenho texto”, realçando uma atribuição de não capacidade de ação que marca a sua tomada de posição quanto a não utilização do recurso texto para ensinar a gramática. O conteúdo da aula que a PC2 menciona, no momento de responder a esta pergunta, seria trabalhado no mesmo dia em que ela participou desta entrevista. Neste dia, ela iria trabalhar a acentuação das palavras e por este motivo afirma não ter selecionado um texto para trabalhar este tópico gramatical.

A PC2 se posiciona ao declarar quais recursos utiliza para planejar suas aulas e afirma “eu não tenho muita coisa pra gramática, eu tenho uma cadeira que a gente falou sobre uma gramática reflexiva”, ou seja, podemos compreender que a PC2 não traz, em sua prática, os saberes necessários para o ensino de gramática de forma produtiva, mas que tenta se apoiar em uma gramática reflexiva. Esta concepção de gramática faz parte dos documentos orientadores para o ensino de línguas e é contemplada durante a formação inicial dos professores de línguas. A docente ressalta que se apoia, principalmente, em sua experiência com o ensino de PLE, para desenvolver um ensino de gramática que esteja mais próxima da realidade do aluno, apesar de afirmar que há alguns tópicos gramaticais em que não articula o texto e a gramática.

A segunda pergunta realizada na entrevista instiga sobre como os recursos adotados pela PC2 se concretizam em sua prática de ensino. Neste questionamento interessa-nos analisar a avaliação que a docente faz dos saberes a serem ensinados em sala de aula, tendo em vista os recursos adotados. Ela afirma “*eu tenho um mundo de coisas, os meus recortes*”; “*eu tenho a minha forma de passar o conteúdo*”; “*trabalho da forma que eu acredito que seja mais efetiva*”. A docente se posiciona de forma muito particular, no sentido de que adora recursos que lhe asseguram um trabalho com a língua de forma real, significativa. Este posicionamento é marcado a partir da modalização pragmática “eu tenho” que marca a sua capacidade de ação, o seu poder-fazer, isto é, de selecionar, dentro do seu repertório, ações que singularizam sua prática de ensino. Isso é reforçado pela modalização apreciativa em “da forma que eu acredito; efetiva”, que representa uma avaliação positiva de seu agir professoral.

A terceira pergunta diz respeito à definição que a PC2 faz da prática docente. Frente ao conteúdo temático “prática docente”, ou seja, dos saberes para o ensino, a docente declara que opta pelo estudo e pesquisa de métodos, experimentando-os em sala de aula e sendo eles bem-sucedidos ou não, serão objetos de reflexão e posterior planejamento. Podemos reconhecer que a prática docente é marcada pela intenção de querer-fazer e promover práticas que lhe possibilitem refletir e ressignificar seu agir, materializados por modalizações pragmáticas representadas pelos enunciados “eu sou empírica”; “eu testo”; “eu planejo”.

O quarto questionamento está voltado para uma avaliação dos saberes a ensinar a língua, quanto à concretização do planejamento que a docente afirma realizar, ao contemplar um modo empírico de trabalhar a língua. A docente afirma ser necessário, primeiramente, observar o que dá certo ou não para, então, trabalhar tópicos gramaticais desejados, bem como a oralidade e a escrita. A PC2 representa este posicionamento de maneira positiva, pois o papel do professor pesquisador é investigar e questionar seu agir, para, assim, garantir uma constante formação profissional. Esse posicionamento configura um poder-fazer, conforme nos indica a modalização pragmática presente em “eu consigo ver a aprendizagem”; “eu consigo trabalhar gramática”.

A quinta questão está relacionada às dificuldades enfrentadas para executar os conteúdos que foram planejados para serem ensinados. Interessa-nos analisar como a PC2 avalia a transposição de saberes para o ensino em saberes a ensinar. A docente destaca que o empecilho enfrentado por ela ao ensinar a língua diz respeito ao público

aprendente e que ele é o fator que direciona os conteúdos que serão ensinados. A relação entre prática de ensino e conteúdos ensinados é marcado na voz da PC2 por meio da modalização lógica *“eu estou acostumada a trabalhar com um público que fala espanhol”*. Desta forma, a PC2 atribui um valor à sua possibilidade de ação, isto é, de adequar o conteúdo a ser ensinado ao público com o qual ela trabalha. A adequação a este público em específico se dá em virtude da inexperiência avaliada pela docente, marcado linguisticamente pela modalização pragmática presente em *“eu não tenho um acervo muito grande de alunos”*; *“eu tenho experiência com determinados tipos e isso é um problema”*; *“eu tenho dificuldade em encontrar textos”*. Identificamos nessas frases uma função valorativa negativa ao pontuar como um *“problema”* não ter experiência com alunos de outras nacionalidades, além de hispanofalantes, e de ter *“dificuldades”* para ensinar a língua a partir de textos. Ao mencionar sobre os conteúdos que planeja para trabalhar com a sua turma de hispanofalantes, afirma que escolhe textos, preferencialmente crônicas, avaliando esta ação por meio da modalização apreciativa marcada em seu discurso por *“eu acho mais atual e mais próximo do aluno”*

Questionamos também, na entrevista, sobre como a PC2 realiza o planejamento de suas aulas. A docente assume ter uma estratégia de planejamento ao afirmar o seguinte *“sempre eu faço dois, um plano para o professor e um para o aluno”*. A professora revela uma capacidade de ação, ao expressar ter segurança sobre sua forma de planejar e concretizar em sala de aula os objetos de ensino, reforçado enunciativamente pelo seguinte posicionamento *“então, para mim, só funciona um plano orientado para o professor e um plano para o aluno”*. A presença do adjetivo *“só”* significando *“apenas”* revela uma forte carga semântica positiva em relação ao seu agir professoral, por assumir uma forma particular de organizar os saberes a serem ensinados. Esse posicionamento é marcado pela modalização pragmática *“sempre eu faço”*.

A sétima pergunta que fizemos a PC2 está relacionada aos conteúdos que devem ser abordados em uma turma de nível intermediário. Com este questionamento buscamos analisar quais saberes a ensinar estão presentes na prática da docente em um determinado contexto de ensino, isto é, constituído de falantes de outras línguas que buscam aprender o português, considerados em um nível intermediário de proficiência da língua portuguesa. Neste sentido, a docente afirma o seguinte *“uma das minhas dificuldades é entender o que cada nível precisa”*. Esta declaração denota o reconhecimento de certa limitação, enquanto profissional, de selecionar os saberes a

ensinar para os diferentes níveis de proficiência dos alunos, como confirma a modalização apreciativa “*dificuldades*” ligada a uma relação predicativa por meio do verbo ser “*é entender o que cada nível precisa*”. A apreciação também está presente na avaliação que a docente faz do nível em que ela ministra suas aulas, como percebemos na afirmação “*mas é um nível que tem falhas na pronúncia*” em que a modalização apreciativa “*falhas*” indica uma interpretação particular da docente sobre a sua expectativa quanto ao domínio de uma língua em determinado nível de ensino e de aprendizagem.

Evidenciamos que a docente expressa também uma avaliação diante de ações que ela julga como não realizadas, no que se refere às “*falhas na pronúncia dos alunos*”. Isto é representado em seu discurso através do verbo auxiliar “dever” no futuro do pretérito, expressando ações possíveis, conforme destaca a docente “*na minha concepção, já deveria ter vindo do primeiro*” (referindo às dificuldades dos alunos na pronúncia das palavras). No nível intermediário espera-se trabalhar outras questões linguísticas, tais como a PC2 afirma: “*o que deveria ser visto no nível dois: a coesão. Eu acho interessante!*”, revelando a presença de modalizações lógicas. Desta forma, a docente expressa a intenção de concretizar, em seu agir, o ensino da língua para a comunicação, mas que esse desejo pode ser dificultado pelo que ela aprecia como falha de pronúncia dos alunos no nível em que eles se encontram.

A oitava e última questão feita na entrevista diz respeito ao planejamento de uma progressão dos conteúdos a serem trabalhados na turma de nível intermediário. A PC2 expõe razões para explicar que “*existe a ideia da progressão*” mas que ela se adequa à um planejamento prévio, ou seja, que já vinha sendo desenvolvido pela PC1, marcado pela modalização pragmática “*tenho que*” presente em “*o professor que divide comigo faz determinada aula e eu tenho que acompanhar*”. Isso indica as razões de seu dever-fazer, de seu agir professoral quanto ao não planejamento da progressão. Esta limitação do agir da PC2 é julgada subjetivamente por ela como “*um pequinhez*”, seguindo de uma avaliação que ela faz acerca da progressão de conteúdos “*porque tem que existir*”, marcado por um modalizante lógico.

Podemos observar que grande parte das respostas dadas pela PC2, na entrevista de explicitação realizada, são marcadas discursivamente por modalizadores pragmáticos, que representam as avaliações do professor de PLE sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática. O fato de a PC2 avaliar o seu agir, quanto ao planejamento das aulas e a sua concretização na prática docente por meio de modalizações

pragmáticas, presentes na maioria das respostas dadas, significa que ela se representa como uma professora dotada de capacidades de ação e de razões que são assumidas e reconhecidas pela própria docente nas diversas situações que fazem parte do trabalho e do agir do professor.

A fim de sintetizar as modalizações que são mais utilizadas pelas professoras em cada uma das questões presentes na entrevista de explicitação, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 21 – Relação do conteúdo temático com a quantidade de modalizações utilizadas pelos professores

Conteúdo temático das questões presentes na entrevista de explicitação	PC1	PC2
1ª Conteúdos ministrados	1 apreciativa	5 pragmáticas
2º Progressão dos conteúdos	1 apreciativa/ 1 pragmática	2 pragmáticas/1 apreciativa
3º Como avalia os conteúdos?	2 apreciativas	2 pragmáticas
4ª Planejou um plano?	2 apreciativas/2pragmáticas	2 pragmáticas
5º Qual metodologia utilizada?	1 apreciativa	1 lógica/1 apreciativa/1 pragmática
6ª Concepção de linguagem	1 apreciativa/1 pragmática	1 pragmática
7º Avaliação da metodologia	2 apreciativas/1 deontica	2 lógicas/2 apreciativas
8 Execução do planejamentoº	2 apreciativas/1 deontica	2 pragmáticas

Fonte: autoria própria.

Podemos identificar que cada professora avalia o seu planejamento dos conteúdos e o ensino deles em sala de aula a partir de uma quantidade diferenciada de modalizações. Elas apontam para suas capacidades de ação, seus julgamentos e suas obrigações frente aos saberes mobilizados e desenvolvidos em sala de aula. A fim de identificarmos qual modalização é recorrente nas avaliações das professoras colaboradoras sobre os saberes envolvidos durante as aulas, exibimos o quadro geral abaixo:

Quadro 22 – Quadro geral de ocorrências das modalizações evidenciadas durante a entrevista de explicitação pelos professores

PC1	MODALIZAÇÕES		PC2	MODALIZAÇÕES
	12 apreciativas			15 pragmáticas
	4 pragmáticas			5 apreciativas
	2 deonticas			3 lógicas
TOTAL	18 modalizações		TOTAL	23 modalizações

Fonte: autoria própria.

Levando em consideração as oito perguntas feitas durante a entrevista de explicitação, identificamos que a avaliação da PC1 quanto aos saberes presentes na sua prática de ensino de gramática é marcada, em maior ocorrência, por modalizadores apreciativos, enquanto a avaliação da PC2 é marcada por modalizadores pragmáticos.

A PC1 avalia o planejamento de suas aulas e os conteúdos nelas ministrados através de modalizações apreciativas, geralmente marcadas através de verbos de pensamento, isto é, no plano da cognição, tal como “acho”, “sinto”, “penso”. Ela também julga recorrentemente o seu agir professoral através de expressões que qualificam os conteúdos e a forma como eles foram ministrados bem como as suas ações no planejamento das aulas. À medida que a PC1 avalia esses saberes em relação ao ensino de gramática, ela se limita à tomada de consciência, baseada em subjetividades. Isto aponta para o reconhecimento da fragilidade que há em sua formação inicial e continuada em práticas didáticas para o ensino de gramática e, por isso, avalia a sua ação de recorrer a práticas metodológicas diferentes daquelas estudadas durante as formações realizadas nas oficinas de produção de material didático do Curso de PLE, por exemplo, através de marcas de subjetividade muito mais que marcas do plano da ação.

A PC2, diferentemente, avalia o seu planejamento e os conteúdos ministrados através de modalizações pragmáticas, expressando a sua capacidade de ação, assumindo responsabilidades quanto à avaliação de seu agir professoral. A docente utiliza expressões que lhe atribuem capacidades de ação, que expressam as suas intenções bem como as suas razões para justificar e avaliar o seu posicionamento quanto à forma como os conteúdos foram planejados e ministrados. Compreendemos que ao avaliar esses saberes que envolvem o ensino de gramática (planejamento e conteúdo) a PC2 se mostra mais segura em relação à prática didática no e para o ensino de gramática, pois avalia de forma crítica e consciente a sua experiência no ensino da língua.

A seguir, passamos para a análise da situação de autorreflexão da PC2.

## **5.6 A situação de autorreflexão**

Com vistas a possibilitar as professoras colaboradoras da pesquisa à tomada de consciência quanto à mobilização dos saberes no ensino da gramática é que as conduzimos a uma situação de autorreflexão. Ela se deu através da exposição à gravação audiovisual das cenas de sala aulas. Primeiramente, convidamos a PC1 para verbalizar

sobre a seu agir professoral. A verbalização é importante para termos acesso direto as concepções da PC1 sobre a gramática e o seu ensino, pois compreendemos que não é possível termos acesso a tais concepções que não seja por meio de uma análise linguística dessas verbalizações. Esse momento de autorreflexão nos permitiu responder a quarta questão de nossa pesquisa: De que ordem são as intenções e os impedimentos do professor frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE?

Utilizamos, para responder esta pergunta de pesquisa, a categoria linguística dos modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). Esta autora elenca que, em virtude dos conflitos existentes na sala de aula e da própria condição de trabalho do professor, ele se vê diante de um poder-fazer, um querer-fazer e um dever-fazer. É através desta categoria que ajustamos as nossas lentes para enxergar as intenções, os conflitos e os impedimentos que estão representados no discurso produzido no momento de autorreflexão que promovemos com as professoras colaboradoras deste estudo. Começamos, então, com a análise dos modalizadores do agir presente no discurso da autorreflexão realizada com a PC1.

Para este momento de autorreflexão, a PC1 optou em selecionar três aulas em específico dentre as cinco que apresentavam conteúdos gramaticais e que foram coletadas para análise nesta pesquisa. A autorreflexão se deu em torno dos seguintes conteúdos ensinados: classes gramaticais, pronomes pessoais e coesão e coerência.

A professora colaboradora 1 optou pela ordem cronológica das aulas ministradas e iniciou este momento de autorreflexão verbalizando sobre a sua primeira aula no curso de PLE, no nível intermediário, ao ministrar o conteúdo classes gramaticais.

PC1	<b>Eu acho que foi muito desnecessário</b> porque eu comecei a falar das classes de palavras e <b>eu vi que</b> fui falando de uma por uma, aí <b>eu percebi depois</b> que foi muito desnecessário assim... <b>porque é um público estrangeiro. Eu acho que</b> a gente poderia trabalhar no conjunto alguma coisa que remetesse no texto, remetesse ao que é um substantivo. Enfim, <b>eu poderia ter feito</b> várias coisas em uma aula só. <b>Eu acho que</b> eu não planejei bem. Eu fiz dessa forma porque <b>eu acreditei que</b> naquele momento fosse necessário. Com o passar das aulas <b>eu vi que</b> aquilo ali não era mesmo necessário. Mas foi muito produtiva, por mais que tenha sido errada, <b>acho que</b> eles precisavam, mas <b>eu acho</b> , não era uma aula só para aquilo. (Autorreflexão - Aula 1)
-----	---

Tendo em vista as recorrentes marcas de agentividade expressas no excerto, vemos que a PC1 se responsabiliza pela ação, ao se posicionar enunciativamente como agente. Primeiramente vemos as intenções expressas ao afirmar que (*Eu acho que foi muito desnecessário porque eu comecei a falar das classes de palavras e eu vi que fui*

*falando de uma por uma, aí eu percebi depois que foi muito desnecessário*). Isso mostra uma situação em que a professora assume seu agir quanto à escolha do conteúdo a ser ensinado e o avalia negativamente, principalmente quanto à forma como esse conteúdo foi ensinado, tendo em vista as discussões teóricas, metodológicas e as prescrições sobre como compreender a língua e o seu ensino em uma perspectiva comunicativa. Essa avaliação negativa que a docente faz da sua prática também é expressa por meio do impedimento presente na justificativa (*porque é um público estrangeiro*).

Neste sentido, o contexto marcado pelo tipo de público se configura como uma condição impeditiva dos saberes selecionados pela PC1 nesta aula. Este impedimento fica evidenciado pela falta de saber a ensinar e de saberes para o ensino que aproxime a gramática da língua das práticas sociais de seu uso. Como podemos perceber, ao longo da autorreflexão desta aula, fica evidente um “querer” que envolve intenções, tendo em vista a manifestação de expressões sociosubjetivas expressas por “*eu acho que foi desnecessário*”, “*eu vi que não era mesmo necessário*”, “*eu acreditei que naquele momento fosse necessário*”, “*eu acho que eles precisavam*”, “*eu acho que eu não planejei bem*”, e isso mostra uma avaliação do seu agir professoral.

A PC2 reflete também sobre a sua capacidade de ação, no concerne à uma ação possível, mas que não foi realizada por ela, marcado por uma ação expressa no futuro do pretérito “*eu poderia ter feito várias coisas em uma aula*”. Esse enunciado expressa que a docente tinha posse do poder-fazer quanto a sua capacidade de ministrar uma aula que não partisse apenas de uma compreensão compartimentada dos elementos que constituem a gramática da língua e de uma visão restrita quanto a funcionalidade dos aspectos morfológicos da língua.

A segunda aula selecionada pela docente na realização da autorreflexão direcionava-se ao ensino dos pronomes pessoais. A própria seleção do conteúdo revela a representação da professora quanto ao espaço dado ao ensino de gramática. Vejamos que aspectos do conteúdo temático desta aula são alvos de avaliações, no que diz respeito à prática do ensino de gramática.

PC2	Essa era uma aula sobre pronomes pessoais e pronomes oblíquos. Essa foi uma aula que <b>eu não gostei muito</b> , não. Essa parte de colocar o reflexivo <b>eu acho que já era muita coisinha</b> e <b>eu já me senti mais em dificuldade</b> de dar aula também. Foi uma aula que <b>eu não me senti tão segura</b> em falar. <b>Não tive</b> tantos exemplos. E <b>eu achei que</b> era muita coisinha e, talvez, <b>eu não planejei bem</b> . Muitos detalhes que, talvez, não eram pra ser ditos também. <b>Eu acho que</b> foram muitas informações pra eles também. Então, <b>eu acho que eu não planejei bem</b> , porque talvez <b>eu imaginei que</b>
-----	--

<p>fosse uma coisa e era outra. <b>Pensei que</b> fosse dá certo e não deu. E eu não faria mais assim de jeito nenhum, não. <b>Acho muita coisa</b> pra ser jogada assim pra uma turma de estrangeiros. <b>Acho que</b> é muita matéria. Dentro de um raciocínio pra eles verem aquilo ali, eu fico calada. Mas, pra ser jogado tradicionalmente, <b>eu acho que não fui bem</b>, não. A <b>dificuldade que eu tive no planejamento</b> foi que <b>eu planejei</b> uma coisa que fugiu do meu controle. E <b>eu sabia</b> inconscientemente que isso ia gerar outras dúvidas deles.(Autorreflexão - Aula 2)</p>
---

A situação de autorreflexão possibilita a docente relatar as experiências que vivenciou ao longo do semestre de forma bastante particular e, por isso, é recorrente o posicionamento enunciativo marcado pelo “eu” para se referir a essas vivências. Podemos perceber que as expressões em destaque marcam a atribuição da capacidade de ação da docente, pois evidenciam as suas avaliações quanto à abordagem de ensino do conteúdo desta aula e quanto ao seu planejamento. A PC1 avalia as suas intenções de ensinar os pronomes pessoais e oblíquos a partir de uma abordagem tradicional por meio de uma atribuição de não capacidade de ação, marcadas enunciativamente por “eu não gostei muito”, “eu não me senti tão segura”, “não tive tantos exemplos”, “eu não planejei bem”, “eu acho que eu não planejei bem”, “eu não faria mais assim”, “eu acho que não fui bem”. Devemos destacar que este posicionamento surge em virtude da tomada de consciência pela docente da ausência de saberes que possibilitem o ensino das regras sintáticas na perspectiva de desenvolver nos alunos capacidade de linguagem para compreender e produzir textos orais e escritos. Deste não domínio dos saberes é que surge o conflito expresso no trecho (*Então, eu acho que eu não planejei bem, porque talvez eu imaginei que fosse uma coisa e era outra. Pensei que fosse dá certo e não deu*). Este conflito é consequência da relação que há entre o agir prescrito e o agir real, isto é, o planejamento de uma aula nem sempre se conformará à imprevisibilidade dela, os caminhos percorridos no planejamento podem se diferenciar do percurso que o conhecimento toma quando é posto na interação didática. O conflito pode ser visto através da afirmação (*A dificuldade que eu tive no planejamento foi que eu planejei uma coisa que fugiu do meu controle*) em que o seu “querer-fazer” não traduz a sua habilidade de ação, no sentido de ter o controle dos desdobramentos que o conteúdo tomou.

Para este momento de autorreflexão, a PC1 também selecionou a aula que teve como conteúdo os elementos textuais coesão e coerência. Vejamos as suas reflexões sobre o planejamento e o ensino deste conteúdo.

PC1	Essa aula <b>eu achei muito necessário</b> no sentido de eles saberem, terem consciência, pois a maioria aqui é mestrado e doutorado e graduação. Muitos estão escrevendo e eles têm muitas dificuldades de escrever. Então, <b>eu achei que ia ser bem produtiva</b> pra eles, pra terem noção disso. Fizessem as ligações, soubessem o que era a coesão e a coerência. Nessa aula, <b>eu trouxe um texto</b> que não tinha os elementos coesivos, mas ele tinha coerência.. <b>Eu expliquei que se eles tivessem a noção do que era a coesão e a coerência</b> e que se elas tiverem adequadas, eles vão ter mais fluidez da leitura do texto. Isso <b>eu tentei mostrar no texto deles</b> . <b>Eu expliquei que</b> no texto, eles precisam ter a ordem da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. Tem que ter uma lógica do encadeamento do que eles estão escrevendo. <b>Eu tentei mostrar mais ou menos isso</b> . <b>Eu gostei dessa aula</b> . Ao meu ver, <b>eu não fiz errado</b> . Digo errado em relação a ser tradicional. <b>Faço as coisas muito tradicionais</b> . <b>Eu planejei</b> essa aula pra ajudar a eles a escrever melhor. <b>Eu gostei</b> dessa aula, <b>eu planejei bem</b> . <b>Eu levei dois textos</b> pra trabalhar as questões de coesão e coerência. <b>Quando eu tava planejando</b> a aula, <b>eu queria um texto</b> que eu apresentasse bem bonitinho os elementos e tal. <b>Não consegui planejar dessa forma</b> . (Autorreflexão - Aula 3)
-----	--

A fala da professora materializa, linguística e enunciativamente, as suas intenções implicadas no ensino de gramática. Nesta aula, o objeto de ensino é uma categoria gramatical que não é vista apenas sob a óptica da forma, mas busca ajustar-se à visão do uso e da função que ela toma no texto, configurando-se como uma categoria textual. Observamos nas reflexões que a PC1 faz sobre esta aula que há intenções quanto à uma abordagem de ensino de gramática de forma produtiva e não apenas tradicional, tal como vinha sendo destacado nas reflexões da docente sobre as suas aulas anteriores.

Para empreender uma ação é preciso ter intenção, isto é, para agir é necessário um querer-fazer. No agir professoral, esse querer-fazer quanto ao ensino da gramática em uma perspectiva produtiva deve se ancorar em uma compreensão de língua tanto como um meio de interação quanto como um objeto gramatical e que eles estão intrinsecamente ligados. Esse querer-fazer é enunciativamente expresso na reflexão que a docente faz desta aula em específico, ao tomar como base textos com a finalidade de ensinar como pode ocorrer a coesão e a coerência nos textos. O objetivo da PC1 era de, posteriormente, poder ensinar o uso desses elementos textuais a partir da própria produção escrita dos alunos, já que a maioria deles eram estudantes de pós-graduandos e precisam produzir textos dentro da academia. Neste sentido, as intenções são evidenciadas pelas declarações “*eu achei muito necessário*”, “*eu achei que ia ser bem produtiva*”, “*eu trouxe um texto*”, “*eu expliquei que se eles tivessem a noção do que era a coesão e a coerência*”, “*eu tentei mostrar no texto deles*”, “*Eu expliquei que no texto*”. Essas intenções, da ordem do querer-fazer, são auto avaliadas positivamente quanto a um agir professoral que não se baseou, nesta aula em particular, em uma abordagem de ensino tradicional dos conteúdos

gramaticais tal como vinha sendo trabalhado ao longo de suas aulas, afirmando que “*Eu gostei dessa aula. Ao meu ver, eu não fiz errado*”.

A PC1 revela que enfrenta impedimentos relacionados a uma das ferramentas de trabalho do professor que é o planejamento de uma aula comunicativa, tomando como base o texto. Esse impedimento se desnuda no momento em que a docente afirma: “*Quando eu tava planejando a aula, eu queria um texto que eu apresentasse bem bonitinho os elementos e tal. Não consegui planejar dessa forma*”. Vemos que a PC1 deseja selecionar um texto que lhe dê base para explicar aos alunos como acontece a coesão e a coerência textual, não lhe ocorrendo que esses elementos surgem em virtude da necessidade comunicativa de quem produz um texto e que um único exemplar de texto, de fato, não pode abarcar todas as possibilidades de uso dos elementos coesivos, por exemplo.

Neste sentido, podemos dizer que a dificuldade expressa pela PC1 quanto ao planejamento de sua aula gera impedimentos que, por sua vez, são desdobramentos das condições de trabalho do professor. Sendo assim, é necessário neste caso, para favorecer as condições de trabalho docente, constantes formações, seja inicial ou continuada, que possibilite a geração de saberes necessários para o planejamento e para o ensino de línguas que tome as práticas de leitura e de produção escrita como práticas sociais e da compreensão de que o espaço para o ensino da gramática está no texto e não desarticulado dele.

Após a identificação e a análise dos modalizadores do agir professoral presentes na autorreflexão da PC1, concentramos, agora, nosso olhar para observação e análise dos modalizadores do agir que se evidenciam no momento da autorreflexão da PC2.

Na situação de autorreflexão a PC2 verbaliza sobre duas aulas em específico das cinco aulas selecionadas para análise. Conforme já pontuamos ao longo desta tese, priorizamos, em nossa coleta de dados, as aulas ministradas que envolviam conteúdos relacionados à tópicos gramaticais. A docente inicia este momento reflexivo sobre suas práticas de ensino falando da ministração de sua primeira aula, sobre fonologia.

PC1	A minha primeira aula foi sobre fonologia, especificamente para trabalhar os ditongos, tritongos e hiato. Por que eu tinha percebido na aula passada, que eles tinham dificuldade nisso. Não foi tudo o que eu planejei, porque <b>eu comecei na aula</b> falando de um assunto que <b>eu não queria</b> falar, mas <b>eu tinha que falar</b> , porque eu dividia a turma com a outra professora e ela já tinha falado sobre isso. Não deu tão certo, porque
-----	--

<p>eu fiquei muito focada só naquilo de dizer, de dizer, de dizer e na outra aula que eu vou trazer os exemplos melhores, <b>a gente vai poder</b> acentuar as palavras. Eu tive dificuldades nessa aula porque a gente não conseguiu avançar tanto, porque como eles tinham muitas dúvidas do que era uma oxítone, uma paroxítone, do que era um ditongo, do que era um hiato, do que era um tritongo, eu foquei muito na explicação sobre isso para eles entenderem onde estava o som mais forte na palavra, a pronúncia e a acentuação. Mas, eu não gostei não, não gostei mesmo dessa aula! (Autorreflexão - Aula 1)</p>
--

Podemos destacar que a PC2 justifica o ensino do conteúdo desta aula (ensino da relação entre som/ortografia), em virtude das dificuldades dos alunos na pronúncia das palavras em português. Por ser uma turma constituída, em sua maioria, por alunos hispanofalantes e, por isso, a pronúncia ser muito próxima ao português, a docente identifica limitações na pronúncia dos alunos durante a interação didática e pontua a importância de uma maior conscientização fonológica do português.

A PC2 expõe um impedimento quanto ao agir prescrito, no que diz respeito ao seu planejamento para a aula em questão, ao declarar que *“Não foi tudo o que eu planejei, porque eu comecei na aula falando de um assunto que eu não queria falar, mas eu tinha que falar, porque eu dividia a turma com a outra professora e ela já tinha falado sobre isso.”*. Vemos que a PC2 assumiu uma ação que teve início na aula anterior, ministrada pela PC1, mas que não era a sua intenção, isto é, o seu querer-fazer em relação ao conteúdo que havia planejado. Contudo, atribui responsabilidades a esse outro agente para justificar o seu não querer-fazer em relação ao ensino do conteúdo desta aula. Podemos compreender a atribuição deste não querer-fazer como um fator desencadeante de um conflito gerado pelo próprio envolvimento profissional, ou seja, da relação de continuidade dos conteúdos assumidos pelas professoras. Sendo assim, estava implicado o compromisso da PC2 de retomar um conteúdo não havia sido planejado por ela, mas que tinha sido trabalhado anteriormente pela professora com a qual compartilha a turma, expresso pelo dever-fazer destacado em *“eu tinha que falar”*.

A docente não faz uma avaliação positiva a respeito de sua prática de ensino nesta aula, pois expressa que seu foco se pautou em uma abordagem de ensino que não possibilitava a comunicação, mas apenas a apresentação mecânica das relações entre som e ortografia, expresso pelo enunciado *“Não deu tão certo, porque eu fiquei muito focada só naquilo de dizer, de dizer, de dizer”*. Contudo, a capacidade de ação da PC2 será exibida em *“na outra aula que eu vou trazer os exemplos melhores, a gente vai poder acentuar as palavras”*, evidenciando a sua representação quanto a uma abordagem de

ensino do conteúdo gramatical que não esteja presente apenas a voz do professor, mas que possibilite a interação didática em torno deste conteúdo, desnudando o seu “poder-fazer”.

Seguindo com a autorreflexão, a PC2 verbaliza sobre uma aula que diz respeito à retomada de conteúdos vistos anteriormente, sobre aspectos fonológicos do português. Vejamos a reflexão que a docente faz da retomada dessa aula e que também traz como conteúdo as regras de acentuação. Essa foi a segunda aula selecionada pela docente para fazer uma autorreflexão.

PC1	<p>Nessa aula eu iniciei com uma atividade. Como eu tinha falado de acento, de oxítone, paroxítone, eu trouxe uma atividade pra gente retomar e meio que fechar essa aula. Foi dentro do que <b>eu tinha planejado</b>, porque lembra a primeira aula que eu disse que tava meio solto? Porque eu tinha falado de oxítone, paroxítone e proparoxítone meio solto também e nessa aula <b>eu trouxe</b> as regras no papel pra eles terem lá o conteúdo esquematizado. <b>Eu fui explicando</b> do jeito que eu tinha planejado, com as palavras que tavam na atividade, <b>a gente ia descobrindo</b> porque que aquelas palavras eram acentuadas ou não e a gente ia discutindo junto. Essa aula <b>eu gostei</b>, deu certo pra mim, a outra não. Nessa aula eu já trouxe no papel todas as palavras pra serem acentuadas e com o objetivo de discutir, <b>eu acho que dessa forma</b> eles conseguiram entender porque que aquelas palavras eram acentuadas ou não, e não só colocando no quadro o que era uma oxítone, uma paroxítone e aí assim funcionou, a gente discutiu porque acentuou, porque não acentuou. Assim, foi por isso que <b>eu escolhi</b> essa forma de fazer a aula. E aí no finalzinho foi a música, foi a letra de Eduardo e Monica. Tinha palavras na música que eles não conheciam, pronúncia e eu não <b>pude fazer</b>, porque não tinha dado tempo. Mas, eu faço planejamento pra todas as aulas do Curso. (Autorreflexão - Aula 2)</p>
-----	---

A PC2 logo no início de suas reflexões afirma as suas intenções no trabalho com o conteúdo que foi planejado, sistematizado. Neste caso, a atividade prescritiva de planejar proporcionou à docente a organização do ensino do conteúdo que havia sido selecionado pela docente. Inicialmente, essas intenções ficam evidentes quando ela fala sobre como a sua aula se desenvolveu: “*Foi dentro do que **eu tinha planejado**”, isto é, havia um objeto de ensino definido, objetivos estabelecidos e habilidades a serem alcançadas. A fim de expressar o seu querer-fazer a docente destaca que “**eu trouxe as regras no papel pra eles terem lá o conteúdo esquematizado**”, evidenciando a sua intenção em concretizar o conteúdo e indicando que não se sentiu impedida de pôr em prática satisfatoriamente o que planejou para a aula.*

Com essa ocorrência, então, a PC2 procura afirmar: “***Eu fui explicando do jeito que eu tinha planejado, com as palavras que tavam na atividade, a gente ia descobrindo** porque que aquelas palavras eram acentuadas ou não e a gente ia*

*discutindo junto*”. Podemos destacar que há uma atribuição da capacidade de ação através da marca de agentividade “a gente” destacando que houve interação didática em volta deste conteúdo e que, por isso, ela não se posicionou individualmente na construção do conhecimento, indicando que o grupo como todo era capaz de realizar a ação. As intenções da PC2 são avaliadas positivamente por ela através da declaração “*Essa aula eu gostei, deu certo pra mim*”. Percebe-se, no agir professoral da docente, a responsabilização das propriedades de suas ações em relação a um querer-fazer marcado em enunciados que indicam que ela se sente segura com a escolha do conteúdo e com a sua abordagem de ensino, em que constrói juntamente com os alunos a compreensão das regras de acentuação, expresso em “*foi por isso que eu escolhi essa forma de fazer a aula*”, “*eu acho que dessa forma eles conseguiram entender porque que aquelas palavras eram acentuadas ou não*”.

A PC2 destaca, ao falar sobre o último momento da aula, a sua insatisfação em não atender completamente o planejamento, em relação ao estudo da pronúncia e da acentuação das palavras através de uma música que havia selecionada para tal, expresso em “*Tinha palavras na música que eles não conheciam, pronúncia e eu não pude fazer, porque não tinha dado tempo*”. Nessa ocorrência, podemos perceber um impedimento que surge em virtude do desejo da docente em apresentar a pronúncia e o significado de algumas palavras presentes na música e ser impedido pelo limite do tempo de aula, expresso pela afirmação “não pude fazer”, denotando enunciativamente a sua incapacidade de ação na continuidade do ensino do conteúdo.

Nesta seção, procedemos à análise e discussão dos dados de nossa pesquisa. A seguir, fazemos as considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo suscitamos reflexões a respeito do desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as questões que se revelaram através dos dados considerados.

O objetivo central de nosso estudo foi investigar sobre os saberes mobilizados pelos professores de português língua estrangeira (PLE) em contexto de ensino da gramática. Assim, tomamos como base o agir linguageiro desses docentes e acreditamos que a linguagem é a fonte propulsora de desenvolvimento humano, ao possibilitar que verbalizações sobre as práticas de ensino desnudem as representações dos professores e gerem reflexões, possibilitando a tomada de consciência do seu agir professoral.

Optamos pela investigação sobre os saberes envolvidos nas práticas dos professores ao ensinar gramática por percebermos, durante a pesquisa de mestrado, que lacunas se apresentavam quanto à dificuldades na transposição didática de prescrições teóricas e metodológicas para o ensino de línguas, que estavam na base formativa desses professores, em ações de ensino que contemplassem a língua em sua movimentação no texto e do apoio em didáticas de ensino que possibilite o desenvolvimento de capacidades comunicativa e de expressão dos alunos. Essas dificuldades evidenciadas nos possibilitaram refletir sobre a formação dos professores de línguas.

Tendo em vista essas reflexões, ao iniciar a pesquisa de doutorado, tive a oportunidade de participar, como professora pesquisadora, das oficinas de produção de material didático do Curso de Português língua estrangeira: língua e cultura brasileiras e podemos ver, de perto, todo o processo formativo proposto por essa oficina. Vale destacar que ao longo da tese dedicamos uma subseção na seção do percurso metodológico da pesquisa apenas para a descrição das ações formativas realizadas nos encontros de preparação do material didático a ser utilizado nas aulas do Curso de PLE e, por esse motivo, não cabe novamente a mesma descrição neste espaço. A partir da nossa participação nesse contexto formativo é que constatamos a necessidade de observar também o agir real dos professores em sala de aula.

Então, uma das primeiras constatações que tivemos foi a de que as orientações recebidas no momento coletivo de formação docente eram reconfiguradas em sala de aula por cada um dos professores de forma particular. Diante disso, surgiu a nossa inquietação em compreender quais saberes os professores mobilizavam em seu agir docente para ensinar a gramática.

A investigação em torno do ensino de gramática se justifica pela nossa verificação de que o maior desafio do professor de línguas está no ensino integrado da gramática aos fenômenos de textualização. Percebemos isso ao acompanhar os professores durante as formações e também nas suas respectivas salas de aula.

Frente a constatação desse desafio, buscamos compreender que saberes os professores mobilizam e se ancoram durante o seu agir real na promoção do ensino de gramática, a partir da análise do discurso do professor nas interações em sala de aula.

Compreendemos que, para tratar da formação docente para ensinar gramática, particularmente, precisamos observar as práticas dos professores e também lhes dar voz para refletir sobre elas, possibilitando ressignificá-las.

Para tanto, adotamos o modelo descendente da análise de produção de textos (BRONCKART, 1999) ao olharmos, primeiramente, para o contexto de produção em que o discurso do professor está inserido (a sala de aula) e, segundo, para as reflexões que ele faz dos saberes que mobiliza ao ensinar e para ensinar gramática, a partir da análise dos elementos linguístico-discursivos presentes do discurso e que nos dão pistas para compreender o agir professoral (CICUREL, 2011).

Então, fundamentando-nos no discurso de duas professoras colaboradoras deste estudo e propusemo-nos, inicialmente, a identificar como as docentes representavam a aula de gramática. Para a consecução deste primeiro objetivo estipulado, recorremos ao quadro metodológico do ISD. Olhamos, neste momento, para o contexto de produção do discurso do professor em sala de aula e, para identificar as suas representações da aula de gramática, selecionamos a categoria dos mundos representados e consideramos o conteúdo temático das aulas analisadas.

Das cinco aulas ministradas pela professora colaboradora 1 (PC1), as que tiveram como conteúdo temático tópicos gramaticais foram as aulas 1 (classes de palavras), 3 (pronome) e 4 (pronome demonstrativo). As aulas 2 e 5 direcionavam o conteúdo para o estudo de elementos textuais.

Observamos que a maioria das aulas eram voltadas para o ensino de conteúdos gramaticais que se revelavam na prática da PC1 através de uma abordagem tradicional. As demais, tinham o texto como elemento de partida para o ensino, contudo a docente toma como foco apenas o contexto de produção dos textos e os possíveis sentidos criados pelos elementos coesivos presentes no texto, como um fator que colabora para coerência. Evidenciamos, durante as análises das aulas da PC1, que ela se distancia

das orientações recebidas durante as oficinas de produção de material didático do Curso de PLE e se ancora em representações de uma aula de gramática que se constitui pela apresentação de conceitos e exemplificações compartimentalizadas e apartadas de seu uso autêntico. Porém, também evidenciamos que mesmo apresentando representações de uma visão tradicional de ensino de gramática, há tentativas de conciliar as reflexões teóricas sobre o ensino de conteúdos gramaticais em sala de aula de PLE com a sua própria prática de ensino, em seu agir real, ao buscar os sentidos do texto por meio do contexto de produção e da influência de certos fenômenos da textualização na organização textual, tal como a coesão e a coerência.

Reconhecemos que a habilidade de entrecruzar níveis de análise e as suas funções requer do professor tanto uma base teórica como também a experiência de práticas de ensino que visem articular texto e gramática. No momento em que essa habilidade se mostra fragilizada, os elementos gramaticais ensinados pela PC1 se assentam no nível da frase, sem que haja um deslocá-lo para o nível semântico e pragmático, seguindo com a prática de identificação das estruturas da língua.

Nas práticas de ensino da professora colaboradora 2 (PC2), observamos a presença marcante de uma discussão em torno das questões de pronúncia dos alunos, que em sua maioria eram hispanofalantes. Mesmo, em um primeiro momento, não partindo do estudo da pronúncia a partir de práticas sociais de leitura e escrita, a docente demonstra ter uma representação positiva quanto ao ensino da pronúncia, quebrando com crenças convencionais tais como a de que a pronúncia não requer ensino explícito e que, normalmente, com o tempo de imersão, os alunos aprenderiam. Nas cinco aulas que analisamos da PC2, todas apresentavam como conteúdo temático a relação entre som e grafia das palavras, resvalando nas regras de acentuação. Na aula 1, a PC2 observa com os alunos a relação entre grafia e som de algumas palavras, a partir das dúvidas e interesses dos alunos.

Na aula 2, a docente busca sistematizar essas observações e traz o texto como pretexto para a identificação dessa relação. Justificamos a seleção do texto como pretexto, pois não há a exploração dos elementos textuais juntamente com os elementos ortográficos e gramaticais. Ao contrário, vemos a preferência deste em relação àquele. Faz-se interessante pontuar que a PC2 se ancora em critérios ortográficos através de contrastes que podem auxiliar na compreensão pelos alunos hispanofalantes e isso se dá em virtude de sua experiência no contexto de ensino a este público em específico. Na aula

seguinte, a 3, a docente se aproxima bastante de uma prática de ensino que integre o texto e a gramática, ao propor a leitura e a compreensão de um texto que fazia parte do cotidiano dos alunos, representado por um diálogo entre um operador de telefonia móvel e um cliente. A PC2 conduziu a compreensão dos sentidos através de questionamentos e propôs a simulação desta mesma situação de interação entre os alunos. A partir disso, é que pontuou algumas questões em relação à pronúncia. Na quarta aula, a docente trabalha a classificação das palavras quanto a silabação e a tonicidade. Nesta aula o texto também é usado como um pretexto, meramente para a classificação da tonicidade das palavras. A quinta aula apresenta o mesmo propósito, o de utilizar o texto apenas como ferramenta de reconhecimento da relação som/grafia e da acentuação das palavras.

Podemos perceber uma miscelânea de representações no agir da PC2 durante as aulas de gramática, pois representa o ensino de um tópico gramatical (acentuação das palavras) como necessário ao domínio do sistema fonético do português e de seus padrões estruturais básicos e, ao mesmo tempo, busca mesmo que de forma tímida (em apenas uma aula) realizar o estudo da fonologia do português a partir de uma situação autêntica de uso da língua, no caso do diálogo simulado.

Hipotetizamos que essas representações presentes nas aulas de gramática das professoras colaboradoras são indícios dos saberes mobilizados no contexto do ensino de gramática. Desta forma, ainda lançando nosso olhar para a sala de aula, buscamos cumprir com o segundo objetivo de nossa pesquisa, a saber: analisar os saberes mobilizados pelo professor no contexto do ensino de gramática em sala de aula de PLE. Para tanto, consideramos nesta tese a definição criada por Hofstetter e Schneuwly (2004) de dois tipos de saberes formalizados aos quais se referem ao papel das profissões de ensino e da formação: os saberes a ensinar (saberes que são objetos de seu trabalho) e os saberes para o ensino (saberes que são a ferramenta de seu trabalho).

Visando a colaborar com a construção do conhecimento sobre este tema, Leurquin, Gondim e Silva (2018), a partir de suas reflexões teóricas e metodológicas dos elementos didáticos envolvidos no ensino de línguas, aponta desdobramentos para uma especificação da compreensão desses saberes. Desse modo, as referidas autoras propõem a ideia de que todo repertório é formado de saberes a ensinar e de saberes para ensinar a língua portuguesa. Os saberes a ensinar é constituído pelos seguintes elementos: gramática, texto, gênero e cultura. Desses elementos, ela opera uma divisão da gramática em seus níveis de descrição e análise da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e

semântica). Os saberes para ensinar a língua portuguesa estão relacionados à metodologia de ensino, constituído pelas didáticas de ensino da leitura, da produção escrita, da oralidade e da análise linguística. Considerando essa especificação é que buscamos analisar os saberes mobilizados pelas professoras colaboradoras em suas aulas.

Primeiramente, para viabilizar a análise, criamos um quadro representativo dos saberes a ensinar mobilizados durante as aulas da PC1 e da PC2. Depois, selecionamos os excertos das cenas de sala de aula que apontavam para os elementos constitutivos desses saberes. Das cinco aulas que analisamos da PC1, identificamos que em todas havia o trabalho com conteúdo gramatical. Foram mobilizados os seguintes elementos constitutivos dos saberes a ensinar: gramática (morfologia e sintaxe), texto, gênero e cultura. Quanto ao ensino da gramática, teve como foco de atenção a apresentação das classes gramaticais, o ensino de pronomes e do uso de conjunções.

O gênero e o texto também foram saberes a ensinar selecionados pela docente. Contudo, o gênero textual foi utilizado desarticuladamente da gramática, ao concentrar a análise textual apenas no nível da compreensão do contexto de produção, a fim de mostrar os aspectos da cultura do Brasil, a partir da canção “Aquarela do Brasil”. O gênero também foi um saber a ensinar mobilizado com o propósito de apenas identificar os pronomes demonstrativos, não possibilitando uma análise do seu uso a partir da situação comunicativa presente no gênero selecionado pela docente: a tirinha. O texto também foi um saber mobilizado para mostrar como os elementos textuais de coesão e de coerência podem surgir ou não no texto e os efeitos que eles podem gerar na produção e na compreensão textual. Contudo, antes de utilizar o texto, a PC1 apresenta as definições desses elementos textuais a partir de uma definição teórica.

Os saberes a ensinar mobilizados pela PC1 apontam para quais saberes para o ensino serão mobilizados. A didática do ensino da análise linguística está presente praticamente em todas as aulas, baseada em uma abordagem de ensino dedutiva em fornece os conceitos, classificações e aplicações antes mesmo que o aluno possa, através da observação e questionamento, deparar-se com este conhecimento. A didática do ensino da leitura parte da abordagem descendente de análise do texto, realizando uma entrada para a compreensão do conteúdo temático do texto por meio do seu contexto de produção, contudo não intenciona avançar nos outros níveis de análise que faz parte desta abordagem.

Podemos ver, nas cenas de sala de aula da PC2 apresentadas no quadro representativo dos saberes a ensinar, que a docente mobiliza os seguintes elementos constitutivos desses saberes: gramática (fonologia, ortografia) e o texto. A mobilização de conteúdos gramaticais direcionados ao estudo da fonologia e da ortografia visam ao reconhecimento da relação que há entre som, letra, pronúncia e escrita, sem analisá-los em situações comunicativas reais. Nesta situação, a PC2 suscita a necessidade de compreensão, primeiramente, da lógica geral das regras de acentuação para, então, poder reconhecê-las nas situações de comunicação. O texto é utilizado como fonte para uma atividade em áudio, com o objetivo de completar lacunas e reforçar a questão da relação entre som e grafia das palavras presentes no texto, sem a discussão dos outros níveis de compreensão do texto. Porém, este saber a ensinar (o texto) é visto de forma produtiva, quando serviu de modelo à simulação de um diálogo, em retratava uma situação de interação que fazia parte do cotidiano dos alunos. A compreensão textual do diálogo presente no texto também permaneceu no nível do contexto de produção. O texto também é um saber a ensinar mobilizado pela PC2 que suscita a produção escrita, ao ter como base a interpretação textual de uma canção e a proposta de produzir um novo enredo, tendo em vista o enredo da canção apresentada. A fonologia da língua portuguesa é um saber a ensinar constantemente mobilizado pela docente e também está presente quando o texto serve de base para o ensino da língua.

Os saberes para o ensino mobilizados pela docente se pautam em uma didática de ensino da análise linguística em que vemos a busca na realização de uma abordagem de indução, quanto à construção conjunta dos fatos fonológicos, evocando uma conscientização antes de uma memorização. Falamos em busca, pelo fato de que ainda é marcante, em sua prática de ensino, um ensino gramatical desarticulado das práticas languageiras. Mas, não podemos deixar de mencionar sobre a aula em houve uma prática de oralidade através da simulação de um diálogo, tendo como modelização um texto em mostrava um diálogo entre um operador de telefonia móvel e um cliente. Nesta aula, a PC2 desenvolveu a proposta de uma didática da análise linguística, ao observar a pronúncia (foco de atenção em suas aulas) dos alunos em suas produções orais e, partindo delas, realizar as orientações necessárias para o aluno avançar em suas capacidades de linguagem.

Após termos analisado o discurso proveniente das cenas de sala de aula, com os objetivos de identificar as representações de duas professoras da aula de gramática e,

partindo delas, realizar a análise dos elementos constitutivos dos saberes a ensinar e dos saberes para o ensino mobilizados durante as suas respectivas aulas, seguimos para a análise dos discursos das professoras sobre os saberes mobilizados, gerados por meio de dispositivos que visaram à uma avaliação e autorreflexão das professoras sobre o agir professoral. Esse discurso “sobre” nos permitiu cumprir com os objetivos três e quatro da pesquisa.

Assim, o terceiro objetivo deste estudo se constituiu em analisar que modalizações marcam discursivamente as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE. Para respondê-lo, adotamos como instrumento de geração de dados a entrevista de explicitação (VERMERCH, 2003) que se configura como uma técnica de entrevista e explicitação da ação vivida. Para a nossa entrevista de explicitação, elaboramos questões que versavam sobre planejamento dos conteúdos (saberes para o ensino) e a ministração deles em sala de aula

Para a consecução desse terceiro objetivo estabelecido, recorreremos, mais uma vez, ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, no que diz respeito ao seu modelo de produção e análise dos textos, denominado de arquitetura textual, com foco nas modalizações que compõe um dos mecanismos presentes nessa arquitetura, que são os mecanismos enunciativos. Justificamos a nossa escolha pela categoria das modalizações em virtude de ela orientar a nossa interpretação do conteúdo temático. A fim de sistematizar a nossa análise, elaboramos um quadro em que apresentamos as perguntas da entrevista de explicitação e selecionamos o conteúdo temático presente em cada uma das perguntas. Das respostas dadas, selecionamos os excertos que representam as avaliações das professoras quanto ao planejamento dos conteúdos e do ensino deles e analisamos as modalizações que marcam tais avaliações.

Ao analisarmos a entrevista de explicitação com a PC1, vimos, primeiramente, que as marcas de *modalizações apreciativas* eram constantes nas avaliações que a docente fez do seu planejamento e dos conteúdos que foram ministrados. As marcas apreciativas estiveram presentes nas respostas das oito perguntas que versavam sobre esses dois conteúdos temáticos (planejamento e conteúdos ministrados). A avaliação dos aspectos desses conteúdos temáticos procede da própria voz das professoras, que assumem o seu papel social e são a própria fonte do julgamento de seu agir professoral.

A PC1 julga não ter segurança em seu agir quanto ao ensino dos conteúdos gramaticais. Contudo, os vê como relevantes, pois acredita que no nível intermediário os alunos precisam dominar a gramática para construir textos e, por isso, pensa ser importante ensinar as classes gramaticais, pois todo texto é constituído de nível morfológico. Ao mesmo tempo, relata ter dificuldades quanto à elaboração de um plano de ensino para este nível, ao reconhecer a importância de uma base teórica para nortear o seu planejamento dos conteúdos. A docente julga ter limitações no que se propõe a fazer e no que faz de fato, por não conseguir realizar uma transposição didática.

Quanto à utilização do material didático para construir uma aula que teve como conteúdo as classes gramaticais, a PC1 afirma elaborar materiais tradicionais e esta avaliação se dá em virtude de sua própria abordagem de ensino, que desvincula a gramática das práticas de linguagem, conduzindo o estudo da gramática da língua através de frases descontextualizadas. As formações realizadas nas oficinas de produção de material didático se dão com base na corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo. É com base nessa teoria que se constrói, durante as formações, as concepções de linguagem, de gênero, de texto e de gramática. A PC2 assume essa base teórica como uma orientação de planejamento e elaboração de material didático para uma aula interativa, contudo avalia a sua prática de ensino da gramática como engessada e mecânica, distanciando-se dessa proposta e se ancorando em práticas vistas como tradicionais para garantir o seu agir professoral.

Sendo assim, ao avaliar a sua metodologia de ensino, afirma ter tido uma melhora, tendo em vista as formações semanais da oficina, mas, ao mesmo tempo, continua considerando a sua aula mecânica e julga essa prática como uma “falta” de colocar em prática as orientações que recebe, ou seja, de considerar a língua nas práticas sociais. Quando perguntamos sobre as dificuldades enfrentadas no planejamento e na execução dos conteúdos, a docente avalia como tenso o momento de planejamento dos conteúdos e dos direcionamentos a serem tomados na sala de aula e, em virtude disso, sente insegurança quando é questionada pelos alunos a respeito do conteúdo ensinado.

A modalização pragmática surge também quando a docente avalia o planejamento da progressão dos conteúdos e expõe que há um querer-fazer, mesmo não tendo a certeza de que os caminhos escolhidos para ao ensino de gramática estão corretos ou não, isto é, de acordo com as orientações recebidas. Ao avaliar o plano de ensino, a PC1 expõe a sua intenção em ensinar a língua a partir do gênero, sendo uma ação possível,

mas que não se concretiza em seu fazer docente. Desta forma, a docente afirma que mesmo enfrentando dificuldades em planejar os conteúdos e ensiná-los, expressa a obrigatoriedade da realização do planejamento da aula, como um procedimento constitutivo do agir do professor.

Na entrevista de explicitação realizada com a PC2 constatamos a presença de modalizações pragmáticas. Elas estão presentes em sete das oito questões que elaboramos para a entrevista com a referida docente. Elas se revelam quando a PC2 avalia os recursos que utiliza para planejar as suas aulas. A professora expõe o seu querer-fazer ao afirmar que planejou um conteúdo gramatical em determinada aula, mas que não trabalhará com o texto. Ela assume a responsabilidade quanto à seleção dos recursos para planejar as suas aulas, não atribuindo esta ação a outros agentes. Também assume a responsabilidade sob a concretização dos recursos selecionados em sua prática docente bem como na avaliação que faz dessa prática, ao declarar que testa e avalia o seu agir, o seu querer-fazer.

Ao avaliar o seu planejamento de trabalhar a língua de forma empírica, a docente, se responsabiliza pelas suas ações e afirma que consegue trabalhar conteúdos gramaticais para que seu aluno seja proficiente. Considerando essa prática empírica, a PC2 avalia as suas dificuldades na execução dos conteúdos quanto a não capacidade de ação, atribuída à falta de experiência com determinado público de aprendentes de PLE e pela dificuldade em encontrar textos, isto é, de planejar conteúdos que tenham como base práticas de leitura e escrita.

Sendo assim, assume que faz dois tipos de planejamento: um para o professor e outro para o aluno. Avalia que seu planejamento esteja condicionado ao planejamento da PC1, com a qual divide as aulas na turma de nível intermediário e atribui um dever-fazer quanto à adequação de seu planejamento ao da PC1.

As modalizações apreciativas surgem quando a PC2 expõe que utiliza o texto como recurso para ensinar a língua e que acredita na sua efetividade, promovendo aprendizagem. No momento em que a PC2 faz uma avaliação acerca dos conteúdos que devem ser abordados em uma turma de nível intermediário, coloca em destaque o desempenho da turma, julgando que os alunos têm falhas na pronúncia. Aprecia que, neste nível, os conteúdos a serem ensinados deveriam estar voltados para a compreensão e produção do textual, tal como a coesão, coerência e as questões do cotidiano.

Ainda inseridos nesse discurso sobre a sala de aula é que acreditamos ser também relevante criarmos situações de autorreflexão para o professor verbalizar sobre o

que, de fato, é vivenciado nas interações durante as aulas. Pensando nisso, é que organizamos uma situação de autorreflexão, a fim de concretizarmos o nosso quarto objetivo: analisar de que ordem são as intenções e os impedimentos do professor frente às práticas de ensino da gramática em sala de aula de PLE.

Nas ações de linguagem expressas durante autorreflexão da PC1 podemos destacar intenções, capacidades de ação, impedimentos e conflitos no que diz respeito às práticas de ensino da gramática. Há intenções quanto à uma abordagem de ensino que não seja apenas tradicional, mas também produtiva. Apesar disso se ancora, na maioria das aulas analisadas, em uma abordagem tradicional dos conteúdos ministrado em suas aulas. A docente atribui uma não capacidade de ação, um não poder-fazer, ao avaliar a sua prática de ensino dos conteúdos gramaticais, expresso em enunciados de teor negativo. Nessa perspectiva, a docente expressa um conflito, que é fruto da relação entre o agir prescrito e o agir real, de planejar o ensino de determinado conteúdo e não conseguir dominá-lo, sentindo-se intimidada pelos questionamentos dos alunos. A PC1 também atribui impedimentos quanto ao planejamento de uma aula comunicativa em virtude de desdobramentos gerados pelas condições de trabalho do professor de PLE, de constantes formações que o dote de saberes necessários para o planejamento e para o ensino de línguas que tome as práticas de leitura e de produção escrita como práticas sociais e de uma análise linguística que articule gramática e texto.

Na autorreflexão da PC2 podemos destacar intenções e um impedimento gerador de conflito.

As intenções se expressam de forma positiva nas ações de PC2, em relação a um querer-fazer marcado em enunciados que indicam segurança quanto a escolha do conteúdo e de sua abordagem de ensino, em que busca construir juntamente com os alunos uma lógica geral para a compreensão das regras de acentuação. Contudo, a docente não faz uma avaliação positiva a respeito de sua prática de ensino sobre a sua primeira aula que se pautou em uma abordagem de ensino que não possibilitava a comunicação, mas apenas a apresentação mecânica das relações entre som e ortografia, evidenciando a tomada de consciência do seu distanciamento de uma prática de ensino que possibilite não apenas o conhecimento de uma regra, mas que possa usá-las em suas práticas comunicativas.

O impedimento se dá no âmbito do agir prescrito, no que diz respeito ao planejamento da PC2. A docente expressa que seu planejamento precisou ser adaptado

em função do conteúdo ministrado anteriormente pela PC1, mas que não intencionava retomá-lo, denotando um não querer-fazer. Esse impedimento em seu fazer desencadeia um conflito gerado pelas próprias condições de trabalho, isto é, da divisão das aulas entre duas professoras e da continuidade dos conteúdos ensinados. A PC2 também expressa o limite do tempo de aula como um fator de impedimento para o seu agir professoral de forma satisfatória, quando não conseguiu utilizar uma canção para ensinar a pronúncia e o significado das palavras.

Salientamos, pois, a importância de se refletir, no plano da formação dos professores de PLE, acerca de seu agir professoral quanto ao ensino de gramática, pois mesmo sendo um tema constante de debates e de formações, os professores ainda expressam, neste contexto de ensino, inseguranças quanto aos caminhos trilhados para um diálogo entre gramática e práticas de linguagem. As professoras colaboradoras representam a aula de gramática como um momento em que se estuda, preferencialmente, o sistema da língua, a sua gramática. Os discursos provenientes das cenas de sala de aula apontam para representações de uma aula de gramática que ganhou novas funções ao integrar os fenômenos de textualização em sua compreensão. Vimos que isto está presente na sala de aula, principalmente, nas explicações que justificam a importância do estudo dos conteúdos gramaticais, mas que não se apresenta de forma efetiva no material didático produzido e no próprio agir do professor, quanto à sua abordagem do ensino de gramática. O agir em torno da gramática continua perpetuando práticas tradicionais, mas, ao mesmo tempo, aponta incipientes tentativas de um novo fazer com o conteúdo gramatical.

Ressaltamos que as representações de uma aula de gramática resvalam diretamente nos saberes a ensinar e nos saberes para o ensino mobilizados. Assim, tendo em vista as representações das professoras, percebemos a mobilização de saberes a ensinar pautado em elementos gramaticais, notadamente de categorias morfológicas (nas aulas da PC1) e ortográficas (nas aulas da PC2). Conseqüentemente, os saberes para o ensino, no agir das duas professoras colaboradoras, orientam-se em uma didática do ensino da análise linguística que, na maioria das aulas, não conduz a atividades reflexivas a propósito do texto e de operações das frases e das palavras implementadas na compreensão e na construção dos textos. Mas, conforme já constatamos, há tentativas que são bem-sucedidas ou não, expressas na situação de autorreflexão bem como na entrevista de explicitação, ao avaliar sobre os conteúdos ensinados e as abordagens de ensino de ensino gramatical. As autorreflexões apontam para intenções, conflitos e impedimentos

quanto a um ensino gramatical articulado às práticas languageiras. Há intenções que são avaliadas de forma positiva e outras não, no agir professoral das duas professoras. Os conflitos e os impedimentos se revelam no que diz respeito ao planejamento das aulas e da concretização dos conteúdos tal como foram planejados e nas condições de trabalho do trabalho do professor.

Consideramos que uma investigação que se propõe a analisar a mobilização de saberes em contexto de ensino de gramática, através do dizer do próprio professor PLE, como é o caso da pesquisa que realizamos, é crucial para que se possa chegar ao entendimento das especificidades da área e, notadamente, sobre a realidade do agir professoral dos profissionais nela envolvidos. Com base no conhecimento dessa realidade, é possível investir, de modo mais contundente, em ações efetivas no que diz respeito ao domínio de saberes para o ensino e à concretização destes em saberes a ensinar, que respaldem uma abordagem de ensino da gramática atrelada às práticas languageiras, a qual tanto almejam as instâncias formativas bem como os próprios docentes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J.P; SZNICER, G. **Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire**. Le Français Aujourd'hui, 1990, n° 89, p. 5-16.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue**. Université Genève. Genève, 2001.

\_\_\_\_\_.(2004b). **Entrevista com Jean-Paul Bronckart**, para Anna Rachel Machado. Delta, São Paulo, n. 20, p. 311-328, 2004.

BRONCKART, J.P; MACHADO, A.R.M. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A.R. (Ed.), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina. Eduel, 2004, p.133-163.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. En las fronteras del Interaccionismo sócio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. *In*: RUESTRA. D; TAPIA, S.M; GOICOECHEA M.V. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas em Didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche: Ediciones GEISE, 2013, p. 39-59

\_\_\_\_\_. **La sémiologie saussurienne en appui à la psychologie du développement**. Cahiers Ferdinand de Saussure, 2015.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**; trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BULEA, E. **Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée**. Carnets des sciences de l'éducation. Genève, 2015.

BULEA, E. GAGNON, R (org) **Former à l'enseignement de la grammaire**. Presses Universitaires duSeptentrion, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoirs Enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1985.

- CICUREL F. **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris, Hatier-Credif, 1990.
- CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**. Didier, Paris, 2011.
- CHISS, J.L. **L'étude de la langue dans la formation des enseignants de français**. Le français aujourd'hui, 2011.
- CLOT, Y; FAITA D. **Genres et styles em analyse du travail**. Travailler, n.4, 2000, p.7-42.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.
- DOLZ, J.; SIMARD, C. **Pratiques d'enseignement gramatical: Points de vue de l'enseignant et de l'élève**. Université Genève. Genève, 2009.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de R.Rojo e G. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 71-84.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. sw R. Rojo e G, Cordeiro, Campinas. Mercado de Letras, 2004, p.23-37.
- DUCROT. O. **Estruturalismo e Linguística**. Ed.Cultrix, 1970.
- FARACO, A, C. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *In: Revista Calidoscópico*. Vol 4, n.1, p.15-16, jun/abr 2006, p.46-58.
- FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, 130-145.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/ Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa**. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FURTADO DA CUNHA, M.A.; OLIVEIRA, M. R de; MARTELOTTA, M. E. (orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. DP&A editora, 2003.
- FURTADO DA CUNHA M. A; COSTA, M. A; MARTELOTTA, M. E. Linguística. *In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 33-47.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Transitividade e ensino de gramática. *In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; CONFESSOR, F. W. (Orgs.). A Linguística Funcional em Perspectiva*. Natal: EDUFRN, 2010, p. 120-137.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In: Revista de Administração de Empresas*, V. 35, n.2, Mar. / Abr. 1995a, p. 57-63.
- GOODE, W. J. & HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3 ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'agircommunicationne**. Paris: Fayard, 1987.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds) **Savoirs en (trans) formation: au Coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation**. De Boeck université, Bruxelles, 2009.
- LABELLA-SÁNCHEZ. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. *In: CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). Estudos de linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p.20-34.
- LAPLATINE, François. **A descrição etnográfica**. Tradução: João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LEPSCHY, Giulio. **A lingüística estrutural**. Tradução Nites Therezinha Feres. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- LEURQUIN, E. V. L. F.; GONDIM A. A. L; SILVA. M. C. O espaço da gramática em sala de aula de Português Língua Não Materna. *In: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália; COELHO, Maria da Conceição (Orgs.). Lugar da Gramática na Aula de Português*. – Coleção AILP. Vol. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018, p.73-86.
- LEURQUIN, E. V. L. F.; GURGEL, M. C. **Representações e capacidades de ação no estágio: que implicações para as atividades de formação inicial de professores de língua materna?** Nonada: Letras em Revista, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 38-56.
- LEURQUIN, E. V. L. F; SILVA, M.C. O lugar do texto no ensino de Português língua estrangeira. *In: FIGUEIREDO, F.J.Q de; SIMÕES, D. (Org). Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *In: Eutomia Revista de Literatura e Linguística*. Edições UFPE, Recife, 2015, p.14-27.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). **Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2013, p.140-152.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *In*: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVAO, V.L.L (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p 93 – 121.

MOITA LOPES, L.P.da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 1996

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P.U.F., 1961

NETO, J. B. **Ensaio de Filosofia da Linguística**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NEVES, .M.H.M **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, .M.H M. **Texto e Gramática**. Editora Contexto, 2006.

NEVES, M.H M. **A Gramática de Usos do Português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M.C; FAITA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 – 30.

NUNAN, D. Action research in the language class room in J.C. Richards e D. Nunan (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

PAIVA, V. L. M. O de. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, J.L. (org.) **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 22-30.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *In*: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II** . Le Seuil, 1986.

ROULET, Eddy. **Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas**. São Paulo: Pioneira, 1972.

SAUSSURE, F (de). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUSA, A. E. A. **O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

SOUZA, K. A.M. de. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso**. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. C. A dimensão linguageira em situações de trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu aux savoirs em je**. Editions scientifiques internationales, Berne, 2009.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Esf Editeur. 7<sup>o</sup> edition, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989

\_\_\_\_\_ **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996

WEEDWOOD, BARBARA. **História concisa da lingüística**. São paulo: Parábola editorial, 2002

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Universidade Federal do Ceará  
Doutorado em Linguística  
Orientadora: Eulália Leurquin  
Pesquisadora: Ana Edilza Aquino

Prezados Professores,

Solicitamos a sua colaboração respondendo a este **questionário, que visa a traçar o perfil acadêmico-profissional do professor de Português como língua estrangeira**, dos cursos ofertados pela Universidade Federal do Ceará. Suas respostas são de fundamental importância para efetivação de um estudo empírico e, conseqüentemente, para a concretização de uma Pesquisa.

Esclarecemos que os dados obtidos serão utilizados apenas no âmbito desta pesquisa e que as informações fornecidas serão confidenciais, e sua identidade não será divulgada.

Contando com a sua colaboração, agradeço pela atenção dispensada.

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Quando começou a ministrar aulas de PLE?
- 3) Qual foi a sua motivação para dar aulas de PLE?
- 4) De que forma você planeja as aulas de PLE? Qual(is) material(is) você consulta para realizar o planejamento?
- 5) Que critérios você utiliza para selecionar o material didático?
- 6) Quais as bases teóricas do seu trabalho?
- 7) Em que modelos de ensino você se ancora para planejar uma aula que envolve um tópico gramatical?
- 8) Como você avalia a sua atuação nesta área?

## APÊNDICE B – ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO REALIZADA COM A PROFESSORA COLABORADORA 1

Pesquisadora: Ao longo do semestre, que conteúdos você pretendia trabalhar com a sua turma?

Professora colaboradora 1: A primeira aula, que foi a do dia 09/02/2015, foi uma aula sobre países. A gente falou sobre os países, o mapa, essas coisas assim, efetivamente. No dia 11, foi quando eu comecei de fato as aulas. E foi o seguinte: na primeira aula eu tentei falar de ortografia. Como foi que eu fiz, eu procurei na internet em livros, que no caso eu trouxe aí, dois deles é de uma gramática. Daí, o que acontece. Eles, como a maioria é do mestrado e do doutorado, o que me exige mais, eu sinto isso, que eles querem coisas para aprender a língua de fato assim. Aí, então, o que acontece? Eles pediram para falar do emprego do “g” do “j”, quando usar o “s”, dois “s”, essas coisas...Aí, eu fiz essa aula de ortografia...aí o emprego do “j”, “g” e enfim... E o porquê, o uso dos porquê com acento sem acento. Eu acho que foi uma das melhores aulas que eu dei ..porque um aluno chegou pra dizer que foi uma das coisas que ela de fato gostou. Aí, nisso mal com “l”, mau com “u”. E de maneira geral eu acho uma aula dessas...não sei se eu estou falando corretamente, mas eu acho necessário pro nível 2 uma revisão dessa...assim do porquê, para que...é claro que...vendo que essa turma está voltada para uma coisa mais séria...porque muitos vão passar um semestre e vão embora...como já teve várias vezes.

Pesquisadora: Então, você pensou em uma progressão de conteúdos para essa turma?

Professora colaboradora 1: Foi, foi isso mesmo.

Pesquisadora: Com base em que você pensou nessa progressão de conteúdos?

Professora colaboradora 1: Aí o seguinte.... eu vi na primeira aula que.... eles queriam mais conteúdos. Eu não sei se eu faço certo ou não. Eu acho que certo eu não faço não, mas assim eu vejo que é muito voltado a gramática, porque eles me perguntam, quando levam alguma coisa pra casa, algum texto deles e eles querem saber como é que foi e tal e isso são sempre os mesmos interessados porque vão ficar aqui. São alguns alunos que vão ficar aqui mais de anos, então esses alunos são os mais interessados. Aí assim, como eu vi que essa aula foi boa, do emprego “g”, do “j”, do “porque” e do “para que”, aí o que foi que aconteceu...eu tentei continuar com o emprego, também, da ortografia...mas...é...sons nasais...õ, ã, em, pra eles articularem também, pra eles saberem na língua deles e na nossa...e aí os dígrafos.

Pesquisadora: Com base em que você pensou uma progressão dos conteúdos?

Professora colaboradora 1: No que eu vi deles mesmo, na parte deles mesmo. e assim e aquela coisa eu tô me achando muito tensa, porque alguns já vem com outros conteúdos, aí ficam falando falando...aí eu fico assim meio tensa, as vezes eu não sei nem como agir. Isso aí eu confesso, eu fico insegura...até pra bolar os conteúdos, aí eu vejo será que isso está certo. Aí, por exemplo, quando eu vou procurar fazer uma atividade, por exemplo, uma tirinha uma coisa assim. Eu lembro que a professora Eulália trabalha muito com isso, mesmo sabendo que era no nível I, mas foi uma coisa que ficou assim muito bem claro pra mim, entendeu, porque um dia a professora coordenadora disse que quem entendesse

uma piada era muito bom porque sabiam a semântica do negócio essas coisas todas. Ai as vezes eu tento trabalhar com uma tirinha, alguma coisa do tipo, bastante isso.

Pesquisadora: Então, ao longo do semestre, que conteúdos você pretende trabalhar?

Professora colaboradora 1: Assim, as classes gramaticais eu achei muito relevante trabalhar, vindo nessa perspectiva deles, que eles vão ficar aqui, eles vão escrever, querem muito isso. Muitos, eu acho, que poderiam estar até no nível III, mas eles não querem por causa disso, porque eles querem uma carga gramatical maior pra desenvolver textos e tudo isso. Eu estava com o material de alguns...e eu acho que eles escrevem muito bem, mas como eles dizem não é um texto para quem está no mestrado, no doutorado que vai escrever. Então, eles querem essas coisas assim. E muitos já vem com uma bagagem que até me surpreende...que até eu ficou as vezes...porque eu não sei se sou expert em gramática, aí me deixa tensa, eu fico tensa... porque eles já tiveram acesso, já tem assim, teve gente que estudou 1 ano de português.

Aí, enfim, dentro dessa perspectiva eu continuei na parte da ortografia, dos encontros vocálicos, dos encontros consonantais, dos exemplos de dígrafo “am, na, em”, a diferença do “em en”, “p e b” antes de “m”, essas coisas assim, eu tentei mostrar isso pra eles. Aí quando a gente coloca essas coisas, aparece muitas dúvidas na forma de escrever...aquela coisa toda. Ai eu ate lembrei assim, tá certo que eu não fiz, na época o ditado que a professora falou, porque nessa parte aí, eles ficavam muito assim, “como é que escreve isso”? por exemplo o “lh” acho que no espanhol não tem, é “ll” não sei como é que....mas eles tinham essas dúvidas, porque a maioria é hispanofalante.

Pesquisadora: Mas você fez um plano para o seu nível ao longo do semestre?

Professora colaboradora 1: Não, não trouxe escrito, mas posso falar um pouco. Dentro dessa perspectiva, trabalhar as classes gramaticais variáveis e as invariáveis, porque eu acho que eles querem, o verbo também...por mais que eu tenha muita dificuldade em verbos é importante pra eles. Só que eu quero encerrar esse semestre com as classes gramaticais concluídas e talvez eu mostrar alguma coisa é...dentro dessa perspectiva toda das classes gramaticais, trabalhar gêneros também. Eu sei que no nível três estão trabalhando, mais alguma coisa também eu queria trabalhar. Eu penso, não sei se é porque eu penso demais e não pratico, sei lá...as vezes eu queria trabalhar, colocar algum gênero, sei lá, o resumo dentro de alguma coisa que eu já estou trabalhando, mas as vezes eu não sei como fazer isso...e eu fico pensando...assim eu procuro em livro, mas quando eu vou sentar pra fazer, eu sinto que eu não tenho a capacidade de fazer, de bolar. Aí eu vou procurando em internet, em livro, em gramática algumas coisas...Enfim, mas eu queria trabalhar alguns gêneros desses pra eles aqui porque eles vão ter que saber...juntamente com essas coisas que eu tô dando. Por exemplo, hoje eu vou revisar a aula passada, porque eu terminei mais cedo e só foram três alunos. Nunca vem o número completo de alunos e muitos viajam e não tão nem aí. Sempre são os mesmos que vêm. Muitos queriam ir pro nível 3, não quiseram ficar no nível 2, tudo bem!

Como eu te disse, hoje eu vou trabalhar, vou colocar uma música pra eles escutarem, completarem, pra eles falarem trabalharem a oralidade deles também e voltar o conteúdo da aula passada também porque vieram poucos alunos. E segunda-feira, da próxima semana encerrar os pronomes totalmente e começar os verbos...enfim. Só que... o que eu tou querendo dizer, será que o início da aula começar com as músicas, eles lerem um pouco, será que já não era bom mudar pra outro tipo de gênero, pra eles falarem? Aí a professora estava falando, estava fazendo, é...como sempre no primeiro semestre uns

seminários. Só que eu não sei se bate pra eles. Não sei...Ao mesmo tempo eu vejo que a aula de cultura que ainda vai ter vai trabalhar muito a oralidade deles também. Então, já mudaria um pouco o foco de alguma coisa. Então, eu poderia trazer aula de cultura com alguém conteúdo. Por exemplo: eles tiveram aula de cultura hoje, então eu vou procurar um texto sobre culinária...sobre alguma coisa que tenha relação com assunto, mudando o foco. Eu penso nisso assim, eu penso demais mas ajo pouco.

Na aula do dia 23, eu acho, foi um conteúdo da Angélica, que eu misturei, eu acho, o da Angélica com o meu... pra eles lerem um texto também, que foi uma das coisas da oralidade, foi isso...pra eles lerem e tal...porque os que leem são sempre os mesmos. Tem uns que não leem de jeito nenhum.

Pesquisadora: Mas foi sobre o quê essa aula?

Professora colaboradora 1: Foi sobre umas reportagens do Fantástico que expõe preconceito de moradores de Caxias do Sul sobre a imigração de africanos. Aí nisso eu misturei com outro assunto, sobre os estrangeiros são os principais alvos de trabalho escravo no Brasil. Isso aqui foi do ano passado, eu trabalhei com eles pra perguntar, pra saber como eles veem essa situação toda, se eles se sentem vitimizados de alguma forma, se tem preconceito alguma coisa do tipo. Ai misturar essa realidade do trabalho escravo com o preconceito dos estrangeiros. Tenho dois alunos que são médicos cubanos, mas tenho quatro alunos que são cubanos, então eles devem sofrer certo preconceito, se a gente for olhar politicamente, muitos atacam eles de alguma forma, mas eles são super tranquilos. Enfim, mas eu quis expor um pouco disso também, trabalhando a oralidade nesse dia, pra eles falarem, pois são sempre os mesmos.

Aí nas classes gramaticais, eu mostrei todas e quais eram, as variáveis e as invariáveis, aí eu mostrei o porquê de trabalhar, o porquê da importância deles, como eles poderiam usar um pouco no texto, quando eu digo “gente, como vocês aplicariam isso no texto de vocês?, vocês escreveriam como?” Eu vejo que alguns acordam um pouco...tipo assim “como eu vou escrever isso e tal”...também já me embaralhei um pouquinho quando eu fui falar...quando eu fui falar de pronome é...por exemplo substituir pronome, aí eu falei “Fulana de tal é...”, aí depois eu troquei por “ela”...aí perguntei poderia ser qual pronome...aí nisso eu já já...

Pesquisadora: O que você usou pra construir essa aula com foco nas classes gramaticais?

Professora colaboradora 1: O que eu me baseei de material? Eu fui olhando nas gramáticas, só que quando você vai pra gramática, é muito tradicional, apesar que se você for olhar os meus slides, eles são bem tradicionais, porque são exemplos de frases soltas...é tanto que teve questões em relação a essas frases soltas nos exercícios, porque? Porque, por exemplo, quando eu aplico um pronome demonstrativo esse, aquele...se eu não tenho referência, pode ser “esse”, “aquele”, depende do ponto de vista de cada um. Eu tentei mostrar que a gente tem que ver o contexto, aquela coisa toda. Ai eu procurei nos livros também, porque a construção deles são feitas mais é...como é que vou dizer, não são soltas, muitas tem um gancho pra mostrar...diferente da gramática que é totalmente solta. Assim pra pegar exemplos e tal pra um slide, serve. Mas pros exercícios se eu for pegar todos esses exemplos da gramática fica totalmente aquela coisa muito mecânica e eu já acho a minha aula muito engessada, muito mecânica.

Pesquisadora: Você usa que material?

Eu uso uma coleção. Não lembro o nome agora!

Pesquisadora: Então, você usa um material de língua materna?

Professora colaboradora 1: É! Eu tava usando, ainda uso muito um material voltado ao ensino tradicional e eu tento adequar ao contexto deles. Aí, o que acontece...eu pergunto pra eles..."no seu país é como"? Por exemplo: Paula é chilena, e ponho um tracinho para eles completarem com o pronome. Mais assim, fico muito presa a materna.

Pesquisadora: Você planejou alguma atividade para essa aula de classes gramaticais?

Professora colaboradora 1: Toda aula eu boto questões. Ai, por exemplo, na aula passada...

Pesquisadora: Fala um pouco dessa atividade que você planejou.

Professora colaboradora 1: Eu noto que como eu não tenho onde procurar, eu preciso de um material impresso pra eles procurar em casa alguma coisa também, porque senão eles ficam soltos. Ai eu já fiz uma vez só questão e procurei no data show mostrar e coisas também na lousa, no quadro. Mais assim, quando eles têm, eles se sentem melhor pra resolverem a atividade em sala ou em casa. Olha só essa atividade....temos aqui o exemplo ó, uma charge "esta é a minha família, esta é a minha esposa, este são os meus filhos"...foram empregados pronomes demonstrativos de primeira pessoa, identifique. Aqui pra eles mostrarem. Também dentro da aula assim eu tento (quando eu lembro né?!) eu tento contextualizar o que é que eles veem essas coisas, porque que é essa charge, se eles veem no país deles, alguma coisa do tipo.

Pesquisadora: Então, como você usa o seu material? Você planeja a aula e tem o material e como você utiliza eles em sala de aula?

Professora colaboradora 1: Eu faço isso que te falei, só que eu noto que às vezes eu fico tensa e aí as vezes não faço do jeito que eu quero.

Pesquisadora: Como você usou esse material?

Professora colaboradora 1: Eu dei um tempo para eles, alguns minutos pra eles fazerem e a gente responder em sala de aula. A maior parte a gente respondeu em sala de aula.

Pesquisadora: Essa atividade é referente à aula sobre as classes gramaticais?

Professora colaboradora 1: É. Tá meio que dividido por causa que não dá pra ver tudo.

Pesquisadora: Como você fez em sala de aula?

Professora colaboradora 1: Enfim, nesse dia, eu expliquei a classe gramatical que eu queria, que eu terminei a aula mais cedo também. Aí depois que eu expliquei o que eu queria, eu pedi pra eles responderem a atividade em sala de aula mesmo. Nós corrigimos juntos, cada uma opinava, é tanto que essa atividade aqui que deu o problema de estar descontextualizado (esse, essa, desse, dessa), foi nessa atividade que houve problema.

Pesquisadora: Que problema?

Professora colaboradora 1: Problema do tipo como eu usei frases soltas, qual é a certeza realmente do uso do pronome esse ou esta? De usar determinado pronome realmente? Por que depende do contexto que eu tenho. Se eu tivesse um texto pra identificar, como eu vou fazer hoje. Por exemplo, hoje, que eu vou retomar essa aula, né, a continuação, eu já trouxe desse livro. Por exemplo eu peguei um trecho pra eles retomarem os pronomes “este, esta” pra colocar direitinho. Não coloquei o texto todo porque era grande. Como o trecho aqui abarca o que eu quero dizer, eles vão ter que dizer realmente se é “este, esta” ou “esse” de maneira correta. Por quê? Porque está dentro de um texto, dentro de um contexto. Como eu vi que já tinha tido problema, aqui eu trouxe melhorzinho. Aí é isso, eu trago muita tirinha.

Pesquisadora: Por que você usou o material dessa maneira, por que você pensou assim? Por que você faz dessa forma?

Professora colaboradora 1: Eu nunca esqueci que um dia a professora formadora falou que quem entendesse a tirinha, a charge, era um bom sinal, porque eles já teriam certo entendimento do humor. Então eu pensei o seguinte: se eles conseguem identificar aqui semanticamente alguma coisa, é porque muitas coisas eles já sabem. Eu acho que fica uma coisa mais divertida. Como eu disse a minha aula já é muito engessada, então eu tentando colocar uma tirinha, uma coisa assim, eu acho que melhora mais, eu vejo isso. Não sei se é ou não. Aí aqui ó, o texto 2, da Mafalda “No contexto da tirinha, explique o que a Mafalda quis dizer com a expressão *vão para a rua*.” Aí eles foram explicar direitinho. Trouxe questões na atividade pra substituir pronomes, tirar um pronome e colocar outro. Por mais que às vezes não dê pra trocar, mas que eles percebam que não dá pra colocar outro, porque vai mudar a construção, alguma coisa do tipo.

Pesquisadora: Com base em que você criou o material dessa maneira? Pensando em que você criou o material dessa maneira?

Professora colaboradora 1: Assim, aqui a gente estuda o Interacionismo sociodiscursivo, então como eu já acho a minha aula muito engessada, muito mecânica, então eu acho que aqui ficava realmente uma coisa mais interativa pra aplicar na aula. Assim, eu vendo isso porque eu acho que comecei mais engessada se você olhar o meu material. Eu estou tentando aprimorar pra uma aula que eles tenham um diálogo, tenha uma discussão. Mas, pelo menos eu tento, visando isso.

Pesquisadora: Você atingiu seus objetivos com a sua metodologia, com essa sua forma de fazer? O que você conseguiu?

Professora colaboradora 1: Eu acho que eu tive uma melhora em relação ao aprendizado dos alunos. Mas eu não sei se essa melhora é uma melhora. Assim, será que essa melhora é tanto que não deveria crescer? Será que não está abaixo do que é? Penso que se aplicando uma prova, pra medir o conhecimento, será que eu teria um retorno? Que nível de elaboração de prova poderia propor? Enfim, a minha aula eu acho mecânica, mas eu estou tentando aprimorar, não sei se está de acordo com nossos estudos aquela coisa toda, se eu estou conseguindo, pode ser até falta de leitura minha como professora, dos nossos estudos acadêmicos, pra colocar em prática.

Pesquisadora: O que você conseguiu, em termos da aprendizagem dos alunos, com essa aula aqui?

Professora colaboradora 1: Eu acho que está sendo produtiva no sentido de que eles me questionam: professora, eu posso colocar “esse, este ou aquele”. Se eles estão questionando é sinal que eles estão aprendendo, eles não estão aceitando o que eu estou dizendo assim....

Pesquisadora: Você pode me falar um pouco sobre as suas dificuldades? Qual é a dificuldade que você tem em planejar e executar a aula?

Professora colaboradora 1: Assim, quando é sexta e sábado, que eu tenho que planejar a segunda e a quarta, eu já fico um pouco tensa, que eu vejo “Será que isso vai dar certo?” Será que eu vou conseguir ensinar?” Porque, assim, eu também tenho minhas dúvidas e às vezes, quando eu sou questionada por eles, eu sinto que eu fico também balançada. Então, a minha dificuldade, muitas vezes, é assim eu já tenho meu conteúdo, mas penso como vou escrever isso, como vou fazer um slide legal, como eu vou conseguir estudar aquele slide, tentar passar da melhor maneira, será que eu estudei de maneira correta de forma que nem eu vou sentir dúvida. Por que as vezes você faz uma coisa, mas você também teve dúvida em relação aquele conteúdo. Então eu vejo isso, porque as vezes você acha até que o conteúdo é fácil, mas quando eu vou colocar em prática não é tão fácil assim. Eu tenho que delimitar o que é pra eles o que não é, o que é pra mim, o que eu posso dar de maneira correta, como aplicar isso. Será que eu vou ser coerente com o que eu vou falar? Será que eu vou ter pulso, porque eu me sinto insegura também.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO REALIZADA COM A PROFESSORA COLABORADORA 2

Pesquisadora: Ao longo do semestre, que conteúdos você pretendia trabalhar com a sua turma?

Professora colaboradora 2: O meu planejamento dos conteúdos foi um pouco desencontrado da outra professora. Eu comecei a fazer um negócio e ela outro.

Pesquisadora: Quais fontes você utiliza para planejar os conteúdos?

Professora colaboradora 2: O que eu utilizo como fonte pra produzir o material é algo que depende muito. Se eu for fazer uma aula relacionada a gramática, por exemplo...depende! Às vezes, eu trabalho muito o texto e o uso, de como ele fala no dia a dia. Por exemplo: no dia a dia eu faço assim, mas na gramática tem essa opção. Então, eu mostro o dia a dia e o que seria o padrão, a norma culta. Por exemplo, hoje eu tenho um tópico de gramática, só que eu não tenho texto. Por que? Por que é um ponto, pra mim, no nível que a gente tá, é uma coisa que eles já usam na língua deles e que eles não precisam que eu chegue pra mostrar o que é uma oxítone, paroxítone, proparoxítone. Eu vou dizer a regra, porque é algo também da língua deles. É uma interface entre as línguas. Então, eu não busquei um texto pra mostrar isso, nem pra me aprofundar. Mas, normalmente, nas minhas aulas, as fontes são: eu vejo muito material já feito, como livros, pesquiso coisa em internet, na minha bagagem acadêmica de uece, eu não tenho muita coisa pra gramática, eu tenho uma cadeira que a gente falou sobre uma gramática reflexiva, sobre como abordar a gramática e uma cadeira de sociolinguística, que me influenciou muito. Do “não existe o falar errado”. Então, eu pego esses recortes e alio a experiência que eu tive, que é o eu tenho. Como falei, foi tudo muito prático. Na prática, eu fui vendo o que dava certo e o que não dava, por exemplo: de trabalhar termos técnicos com aluno estrangeiro, não funciona. Eu trabalhar uma oração subordinada, quando o aluno não sabe nem o que é uma conjunção. Então, pra mim, é mais útil dizer o que é. Não dizer olha aqui é a conjunção “mas”. Não! Eu digo aqui é a frase, eu tenho elementos nessa frase que contrapõe a primeira ideia. Pronto, qual é esse elemento? É o “mas”. Então, isso na gramática é chamada de conjunção adversativa. Mas, qual é a ideia dele? É dar a ideia de contrário. Ok! Vimos isso. É melhor um exemplo de onde eu utilizo o “mas”? Eu procuro fazer assim. Mas, às vezes, eu faço uma pincelada na gramática, quando eu acho que existe uma interface com a língua do aluno.

Pesquisadora: Como esses recursos se concretizam na sua prática docente? Como tudo isso é posto em prática, na sala de aula?

Professora colaboradora 2: Bom, eu tenho um mundo de coisas, os meus recortes. Recorte da internet, recorte de um livro, recorte do que alguém me falou, do que eu ouvi de vocês, por exemplo. Mas, eu tenho a minha forma de passar o conteúdo. Então, eu pego todos esses recortes e vou analisando e vou adequando a minha linguagem com o aluno e de aquele grupo vai receber a mensagem. Porque depende muito do grupo que estou trabalhando. Então, eu pego um texto de um livro e eu escutei que o texto deve ser trabalhado de forma “x” e no livro que eu peguei o texto não é trabalhado dessa forma. Ele só está lá como um apoio, como um suporte pro aluno conhecer o vocabulário. Mas,

o texto era legal, só que tava sendo trabalhado errado. Então, eu pego um texto interessante e trabalho da forma que eu acredito que seja mais efetiva. Pego, por exemplo, as vezes tem muito conceito. Conceito de gramática. E aí eu pego aquele conceito, as vezes me lembra muita coisa, porque as vezes você, usa, usa, usa e o conceito você se perde. Então eu lembro muito do conceito, o conceito me dá respostas legais pra poder dar explicações mais aprofundadas pro meu aluno. Então, é assim, de cada recorte, eu pego o que pra mim é mais interessante e o que eu consigo adequar pro meu aluno.

Pesquisadora: Como você define a sua prática docente?

Professora colaboradora 2: Uma das primeiras coisas que eu falei aqui no grupo é que eu sou muito empírica, eu testo. Eu vou pelo erro e acerto. Tem coisas que eu vou lá. Tem coisas que eu estudo, que eu olho e digo isso aqui é legal, de gente que dá aula de português, leio sobre pessoas que falam sobre isso, de técnicas, de jogos, eu leio muito. Mas, o que as pessoas viveram não necessariamente vai se adequar pra mim. Então, eu pego coisas que eu acho legal e testo. Então, não consigo definir a minha prática, o que eu posso dizer é que eu sou empírica, eu testo. E aí, nesses meus testes eu vou descobrindo as coisas que dão certo e que não dão certo pra meu trabalho. Mas, o que é fundamental: eu planejo. Eu faço um plano A e um plano B, se o plano A não tiver dando certo na minha aula eu vou pro plano B. e se eu olhar e perceber que não está dando certo o plano B, na aula eu vou encontrar uma solução pra encontrar um caminho pro meu aluno. Porque eu não tenho muitos exemplos de professores, eu tenho visto aulas. O meu conhecimento prático e alguma coisa teórica.

Pesquisadora: Você consegue concretizar, em sala de aula, o seu planejamento de trabalhar a língua de forma empírica?

Professora colaboradora 2: Sim, eu consigo ver a aprendizagem do meu aluno. Porque quando eu digo que é empírico, eu vou por erro e acerto. As vezes que eu acertei, eu reaplico os meus acertos, eu não reaplico erros. E desses acertos, eu consigo trabalhar gramática, oralidade, produção textual, eu consigo trabalhar os aspectos que o aluno precisa pra ser proficiente, pra pelo menos começar a falar a língua ou se desenvolver mais. Então, eu vejo isso no físico, no concreto.

Pesquisadora: Você tem dificuldades em executar em sala de aula os conteúdos que você planejou, tendo em vista a sua prática empírica?

Professora colaboradora 2: As minhas dificuldades são mais relacionadas a públicos. Por exemplo, depende de cada público eu estou acostumada a trabalhar com um público que fala espanhol. Então, os meus erros e acertos maiores são com esse público. E aí me aparece um aluno coreano, então meus desafios são outros, a minha forma de ensinar, os meus recortes são outros, porque o aluno que fala espanhol ele vai ter entender diferente a minha forma de falar, a forma que eu me explico, que tipo de exemplos eu vou dar vai mudar. Então, as minhas dificuldades, além do público, eu não tenho um acervo muito grande de alunos. Por exemplo, eu tenho experiência com determinados tipos e isso é um problema, eu tenho dificuldade de encontrar textos. Porque quando a gente fala de Brasil e muitas vezes a gente quer levar um pouco, sei lá, dos escritores da gente. E se a gente pegar um texto muito antigo, o vocabulário não se adequa ao que é proposto, ao ensino.

Então, a escolha de textos pra mim é um problema. Eu sempre dou preferência a crônica, conto, que eu acho mais atual e mais próximo do aluno. E uma questão muito minha, é a questão da evolução, eu ainda não sei o time de quanto tempo o aluno precisa pra cada nível. Eu ainda não sei marcar isso bem.

Pesquisadora: Como você realiza o planejamento das suas aulas?

Professora colaboradora 2: Eu tenho 2 planos. Sempre eu faço 2, um plano para o professor e um plano para o aluno. O plano pro aluno tem a atividade que vai ser desenvolvida com o aluno na sala e o plano para o professor é determinado entre tempo e orientações do que o professor deve fazer com a atividade. Então, por exemplo, eu vou pegar o exemplo da gente, que a aula é 1h30...é...eu coloco 5 minutos “o professor deve iniciar a aula retomando a aula passada ou recolher determinada atividade”. Então, eu faço realmente bem delimitado. 30 minutos – Atividade 1 - o professor deve abordar isso, isso, isso com o aluno, deve ser questionado tais, tais e tais assuntos com o aluno. Deve ser salientado tal letra do item da atividade do aluno. Então, eu faço um orientando o professor e um para o aluno. Então, é muito casado. Pra mim, o plano só vai funcionar se tiver orientação para o professor, se ele souber o que vai fazer na sala de aula. Por que a atividade pode estar lá maravilhosa, ele pode tirar de qualquer canto, inclusive da internet, tem muitas atividades. Mas, se o professor, ele não sabe como abordar a tarefa, ele não é bem orientado por outra pessoa. Por que as vezes alguém pega o teu plano, né. Ou por ele mesmo, de saber como trabalhar aquela atividade. Não adianta ele ter uma atividade, o plano da atividade, ele precisa saber como vai abordar. Então, pra mim só funciona um plano orientado para o professor e um plano para o aluno.

Pesquisadora: Que conteúdos você acredita que devem ser abordados em uma turma de nível intermediário?

Professora colaboradora 2: Como falei, uma das minhas dificuldades é entender o que cada nível precisa. Então é assim, depende do público. No que eu estou é um público que é considerado de nível intermediário. Mas é um nível que tem falhas na pronuncia e que isso, na minha concepção, já deveria ter vindo do primeiro. Então no nível que eu estou, a pessoa já deveria vim, pelo menos, com a questão da fonética, de entender o som muito bem. Isso deveria ser visto no nível 2? Sim. Mas, não como eu tenho visto. O que deveria ser visto no nível 2, vamos lá: coesão, eu acho interessante, coerência, as questões de cotidiano que são vistas no nível 1, mas que elas precisam ser ampliadas no nível 2. Na parte de escrita, além das produções acadêmicas, que é outra coisa que eu acho difícil. Quando você me pergunta o que deve ser visto no nível 2? Qual é o objetivo do público que eu estou ensinando. Então, já tem aí uma separação muito grande. Se eu estou ensinando pra uma empresa e eles estão caracterizados como de nível 2, eles vão ter que saber fazer uma reunião. Se eu estou ensinando no nível 2, pra uma universidade, eles vão ter que saber se apresentar na faculdade. Então, a primeira coisa, antes de classificar o que é que um nível tem que saber, é qual o objetivo do meu nível.

Pesquisadora: Você planejou uma progressão dos conteúdos a serem trabalhados?

Professora colaboradora 2: Não, nesse momento não. Não existe a progressão, existe a ideia da progressão, existe a orientação da progressão, mas como eu entrei em um

processo que já havia começado, não é muito contínuo. O professor que divide comigo faz determinada aula e eu tenho que acompanhar. As vezes dá certo outras vezes não. Mas, é um pequinho. É um pequinho porque tem que existir, na minha concepção e na orientação que eu recebo.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O DISCURSO DO PROFESSOR NA REALIZAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Pesquisador:** Ana Edilza Aquino de Sousa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 48975115.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.233.580

#### Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso do professor em situação de ensino da gramática em sala de aula de Português língua

estrangeira, considerando o papel dos saberes a ensinar e da transposição desses saberes. Resultados de nossa pesquisa de Mestrado (SOUSA,

2013) revelam que os professores analisados apresentam dificuldades em realizar a transposição didática dos saberes a ensinar, principalmente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.233.580

Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	14:38:01	de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/09/2015 14:39:17	Ana Edilza Aquino de Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite.pdf	08/09/2015 14:41:43	Ana Edilza Aquino de Sousa	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_548269.pdf	08/09/2015 14:43:27		Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 17 de Setembro de 2015

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador)

