

“ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS OU MEMORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE ESTRUTURAS?”

Marcela Thaís Monteiro da Silva (bolsista PIBIC/FACEPE/CNPq)
(UFPE) marcela_monteiro26@hotmail.com
Lívia Suassuna (UFPE) livia.suassuna@ufpe.br

RESUMO: Nesse estudo, investigamos como o trabalho com a Análise linguística (AL) se dá no ensino fundamental II. Assim, problematizamos os processos de ensino-aprendizagem de AL observados em duas escolas buscando compreender se estes favoreciam a compreensão dos processos linguísticos e discursivos presentes nos textos ou constituíam-se como um exercício marcado pela ênfase em nomenclaturas e reconhecimento de estruturas.

Palavras-chave: ensino de português; análise linguística; gramática - ensino

RESUMEN: En este estudio, examinamos como el trabajo con el Análisis lingüístico (AL) ocurre en la enseñanza básica. Así, problematizamos los procesos de enseñanza-aprendizaje de AL vistos en dos escuelas buscando comprender si éstos auxiliaban la comprensión de los procesos lingüístico-discursivos presentes en los textos o se caracterizaban como un ejercicio enmarcado por el énfasis en terminologías y reconocimiento de estructuras.

Palabras-clave: enseñanza de portugués; análisis lingüístico; gramática - enseñanza

Introdução

Este estudo integra um projeto mais amplo, intitulado *Ensino de análise linguística – representações e práticas*, por meio do qual pretendemos investigar o ensino de análise linguística (AL) e algumas de suas múltiplas dimensões. O termo *análise linguística*, cunhado por João Wanderley Geraldi em 1981, designa uma das práticas estruturadoras do ensino de português, ao lado da leitura e da produção textual. Especificamente, a AL consistiria num trabalho de reflexão sobre os recursos expressivos da língua e das operações discursivas realizadas no uso da linguagem.

É importante destacar que a AL, tal como proposta pelo autor citado, coaduna-se com uma concepção de linguagem como interação, no quadro de um ensino de base sociointeracionista. Essa concepção de linguagem como interação ganhou força no contexto histórico-epistemológico que se convencionou chamar de “virada linguística” (transição entre as décadas de 1970 e 1980), cuja principal marca seria uma visão ampliada da linguagem, a partir das teorias da enunciação. Assim, além do enunciado propriamente dito, estariam em jogo as circunstâncias de sua produção.

Do ponto de vista do ensino da língua materna, os impactos da proposta de Geraldi foram muitos, se não em termos de modificações significativas nas práticas vigentes, ao menos em termos da geração de questionamentos sobre o que se costumava

fazer nas aulas de português. Disse o autor, em um de seus estudos, que uma diferente concepção de linguagem haveria de engendrar não apenas diferentes metodologias de ensino, mas, sobretudo, novos conteúdos. Afirmou ele também que AL não era apenas um novo rótulo para o ensino tradicional de gramática e que seria importante decidir sobre o lugar da metalinguagem no ensino de língua.

Entre os muitos questionamentos, dúvidas e tensões derivados de uma proposta que trazia para o interior da sala de aula o texto, em lugar do rol de palavras e frases prontas e modelares, o uso da língua em lugar da mera descrição, o funcionamento dos discursos em lugar da prescrição gramatical, podemos citar:

(a) a ideia de que bastaria retirar do texto o elemento gramatical a ser estudado, permanecendo os mesmos os procedimentos de análise e prescrição que já se praticavam na escola;

(b) a ideia de que não se deveria mais ensinar gramática, mas apenas leitura e produção de textos;

(c) a ideia de que a AL seria uma atividade de correção do texto do aluno, uma vez que foi sugerido que um dos momentos privilegiados do estudo da língua seria justamente a reescrita;

(d) a ideia de que a AL seria a substituição de aulas de gramática normativa da língua padrão por modelos de análise da linguística teórica e aplicada;

(e) a crença de que, sob o rótulo de AL se deveriam ensinar, ainda que por metodologias diferenciadas, os mesmos conteúdos elencados nas gramáticas normativas conhecidas.

Os inúmeros processos de formação (inicial e continuada) de professores que se seguiram à proposta da AL, bem como os diferentes documentos curriculares e livros didáticos produzidos dos anos 1980 até hoje também têm gerado questionamentos e dúvidas que se vem procurando tematizar e investigar no contexto da pesquisa acadêmica. As demandas por sugestões de trabalho didático são muitas e são também muitas as indagações sobre os saberes dos professores e suas imagens e crenças acerca do que seja ensinar português, gramática e AL.

Do quadro acima descrito derivam questões que julgamos relevante pesquisar e que vão desde as concepções dos professores sobre língua e ensino de língua, até as práticas de sala de aula, passando por definições e documentos curriculares, livro didático de português e formação de professores. No caso do presente trabalho, a questão que nos ativemos é: as aulas de gramática/AL (dependendo de como os professores concebiam e praticavam o ensino de língua portuguesa) são aulas caracterizadas:

1. pela memorização, pelo reconhecimento de estruturas, pelo investimento na nomenclatura e na prescrição, pela ênfase nos conceitos e exemplos, por exercícios mecânicos e descontextualizados de correção de frases, típicos da perspectiva gramatical tradicional; ou

2. pelo cotejo de construções, pelo raciocínio indutivo, pela consideração das variedades linguísticas, pela análise das e reflexão sobre as construções discursivas e seus efeitos de sentido, típicos da perspectiva sociointeracionista?

Com vistas a equacionar as indagações acima, traçamos como objetivo geral para esse estudo a análise e discussão do ensino de AL no ensino fundamental e como objetivos específicos: (1) analisar se e em que medida o ensino de AL se constitui efetivamente como uma prática reflexiva; (2) Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover a reflexão a respeito da língua e de seus usos; (3) Identificar se predomina, nas aulas de AL, a indução ou a dedução enquanto formas de raciocínio, pensamento e descoberta científica; (4) Verificar se a aula de AL favorece o

reconhecimento das variedades linguísticas e de seus efeitos de sentido; (5) Investigar que papel é atribuído à nomenclatura na aula de português.

1. Fundamentação teórica

1.1 – Redimensionando a aula de português e de gramática

Na perspectiva tradicional do ensino, a língua ainda é concebida, de modo predominante, como um sistema homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se pode estabelecer entre eles, como um código abstrato, transparente e descolado de suas condições sócio-históricas de produção (MARCUSCHI; VIANA, 1997).

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem.

Levando em conta pressupostos dessa ordem, é preciso decidir sobre o que ensinar e avaliar, dando destaque a certos conhecimentos e capacidades em relação a outros. Atualmente, existe uma preocupação de tentar contemplar o uso social da língua, numa perspectiva discursiva. Desse modo, as atividades e perguntas propostas, na medida do possível, não estarão submetidas ao conhecimento abstrato da língua, ao domínio da nomenclatura e à concepção de correção propostos pela gramática; antes, trata-se de verificar se o aluno sabe relacionar os conhecimentos metalinguísticos ao uso da língua.

Também importa termos em mente que o fim último do ensino de português é formar cidadãos leitores e produtores de textos, em suas mais diversas configurações, através de três práticas articuladas, de acordo com a sugestão de Geraldi (1996, 1997b): leitura, produção de textos e AL. A leitura seria entendida como possibilidade de interlocução com o autor/texto, compreendendo, avaliando e criticando sua visão de mundo. A escrita diz respeito à capacidade de colocar-se como alguém que registra sua visão de mundo para ser lido por outros. Já a atividade de AL teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos linguísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas linguísticas de leitura e escrita. Nessa situação de reflexão sobre os usos da língua, devem ser priorizados os níveis pragmático e discursivo de análise, funcionando os outros níveis (ortográfico e gramatical, p. ex.) como suportes da compreensão dos fenômenos estudados.

Destaque-se que a prática de AL se aplica simultaneamente à leitura e à produção de textos, quaisquer que sejam estes (dos alunos ou dos autores trazidos para a sala de aula). Quanto à leitura, a AL ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto. Quanto à produção de textos, a análise possibilita a expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe ao seu leitor (o que também demanda apreciação e compreensão de efeitos de sentido). Assim sendo, a avaliação ganha muito em qualidade – diante de textos, lendo e escrevendo com nossos alunos, podemos superar a dicotomia certo x errado. Caso o aluno cometa erros – e é certo que os cometerá no processo de aprendizagem –, devemos encará-los como resultantes do nível de entendimento que ele possui da língua, de suas relações com as

diferentes situações de enunciação com que se depara. Avaliar esses erros passa a ser promover um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, uma atividade de construção/apreensão de suas regras de funcionamento.

No que tange à AL propriamente dita, vimos que, conforme a tradição, o ensino de gramática, ainda hoje, consiste em levar os alunos a dominar uma nomenclatura específica, com a qual se descreve e regula a modalidade padrão escrita da língua, predominando, nesse processo, o enfoque normativo sobre o descritivo. Desse modo, o ensino tradicional pauta-se na metaligüagem gramatical (NGB), além de ater-se ao ensino da modalidade escrita da língua padrão, com a aplicação de exercícios de completar lacunas com a forma adequada, flexão de termos, correção de frases erradas e reconhecimento de estruturas lingüísticas, em detrimento da indução ao conhecimento sobre a língua materna. Na opinião de Geraldi (1996), todo falante realiza, em sua prática lingüística, atividades epilingüísticas por meio das quais avalia os recursos expressivos que utiliza. No entanto, as atividades de ensino de gramática não constituem, na prática escolar, a continuidade (que seria desejável) dessas reflexões epilingüísticas. A gramática normativa tradicional é tida como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. Diz o autor que as análises resultantes das teorias gramaticais adotadas e ensinadas na escola são respostas elaboradas para perguntas que os alunos não formularam. É por isso que muitos conteúdos gramaticais, regras e classificações pouco ou nada lhes dizem e, não obstante isso, constituem-se em matéria de ensino-aprendizagem; são conteúdos nem sempre epistemologicamente consistentes e de relevância sociocultural duvidosa.

O enfoque no uso, entretanto, como ressalta Pisciotta (2001), ao contrário do que muitos imaginam, não significa que os aspectos gramaticais da língua tenham perdido espaço ou importância. Os fenômenos gramaticais, na verdade, estão presentes como objetos de observação, descrição e categorização, e são essenciais para o estudo do discurso.

Não parece haver dúvidas sobre a importância do conhecimento gramatical para a leitura e a produção de textos, fim último do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O que convém rever são as bases desse ensino. Marcuschi (1999) considera que o conhecimento metalingüístico emerge no âmbito das atividades de leitura e produção de textos, não se confundindo, portanto, com um mero exercício analítico de palavras ou frases isoladas. Para a autora, gramática e discurso são interdependentes: o texto necessita de uma ordenação formal representada pela gramática, mas com características funcionais que permitam a produção de efeitos de sentido praticada no uso efetivo da língua. Saber gramática, então, envolve a competência para interligar e articular fenômenos, seguir regras e ordenar estruturas que favoreçam a compreensão e a produção de significados discursivos.

Pisciotta (2001) ainda salienta que, embora pareça simples, constitui grande desafio para o professor aliar a AL a situações de uso efetivo da linguagem, construindo explicações e descrições a partir das regularidades observadas em textos significativos para os alunos. A autora propõe um conceito ampliado de AL, que incorpora, além de questões gramaticais e fonéticas, aspectos semânticos e pragmáticos relacionados à produção e à recepção dos discursos. Por isso não se trata apenas de mudança de rótulo, mas de concepção de língua e de objetivo de ensino, o que traz implicações também para a metodologia a ser utilizada e para os conteúdos a serem ensinados. Um dos aspectos que nos interessam em nossa investigação é justamente a forma como os professores vêm lidando com esse desafio: pretendemos ver, além das concepções de língua que informam o ensino de AL, os conteúdos definidos em cada aula e as

metodologias adotadas com vistas à articulação entre o linguístico e o discursivo, entre linguagem e sociedade.

2. Metodologia

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativo-indiciário, por isso, nela utilizamos poucos dados numéricos. Tratou-se, portanto, de uma investigação se que se baseou na observação do dado no ambiente natural em que ele se manifesta, no nosso caso, na sala de aula. Além disso, dados singulares foram considerados importantes para esta pesquisa, assim, trabalhamos com indícios, pequenos dados, que foram passíveis de comparações, reflexões e levantamento de hipóteses explicativas.

Para desenvolvermos a investigação, analisamos a prática de ensino de duas docentes de duas escolas públicas da cidade do Recife/PE. Em cada escola foram observadas 10 horas/aula. Na primeira unidade escolar, pertence à rede estadual de ensino de PE, foram examinadas aulas numa 7ª série do ensino fundamental. A sala de aula onde se deu a observação dispunha de boa infraestrutura, era arejada e bem iluminada, além disso, era composta por um corpo discente de trinta e sete alunos, cuja faixa etária era entre doze e dezessete anos. A docente, cuja prática de ensino foi observada, tem formação em Letras, possui mais de dez anos de experiência em ensino de língua portuguesa e participa de cursos de formação continuada.

Na segunda instituição, que é do âmbito federal de ensino, observamos aulas de uma turma de 9ª série, a qual era composta por trinta e três alunos, que tinham entre doze e treze anos. A professora que participou da pesquisa é formada em Letras e atua a mais de uma década no ensino de língua portuguesa, além de integrar um grupo de pesquisa sobre ensino de língua portuguesa. Além disso, o ambiente onde as aulas aconteceram era iluminado e arejado.

Registramos os dados coletados na pesquisa em gravador de voz MP4 e em diários de campo. Entretanto, antes de emprendermos a investigação sobre a prática de ensino de AL em cada instituição, entramos em contato com a diretoria e com os professores das referidas escolas, a fim de obtermos a autorização para a realização da pesquisa. Assim, os professores bem como a diretoria das escolas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual assegura, entre outros aspectos, o anonimato das escolas que participaram deste estudo. A coleta de dados se deu no período de março a maio de 2010.

3. Resultados e discussão

A partir da coleta dos dados foram constatadas várias situações didáticas que serão aqui discutidas. Dessa forma, trataremos de quatro situações referentes às práticas de ensino de AL observadas nas duas escolas participantes da pesquisa, sendo as duas primeiras referentes à Escola Estadual, enquanto as outras duas tangem à prática docente vista na escola experimental. Tais situações foram escolhidas por representarem bem as práticas das docentes no que se refere ao ensino de AL, durante o período da nossa investigação. Na análise e discussão que se seguirão, chamaremos a professora da Escola Estadual de “professora A” e referida escola se denominará “escola 1”; a docente da escola experimental será aqui nomeada de “professora B”, e unidade de ensino será identificada como “escola 2”. Passemos à análise:

3.1 Exemplos da prática de ensino de AL da professora A:

Situação 1: a transmissão de conceitos acabados

Ao iniciar o assunto *tipos de frases*, a professora A parte do modo tradicional de ensino de gramática. Inicia o ensino de tal conteúdo programático pela conceituação (do que são frases imperativas e declarativas, por exemplo), apresentando as nomenclaturas presentes na gramática tradicional sobre o conteúdo curricular trabalhado. Em seguida, exemplifica os *tipos de frases* usando enunciados descontextualizados, ou seja, os enunciados apresentados pela professora não estavam inseridos em um texto, portanto, não pertenciam a um processo discursivo real; por fim, como exercício, a docente pede aos alunos que construam alguns exemplos das frases ensinadas.

Nota-se que, ao iniciar a explicitação do assunto valendo-se das definições dadas pela gramática tradicional (GT), a professora não viabiliza o pensamento, a reflexão e a descoberta do porquê de tais frases receberem determinadas nomenclaturas e a sua correlata funcionalidade em contextos reais de interação.

Consideramos que exercícios que estimulam a reflexão dos alunos são de grande relevância para a construção do conhecimento linguístico e discursivo do aprendiz. No caso da referida situação, notamos que a participação do aluno na construção do conhecimento foi, praticamente, nula visto que a ele coube o papel de receptor de um conceito acabado e reproduzidor de estruturas linguísticas deslocadas do seu contexto real de uso, uma vez que apenas afirmamos, negamos ou perguntamos algo a alguém em um espaço de interação. Além disso, verificamos na aula o amplo uso da dedução como modo organizar o pensamento, já que inicialmente definições são apresentadas para, posteriormente, se deduzir as possíveis aplicações.

Ainda sobre a metodologia empregada no desenvolvimento da aula, acreditamos que a utilização de textos, em vez de enunciados isolados, facilitaria a compreensão do alunado acerca da metalinguagem. Desse modo, observar no interior do texto, o uso das referidas estruturas linguísticas permitiria ao aluno fazer a conexão entre a nomenclatura e a função que as sobreditas estruturas exercem.

Também destaca Ignácio (1993) a importância da existência de uma "adequação programática" entre os assuntos ensinados, por meio da qual os exercícios de análise sintática se façam de maneira sistemática, integrados com a produção de textos e a leitura de textos variados. Essa prática visaria ao entendimento, assimilação e uso da escrita, e o melhor método de ensino seria o indutivo, no qual se parte da observação dos fatos para se chegar a definições e classificações.

Situação 2: o texto a serviço do reconhecimento de estruturas

Outra situação observada na prática de ensino da professora A se refere à leitura. Ao trabalhar a compreensão textual, a docente indica a leitura de um texto jornalístico. Tal atividade foi realizada em equipes de cinco alunos, e cabia a estes ler e discutir sobre o texto, a fim responder oralmente as perguntas elaboradas pela docente. Depois da leitura e da discussão do texto por parte dos aprendizes, a professora os questionou sobre o tema da matéria que tinham lido, perguntou em que região tinha ocorrido o terremoto mencionado na notícia, entre outras questões concernentes à compreensão textual. Por fim, como atividade para casa, pediu que os alunos encontrassem no texto 5 palavras sinônimas, 2 palavras parônimas, 5 verbos e 10 substantivos. Dessa forma, não presenciamos a discussão prévia sobre a finalidade atribuída aos verbos presentes no texto ou sobre o valor semântico dos sinônimos ali verificados, por exemplo.

Percebe-se, a partir da situação descrita, que a professora procura articular a leitura aos conteúdos de AL, entretanto, o faz de modo que não promove a reflexão dos alunos sobre a língua, uma vez que não se criam meios de observação sobre a função

das estruturas lingüísticas presentes na produção textual. Assim, após fazer indagações básicas sobre o texto, a docente pede que nele sejam coletados substantivos, verbos, palavras sinônimas, etc. O exercício proposto trata-se, pois, de um exercício de reconhecimento de estruturas, no qual o texto é tomado como um “depósito” de classes de palavras, as quais o aluno deve identificar.

Sobre o conhecimento metalingüístico, Marcuschi (1999) entende que seu surgimento deve emergir no âmbito das atividades de leitura e produção de textos, não se confundindo, portanto, com um mero exercício analítico de palavras e frases.

As discussões e sugestões para o trabalho reflexivo em sala de aula são inúmeras. Concordamos com Hengemuhle (2007), quando este advoga ser a situação-problema um meio que gera interesse e instiga a busca pela solução de uma problemática. Desse modo, convém que o profissional docente priorize uma metodologia que vise à problematização dos conteúdos ensinados aos aprendizes, com vistas à ressignificação do conhecimento adquirido por eles. Em oposição a um processo de ensinar e aprender que valorize a memorização de dados e a sua reprodução, as teorias contemporâneas valorizam e aproveitam os conhecimentos prévios dos alunos, incentivam e desenvolvem seu senso e sua capacidade crítico-argumentativa, a fim de proporcionar-lhes a construção de novos saberes.

3.2 Exemplos da prática de ensino de AL da professora B:

Situação 3: a participação do aluno na construção de orações adverbiais

Ao tratar o conteúdo curricular "orações subordinadas adverbiais", a mestra pede que os alunos elejam um sujeito para realizar uma ação e, posteriormente, pede aos aprendizes para eles relacionarem a ação realizada pelo sujeito à ideia de tempo. Os alunos escolhem o sujeito "João" e atribuem a ele a ação de "correr", por fim, atrelam tal ação à ideia de tempo "amanhecer". Do raciocínio dos alunos surge a oração "João corre quando amanhece". Após a elaboração do enunciado realizado pelos aprendizes, a docente solicita que os mesmos tentem nomear a oração adverbial construída por eles, procurando designá-la como faz a gramática tradicional. A docente segue a mesma estratégia para trabalhar os outros tipos de orações adverbiais e, ao final da aula, expõe textos publicitários aos alunos, para que eles em coletividade, na sala de aula, criem hipóteses explicativas para o emprego das orações adverbiais encontradas naquele gênero textual. Na aula, observamos que os alunos são sujeitos que constroem o saber sobre a língua, visto que refletem sobre ela ao construir enunciados e tentar nomeá-los.

Sobre as tentativas de construção de conhecimentos, Geraldi (1996) julga que estas importam e ensinam mais do que o estudo dos produtos de reflexão gerados pelos gramáticos, sem que deles saibamos os critérios e as razões.

Situação 4: as orações adjetivas e a língua em uso

A professora B, em outra aula, trata das "orações adjetivas". Logo no princípio de uma das aulas observadas, os aprendizes são indagados sobre a função do adjetivo. Após a resposta dos alunos, a professora, a fim de sondar se eles conseguiriam cambiar um adjetivo para uma oração adjetiva, pediu que os alunos transformassem o adjetivo da frase "Conheço um menino falador." em uma oração adjetiva. Os alunos, obtendo sucesso, construíram o seguinte enunciado: "Conheço um menino que fala muito."

Após verificar que os alunos compreendiam a função do adjetivo, além de saberem construir uma oração adjetiva, a docente oferece explicações sobre os dois tipos existentes de orações adjetivas (explicativas e restritivas) e recomenda aos alunos que atentem ao sentido dessas orações e não apenas para a presença ou ausência de

vírgulas. Ao final da aula, além de mostrar anúncios através dos quais os alunos puderam perceber o emprego das orações adjetivas, a professora solicitou, como atividade para casa, que eles buscassem outros anúncios através dos quais pudessem ser encontradas orações adjetivas, observando, sobretudo, as intenções do autor do texto ao empregá-las.

Nesse trabalho, observou-se que, além de desenvolver a reflexão dos alunos sobre as orações adjetivas e apresentar-lhes os seus dois tipos, a docente procurou destacar os usos dessas orações no gênero textual anúncio publicitário, destacando que o discurso publicitário também se vale de adjetivos para qualificar os produtos que deseja promover. Dessa forma, como considera Pisciotta (2001), as atividades de AL, partindo de discursos concretos, mobilizam o conhecimento que o aluno já traz e desenvolvem novas habilidades e saberes.

Também constatamos que os processos de dedução e indução foram utilizados pela docente com vistas à organização do saber linguístico e discursivo por parte do alunado. Ora a professora instiga os alunos a utilizarem os conhecimentos linguísticos e epilinguísticos de que dispunham, ora ela insere a explicação dos tipos de orações adjetivas que existem na língua e conceitua os supracitados tipos. Acreditamos que a aula de português deve ser um momento de produção simbólica e construção de subjetividades, dessa forma, o estudo da língua formal estaria a serviço do dizer.

Conclusão

Mediante a pesquisa empreendida verificamos duas situações de ensino de AL distintas. Na escola A, percebeu-se um ensino de AL muito próximo do ensino tradicional de gramática; assim, as aulas observadas pouco fomentaram a reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos; deu-se ênfase à memorização e ao reconhecimento de estruturas, e a dedução foi amplamente utilizada durante as aulas. As atividades com texto enquanto totalidade semântica e o reconhecimento das variedades linguísticas, praticamente, não foram observados.

Na escola B, por sua vez, verificou-se o estímulo à reflexão dos alunos sobre os aspectos linguísticos e discursivos da linguagem. Além disso, observou-se que o discurso do aprendiz foi relevante e tomado como parte da aula. Dessa forma, por ter havido, na maior parte das vezes, atividades desenvolvidas com a língua em uso, percebeu-se que as variedades linguísticas são valorizadas e utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, importa dizer que a nomenclatura emergiu, durante as aulas, após a reflexão sobre as funções de cada elemento da língua, não se caracterizando, portanto, como o objeto propriamente dito de ensino da língua.

A partir dos resultados obtidos, acreditamos ser relevante o desenvolvimento de trabalhos e políticas de formação docente que apresentem estratégias de promoção da AL e que destaquem a importância da reflexão sobre a língua nas práticas de ensino do professor de português.

Referências bibliográficas

- GERALDI, J. W. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. Em: _____. **Linguagem e ensino** – exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, pp. 129-136.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. Em: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b, p. 59-79.
- IGNÁCIO, S. E. Por exemplo, o ensino da análise sintática. **Alfa**, n. 37, p. 33-41, 1993.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. Em: MARCUSCHI, E. (org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Editora da UFPE, 1999, p. 163-183.

_____. e VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. Em: MARCUSCHI, E. e SOARES, E. (orgs). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora da UFPE, 1997, p. 25-68.

PISCIOTTA, H. Análise linguística: do uso para a reflexão. Em: BRITO, E. V. (org.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.