



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

**O PENSAR E O REPENSAR DA LÍNGUA PORTUGUESA: A DIVISÃO
ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE MONTEIRO – PB**

KARINE EMANUELE LEITE AIRES DE MELO

MONTEIRO/PB

2022

KARINE EMANUELE LEITE AIRES DE MELO

**O PENSAR E O REPENSAR DA LÍNGUA PORTUGUESA: A DIVISÃO
ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE MONTEIRO – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus VI, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras.

Área de concentração: Língua, literatura e prática docente.

Orientadora: Prof^a Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos

MONTEIRO/PB

2022

Ficha catalográfica

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M528p Melo, Karine Emanuele Leite Aires de.
O pensar e o repensar da língua portuguesa [manuscrito] : a divisão entre gramática e produção textual em escolas do município de Monteiro - PB / Karine Emanuele Leite Aires de Melo. - 2022.
90 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."
1. Língua Portuguesa. 2. Gramática. 3. Produção Textual.
4. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. I. Título
21. ed. CDD 372.61

KARINE EMANUELE LEITE AIRES DE MELO

O PENSAR E O REPENSAR DA LÍNGUA PORTUGUESA: A DIVISÃO ENTRE
GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
MONTEIRO – PB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras –
Língua Portuguesa da Universidade
Estadual da Paraíba – UEPB,
Campus VI, como requisito parcial
para a obtenção do título de
licenciado em Letras.

Área de concentração: Língua,
literatura e prática docente.

Aprovado em: 23/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Noelma Cristina F. Santos

Prof^a Dra. Noelma Cristina Ferreira Dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Josefa Adriana G. de Souza

PROF^a ESP. JOSEFA ADRIANA GREGÓRIO DE SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Jordão Joanes Dantas da Silva

PROF^o DR. JORDÃO JOANES DANTAS DA SILVA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**MONTEIRO/PB
2022**

Dedico este trabalho a Deus e aos meus guias, em primeiro lugar, por toda saúde, sabedoria e coragem dada.

À minha família (meus pais, minhas irmãs e sobrinhas), principalmente às minhas avós (*in memoriam*), que sempre me incentivaram e me ensinaram o valor do estudo.

A todos os que torceram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos que tenho muita fé, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. Obrigada por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos.

Aos meus pais, Eriberto e Magna, pelo apoio e pelo incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem em mim e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Além disso, por sempre mostrarem o valor dos estudos, incentivando-nos a trilharmos o caminho do conhecimento. Sem vocês nada seria possível. Amo vocês com amor eterno!

Aos meus avós, Antônio e Maria José, Manoel Francisco e Maria José (In memoriam). Vocês foram inspiração, equilíbrio e porto seguro nos momentos de tribulação. Obrigada por terem ensinado à nossa família os valores mais preciosos de um ser humano: a humildade, o amor e o respeito ao próximo. Sem vocês nada teria graça. Meu amor por vocês é infinito!

Às minhas irmãs (Carol, Karem, Kaliene e Katiana), como diz a música de aviões do forró: “a gente briga, a gente chora, mas a gente se ama” (kkkk), como sempre dizemos: “sempre será nós por nós”. Vocês são anjos que Deus colocou em meu caminho, sempre presentes na minha vida e estarão sempre em meu coração. Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio e pela amizade incondicional. Às minhas amadas sobrinhas que são tudo na minha vida (Alana, Yasmin, Alice e a Lara que está para chegar), por todo amor e carinho, as amo incondicionalmente. Aos meus cunhados (John Lennon, Tales e Joaldo), obrigada por todo apoio sempre.

À minha tia-madrinha muito especial, Edna Margareth Melo, a qual tenho como uma segunda mãe, às minhas tias Ana Patrícia Leite Aires e Ana Coeli Leite Aires, à minha prima-irmã Elaine Christiane Leite, as minhas primas Renaly Lorenço e Viviane Melo Santos. Alguns tios e primos que não citei, eu sei cada um que torceram por mim. Gratidão a todos por todo incentivo Amo vocês!

À minha orientadora, uma excelente profissional, humana, compreensiva, Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos, pela orientação, pela confiança depositada em mim para a realização deste trabalho, pela paciência em compartilhar seus ensinamentos, sempre me ajudando a evoluir

academicamente e pessoalmente, pela sua amizade, pelas vezes que parou suas coisas para me ajudar e me acolher nos momentos de desânimo, angústia e ansiedade, sem esquecer de mencionar a parceira, companheirismo e aprendizagem ao longo dos 4 anos do PRÓ-ENEM enquanto minha coordenadora, sou muito grata por tê-la em minha vida, considero como uma mãe.

Aos professores, Dr. Jordão Joanes Dantas da Silva e Josefa Adriana Gregório de Souza, os quais estiveram comigo durante a graduação, compartilhando seus conhecimentos e ensinamentos, sem dúvidas é uma honra tê-los como componentes da minha banca e como exemplos de excepcionais docentes.

A todos os professores que estiveram comigo durante a minha jornada de estudos.

Aos colegas que encontrei durante o curso e que foram essenciais para a construção de boas parcerias.

A UEPB - Campus VI- Monteiro, pela oportunidade de estudo e por possibilitar meu crescimento tanto acadêmico quanto profissional.

Aos meus guias espirituais pai Joeliton Elias e a mãe Eliã Raquel por sempre me acolher, me apoiar, me incentivar a não desistir, afirmando que tudo dará certo, vocês foram e são essenciais na minha vida.

Aos meus amigos, irmãos escolhidos pela vida, em especial à minha amiga de infância, Manuella Soares Jovem e as minhas amigas Anna Rita Ferreira Guimarães, Luzidark Alves Maciel, Sunanda Almeida Falcão, Anne Karoline Monteiro Bezerra, obrigada pela parceria e por todo o apoio. Alguns, mesmo distantes, fazem-se presentes em minha vida. A todos que torceram e me incentivaram.

GRATIDÃO!

“O Português é indeciso e inquieto, como as nuvens em que as suas montanhas se continuam e as ondas em que as suas campinas se prolongam.” (TEXEIRA DE PASCOAES)

RESUMO

A disciplina de Língua Portuguesa é uma das que abrange maior carga-horária na grade curricular das instituições de ensino. Todavia, o componente curricular acaba sendo subdividido em categorias – gramática, produção textual e literatura. Essa subdivisão impacta no modo como os conteúdos são abordados e discutidos em sala de aula, visto que, em algumas situações, pode haver dificuldade para realizar a relação entre temáticas. Diante disso, a partir da experiência do Estágio Supervisionado I, surgiram alguns questionamentos, quando constatou-se a separação das aulas de Língua Portuguesa em gramática, produção de texto e literatura. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou observar a composição do componente curricular de três escolas, uma federal, uma estadual e uma privada, todas do Ensino Médio da cidade de Monteiro – PB, sendo escolhida uma turma do 1º ano do Ensino Médio de cada instituição. A partir disso, compreender como se dá a organização da disciplina de Língua Portuguesa, nessas escolas, se é subdividida ou trabalhada de modo integrado; ou seja, entender, se o componente curricular é separado por área (gramática, literatura, produção textual) ou trabalhado de maneira relacionada; investigar as vantagens e desvantagens do ensino integrado ou segmentado de língua portuguesa e avaliar se as orientações da BNCC sobre o ensino de língua portuguesa são seguidas pelos docentes. Assim sendo, partiu-se das contribuições teóricas de Menin (2010), Geraldi (1997), Antunes (2003), Souza, Alano e Dias (2019), Piovesan (2015), além do documento da BNCC (2018), dentre outros autores que possibilitaram a concretização desse estudo. O referido estudo caracteriza-se como sendo exploratório, descritivo e etnográfico com abordagem qualitativa, em que a primeira etapa consistiu nas observações das aulas, e posteriormente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores, contendo onze perguntas. Para a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, para avaliar e interpretar os discursos contidos na entrevista e as práticas dos docentes. De forma geral, os resultados apontaram que a disciplina de língua portuguesa nas instituições pesquisadas encontra-se fragmentada em subdisciplinas (Gramática, Literatura e Produção Textual), além disso, pouco se percebeu nas práticas dos docentes uma integração entre gramática e produção textual. A respeito das orientações da BNCC, notou-se nas falas da maioria dos docentes que nem sempre é possível conduzir sua prática dentro de todos os parâmetros proposto pela Base Nacional Curricular, até pelo fato de que a recomendação da BNCC é uma, e às vezes a realidade da instituição e da sala de aula é outra. Acredita-se que os achados aqui mencionados possam de alguma forma contribuir para um maior conhecimento acerca do tema, servindo de suporte tanto para os acadêmicos da área quanto para os profissionais, para que possam refletir e buscar metodologias que consigam superar a fragmentação do conhecimento em benefício de uma perspectiva mais integradora, propiciando aos seus alunos um olhar abrangente e integrador destes eixos da língua portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática. Produção Textual. Subdisciplinas. BNCC.

ABSTRACT

The discipline of Portuguese language is one of those that covers the highest workload in the curriculum of educational institutions. However, the curricular component ends up being subdivided into categories – grammar, textual production and literature. This subdivision impacts the way the contents are approached and discussed in the classroom, since, in some situations, it may be difficult to establish the relationship between themes. Therefore, from the experience of Supervised Internship I, some questions arose, when it was verified the separation of Portuguese Language classes in grammar, text production and literature. In this sense, the present research sought to observe the composition of the curricular components of the federal, state and private schools, respectively all of High School in the city of Monteiro – PB, being chosen a class of the 1st year of High School of each institution. From this, to understand how the Portuguese language discipline is organized in these schools, whether it is subdivided or worked in an integrated way; that is, to understand if the curricular component is separated by area (grammar, literature, textual production) or worked in a related way; investigate the advantages and disadvantages of integrated or segmented Portuguese tongue teaching and assess whether the BNCC guidelines on Portuguese language teaching are followed by teachers. Therefore, it departed from the theoretical contributions of Menin (2010), Geraldini (1997), Antunes (2003), Souza, Alano and Dias (2019), Piovesan (2015), in addition to the BNCC document (2018), among others. authors who made this study possible. This study is characterized as being exploratory, descriptive and ethnographic with a qualitative approach, in which the first stage consisted of observing classes, and subsequently semi-structured interviews were conducted with four teachers, containing eleven questions. For the analysis of the collected data, the Content Analysis technique was used to evaluate and interpret the speeches contained in the interview and the practices of the professors. In general, the results showed that the Portuguese language discipline in the researched institutions is fragmented into sub-disciplines (Grammar, Literature and Textual Production), in addition, little was noticed in the teachers' practices of integration between grammar and textual production. Regarding the BNCC guidelines, it was noted in the speeches of most teachers that it is not always possible to conduct their practice within all the parameters proposed by the National Curricular Base, even because of the fact that the BNCC recommendation is one, and sometimes the reality of the institution and the classroom is different. It is believed that the findings mentioned here can somehow contribute to a greater knowledge on the subject, serving as a support both for academics in the area and for professionals, so that they can reflect and seek methodologies that can overcome the fragmentation of knowledge in benefit of a more inclusive perspective, providing its students with a comprehensive and integrating view of these axes of the Portuguese language.

Keywords: Portuguese language. Grammar. Text production. Subdisciplines. BNCC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: As perspectivas da dissociação entre gramática e produção textual.....	14
2.1 A Disciplina Língua Portuguesa: da integração à fragmentação do Ensino de Gramática	14
2.2 O atual ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	19
3 METODOLOGIA.....	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A.....	61
APÊNDICE B.....	63
APÊNDICE C.....	70
ANEXO.....	91

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Língua Portuguesa é uma das que abrange maior carga-horária na grade curricular das instituições de ensino. Todavia, o componente curricular acaba sendo subdividido em categorias – gramática, produção textual e literatura. Essa subdivisão impacta no modo como os conteúdos são abordados e discutidos em sala de aula, visto que, em algumas situações, pode haver dificuldade para realizar a relação entre temáticas.

Nesse sentido, o ensino de maneira contextualizada, aqui entendido como o componente curricular integrado, que possibilita relacionar conteúdos, a partir de assuntos relevantes para os alunos, ainda é um desafio nas escolas. Isso ocorre, principalmente, por ser difícil criar mecanismos para o ensino sem conectar todas as áreas da língua, podendo haver dúvidas sobre como, quando e por que ensinar um aluno de Ensino Médio a ler e escrever, já que é subentendido que o mesmo já deveria ser proficiente em sua língua materna.

Como consequência, muitos alunos consideram a prática de leitura e escrita bastante enfadonha, preferindo um cenário em que são copistas, ou seja, o docente apresenta o conteúdo no quadro-negro ou lousa e todos os discentes transcrevem, sem necessidade de pensamento crítico ou criatividade.

Desse modo, o aluno se pergunta o motivo de estudar algo que não seja de seu interesse, gerando ainda mais dificuldades ao ensino. Menin (2010) afirma, portanto, que dissociar o ensino em blocos causa prejuízos à aprendizagem, uma vez que as habilidades intelectuais dos estudantes ficam comprometidas. Em vista disso, compreender, interpretar, analisar e aplicar as teorias são de suma importância para a aprendizagem das funções da língua.

Baseando-nos nessa perspectiva de que a integração no componente curricular língua portuguesa, especialmente a integração entre o ensino de gramática e produção textual, pode ser favorável para a aprendizagem dos alunos, surgiram os seguintes questionamentos: Como as escolas de Ensino Médio da cidade de Monteiro organizam o componente curricular de Língua Portuguesa? Há apenas a disciplina única ou o componente curricular é dividido em subdisciplinas (gramática, produção textual e literatura)? As orientações da BNCC sobre o ensino de língua portuguesa são seguidas pelas escolas estudadas?

Tais questionamentos surgiram a partir da experiência do Estágio Supervisionado I, quando se constatou a separação das aulas de Língua Portuguesa em gramática, produção de texto e literatura. No entanto, embora em determinadas partes do trabalho tenha ocorrido a necessidade de mencionar o eixo literatura, o foco principal aqui foi apenas gramática e produção de texto, com intuito de averiguar se havia uma integração entre os dois eixos. Desse modo, levantou-se a hipótese de que essa divisão ocorre de maneira corriqueira e se revela um formato bem instalado nas escolas.

A pesquisa foi realizada em três instituições, as quais foram escolhidas por ofertarem o ensino médio no município de Monteiro-PB, bem como por apresentarem maior acessibilidade para realização da pesquisa, sendo uma federal, uma privada e a outra estadual. Diante disso, optou-se por focar somente em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio de cada escola, tendo como participantes da pesquisa os docentes de gramática e produção textual que lecionam nas referidas turmas. Na instituição federal, a turma era composta por 43 alunos, na privada por 24 alunos e na pública 26 alunos.

Como forma de responder aos supracitados questionamentos, traçaram-se os seguintes objetivos: 1) Observar a composição do componente curricular Língua Portuguesa nas escolas federal, estadual e privada, todas de Ensino Médio da cidade de Monteiro, ou seja, entender se o componente curricular é separado por área (gramática, literatura, produção textual) ou trabalhado de maneira integrada; 2) Investigar as vantagens e desvantagens do ensino integrado ou segmentado de língua portuguesa; e 3) Avaliar se as orientações da BNCC sobre o ensino de língua portuguesa são seguidas pelas escolas estudadas.

Assim sendo, partiu-se das contribuições teóricas de Menin (2010), Geraldi (1997), Antunes (2003), Souza, Alano e Dias (2019), Piovesan (2015), além do documento da BNCC (2018), dentre outros autores que possibilitaram a concretização desse estudo.

O trabalho está estruturado em quatro seções. A primeira seção é esta Introdução. A segunda seção trata-se do Referencial Teórico, o qual inicialmente abrange o ensino de língua portuguesa: as perspectivas da dissociação entre gramática e produção textual, posteriormente enfatiza-se acerca do atual ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Na terceira seção contém a metodologia, na qual está descrito o tipo de pesquisa realizada e os procedimentos escolhidos para a coleta de dados, bem como a descrição do contexto da pesquisa e os sujeitos participantes. A quarta seção traz a análise dos dados com os resultados e a discussão. Por fim, as considerações finais da pesquisa.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS PERSPECTIVAS DA DISSOCIAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, apresentam-se os conceitos base sobre a composição do componente curricular de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Para tanto, realiza-se um breve percurso histórico e apresentam-se as atuais concepções norteadoras para o ensino.

2.1 A Disciplina Língua Portuguesa: da integração à fragmentação do Ensino de Gramática

Muitas instituições de ensino ainda dividem o componente curricular em Gramática, Literatura e Produção textual. Pietri (2010) afirma que, desde a instauração dos documentos oficiais, através da lei n. 5.692/71, que determina as Diretrizes e Bases da Educação, a disciplina de língua portuguesa está sujeita às interpretações – subjetivas e pessoais da gestão escolar, coordenação pedagógica e professores – o que interfere diretamente na organização curricular.

Pietri (2010) argumenta que até a década de 1950, o componente curricular de língua portuguesa era dividido entre as áreas de gramática e texto. Esse cenário começou a se modificar na década de 1960, quando o acesso ao ensino se tornou mais efetivo e o livro didático começou a ser utilizado. Logo, a disciplina começou a abranger gramática, leitura, interpretação e produção de textos. Dessa maneira, a principal função do ensino era que o aluno aprendesse a maior variedade de códigos possíveis, como acrescenta o autor:

O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal (PIETRI, 2010, p. 74).

Assim, os alunos deveriam aprender uma variedade de códigos (falados, escritos ou visuais) de modo que fosse capaz de utilizá-los no dia a dia, todavia sem focar na produção de sentido, ou seja, as instituições de ensino tinham o

objetivo de explorar a parte estrutural da língua. As concepções de língua portuguesa enquanto uso e produção de sentido começaram a se desenvolver apenas após a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases, cujas orientações visavam a desenvolver as habilidades dos discentes quanto ao uso da língua, de modo que fosse possível construir sentidos a partir dos conteúdos estudados e, conseqüentemente, aplicar os conhecimentos aos mais variados contextos de uso.

Logo, Pietri (2010) reforça que a organização da disciplina de língua portuguesa aos parâmetros que se conhecem hoje, são pautados na Lei de Diretrizes e Bases, que, com o passar dos anos, foi aprimorada, refletindo nas práticas e métodos em sala de aula. Neste viés, todavia, Souza, Alano e Dias (2019) pontuam:

[...] as práticas em nossas escolas parecem, muitas vezes, permanecer em propostas obsoletas de ensino, prezando pela análise gramatical de determinado excerto textual, ou, em muitos casos, ao prezar pelo uso do texto em sala de aula, propõem-se atividades de interpretação de texto [...] (SOUZA, ALANO E DIAS, 2019, p. 45).

Dessa maneira, em muitos casos, a própria escola tende a dividir o ensino de língua portuguesa em áreas, que não convergem ou se conectam. Para Segabinazi e Lucena (2016), é bastante corriqueiro que as instituições da educação básica, principalmente, no Ensino Médio realizem essa fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa. Por conseguinte, no ano de 2015, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com novas orientações sobre o ensino básico no Brasil.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC (2015) propõe:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2015, p. 67-68).

Assim, a disciplina de língua portuguesa, mais que regras e normas, deve ensinar os estudantes a desenvolverem uma linguagem crítica, na qual o indivíduo tenha capacidade de ser protagonista, ou seja, se destacar, através do uso, em quaisquer contextos ou situações de comunicação. O protagonismo do estudante encontra-se centrado na aprendizagem. Para esse propósito, é

necessário que ensinar assegure o aprendizado e, os docentes considerem as singularidades de cada educando e as perceba frequentemente (FRANCESCONI, 2019).

A Base enfatiza que os eixos já abordados pelos documentos antecessores continuam importantes e devem ser trabalhados, com o intuito de consolidar as práticas significativas da linguagem. Logo, o documento oficial afirma:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

Ademais, a contextualização – integração da disciplina de língua portuguesa, aproximando temáticas significativas para os alunos com os conteúdos – atua como uma estratégia de ensino que facilita a aprendizagem, desenvolve competências e estimula a afinidade dos estudantes com os conteúdos programados pela grade curricular.

Piovesan (2015) afirma, no tocante à Língua Portuguesa, especificamente, que ensinar é construir sentidos, ou seja, sair do paradigma de “transmitir conteúdos” e partir para a edificação de significados. Para que isso ocorra, portanto, a contextualização – discussões e explicações partindo da realidade do estudante e integrando os assuntos propostos – se faz extremamente importante, uma vez que possibilita a associação dos estudantes ao que deve ser ensinado.

Sobretudo, quando se fala da gramática, torna-se de suma necessidade apresentar contextos, situações comunicativas e níveis de variações sinuosas para que os discentes possam conhecer e, principalmente, compreender a língua de forma pragmática. Isso deve ocorrer, pois, em uma gramática em que “toda regra tem uma exceção”, o uso é a maneira mais significativa para produzir conhecimentos significativos.

Nesse viés, a gramática deixa de ser entendida como um manual de regras sem sentido para alguns e passa a englobar as possibilidades de

comunicação. Todavia, vale enfatizar que as normas gramaticais são de suma importância e as práticas em sala de aula determinam se o estudo será produtivo ou repetitivo, gerando ou não boa aprendizagem.

Para Silva e Santana (2019), apesar da gramática apresentar uma importante função no ensino e desempenho da linguagem, esta dispõe de alternativas restritas de atuação. Essa restrição é, certamente, característica da realidade da própria norma, sendo assim é necessário que o docente entenda que o seu atributo seja, igualmente, colaborar para que o ensino se utilize dessas regras somente o crucial para a consolidação do aprendizado e a ruptura do obstáculo que está entre o discente e a utilização da norma culta no desenvolvimento da comunicação – tanto oral como escrita.

Luterman e Souza (2017) destacam que, caso o ensino de gramática se limite à normatização da língua e dos preceitos de seu papel, de forma morfológica unicamente, o propósito de análise e crítica a respeito dos textos e, conseqüentemente, as declarações realizadas neles, não se cumpre.

Gonçalves (2013) propõe a aplicação de metodologias criativas, que busquem agregar os conhecimentos prévios e preferências dos discentes, auxiliá-los na criação de significados e, conseqüentemente, resultar na construção pragmática dos sentidos.

Conforme Dos Anjos, Torres e Silva (2022), é de suma importância que o ensino da gramática nas escolas ocorra de forma contextualizada, não se deve restringir o ensino de gramática ao reconhecimento e classificação de palavras em frases isoladas e separadas do seu contexto de formação.

Assim como para a gramática, o ensino de produção textual, muitas vezes, é associado a “escrever ao vazio”, ou seja, sem nenhum intuito, que não seja a avaliação em sala de aula. Dessa forma, em diversos casos, a reprodução de temáticas insignificantes e repetitivas são utilizadas para praticar a escrita de modo mecânico e desconexo, não se relacionando com os demais elementos necessários para produzir um bom texto.

Logo, para a produção textual, o professor deve levar em consideração o porquê e para quê pedir tal atividade. Escrever por escrever torna-se desmotivante para quem o faz. Desse modo, é importante que o aluno tenha um propósito para produzir um texto, de modo que não seja apenas receber uma nota ao final do bimestre. Geraldi (1997, p. 64) destaca que “o exercício de

redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. Sabe-se que Geraldi constatou isso em 1997, mas nos é possível afirmar que essa situação ainda faz parte da realidade de muitas escolas. Isso ocorre, pois, frequentemente, o ato de escrever se apresenta como uma atividade meramente mecânica; é apenas um meio para se obter notas. O aluno não tem um motivo para escrever e nem para quem escrever; o que aumenta a falta de interesse. Por isso, Antunes (2003, p. 45) defende que “ter o que dizer é [...] uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’”. Assim, o ato de escrever só pode ser efetivo se o aluno tiver meios para realizar a escrita.

Não basta ter apenas um tema e conhecimento gramatical, ele precisa ter um pretexto, um contexto e uma motivação, e, antes de qualquer coisa, ter alguém para ler, sem que este tenha que apontar apenas os erros da produção ou ortografia. Dessa maneira, é de suma importância abordar o processo de produção textual de modo contextualizado, buscando abranger todos os aspectos da língua e, sobretudo, influenciando o estudante a praticar a crítica e análise sobre os próprios textos.

Considerando o exposto nota-se que os eixos gramáticos e produção textual estão interligados, e em razão disso, compreende-se que estes, nas aulas de Língua Portuguesa, não devem serem ensinados de modo desassociados. Com a finalidade que o ensino de ambos seja completamente eficaz, é necessário que os docentes busquem métodos os quais possam uni-los, de forma que um ofereça suporte ao outro (DIAS; SILVA, 2020).

Assim, a transmissão dos elementos gramaticais atrelados à diversidade textual proporcionará a compreensão e a importância dos alunos de estudar tais assuntos, e ainda o aperfeiçoamento do uso na comunicação, posto que ao usar frases isoladas é impossível obter conhecimentos acerca das finalidades reflexivas e de significados que as classes gramaticais abarcam, apenas com a utilização do texto terá a chance deste ensino se tornar mais satisfatório.

Mendonça (2006) apresenta a análise linguística como alternativa importante para associar às práticas de leitura e produção textual, uma vez que propicia a reflexão racional acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam a utilização da linguagem, seja na ocasião de

leitura/escuta, de elaborar textos ou de refletir a respeito desses mesmos usos linguísticos.

Observa-se, dessa forma, que a aplicação da análise linguística proporciona uma reflexão sobre o funcionamento da língua, nos seus diferentes aspectos, assim como colabora para o desempenho das habilidades de leitura, produção de textos e de análise dos fenômenos linguísticos os quais encontram-se frequentemente não apenas na escola, contudo nos diversos contextos sociais. Assim, na prática da análise linguística, é necessário que o docente considere não somente a norma padrão da língua, no entanto de igual modo as características linguísticas não padronizáveis em indicadores gramaticais normativos ou mesmo descritivos.

Na próxima seção, discorre-se sobre a proposta da BNCC (2018) para o ensino de Língua de Portuguesa.

2.2 O atual ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento de natureza regulamentária que determina os aprendizados fundamentais a serem trabalhados na Educação Básica das escolas tanto públicas quanto privadas, com a finalidade de que os discentes em sua totalidade consigam garantir seus privilégios de aprendizagem e desenvolvimento (FÁVERO; CENTENARO; BUKOWSKI, 2021).

Sua versão inicial foi apresentada para opinião pública no ano de 2015 e, em 2016 foi transmitida pela UNDIME⁵ e CONSED⁴ que difundiram a segunda versão em todo o Brasil; já em 2017 o Ministério da Educação (MEC), apresentou a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), contendo partes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo sua homologação no mesmo ano (PACHECO, 2017). Ao que concerne as normas da BNCC do Ensino Médio, o texto teve sua avaliação em audiências públicas em 2018 (BRASIL 2018, p. 7).

A grade curricular do Ensino Médio precisará contemplar a formação integral do estudante, de modo a ter um ensino direcionado para a formação de

seu projeto de vida e para a construção dos fatores cognitivos, socioemocionais e físicos. Sendo esta constituída pela BNCC e por itinerários formativos, devendo ser ordenados através da distribuição de diversas estruturas curriculares, de acordo com a pertinência para a realidade local, dentro das possibilidades do sistema de ensino, bem como considerando os campos dos saberes (SOUSA, 2020).

Com essas mudanças curriculares, a carga horária do Ensino Médio será ampliada de 2.400 horas para 3.000 horas no total, sendo 1.800 horas voltadas para as aprendizagens básicas impostas pela BNCC e as demais horas serão destinadas aos itinerários formativos, espaço de escolha dos alunos (HERNANDES, 2020). É pertinente essa nova proposta de ofertar aos alunos uma formação mais sólida e estarem aptos para tomarem as melhores escolhas, no entanto muitas escolas ainda não estão preparadas tanto a nível de infraestrutura como não possui um quadro de docentes suficientes para dar suporte ao que é proposto pelo novo ensino médio.

De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa, voltado para o Ensino Médio, deve priorizar aspectos analíticos e críticos da língua, sobretudo no que tange à leitura e à escrita, discutindo os mais variados gêneros textuais – orais, escritos ou multissemióticos – de modo que o ensino englobe critérios linguísticos e pragmáticos.

O eixo da leitura não contempla somente textos escritos, além disso inclui a interpretação de imagens, desenho, pinturas, fotos, infográfico, áudios e música, de maneira que o estudante entenda os efeitos de significados derivados dos mecanismos linguísticos e multissemióticos por intermédio do momento histórico e as variadas situações de aplicação (BRASIL, 2018).

O documento normativo instrui os profissionais da educação a executarem seus trabalhos buscando preparar os alunos para o contexto social. Apesar de parecer um manual normativo em alguns aspectos, a BNCC (2018) vem carregada de aparatos teóricos que visam à melhoria da educação, ou seja, orientações que buscam proporcionar a integração dos componentes curriculares aos contextos sociais, visando ao desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Assim, a escola deve abranger possibilidades e diversidades, proporcionando que os estudantes se sintam acolhidos e,

sobretudo, incluídos nas atividades, resultando em aprendizagens significativas (BRASIL, 2018).

Logo, no Ensino Médio, a prioridade, de acordo com a BNCC (2018), é promover o desenvolvimento social dos sujeitos, de modo que se tornem indivíduos ativos, politizados e com autonomia para se posicionar nas mais variadas situações de comunicação. Nesse viés, o documento prioriza a pluralidade em sala de aula e orienta o uso e exploração da oralidade e escrita, com o intuito de possibilitar aos discentes o desenvolvimento da criatividade, autonomia e criticidade (BRASIL, 2018).

Para que isso seja possível, a escola deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, solidificando as aprendizagens construídas no Ensino Fundamental e aprofundando-as. Desse modo, para consolidar a aprendizagem, a escola deve, entre outros fatores, “favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 465), para que, assim, os conteúdos direcionados ao Ensino Médio sejam mais bem compreendidos.

Diante dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, contido na área de Linguagens e suas tecnologias, prioriza, ao menos teoricamente, a compreensão das mais variadas formas de expressão da linguagem, ou seja, de forma escrita, oral, multimodal, por meio das variações linguísticas ou norma culta, buscando práticas significativas do uso da linguagem.

Para tanto, o ensino deve abranger os eixos de “oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71), que agregam conteúdos gramaticais (norma padrão), textuais e construção de sentido. Nesse viés, entende-se que o ensino precisa ser contextualizado, conectado e abranger diversos suportes (como as mídias sociais) e, sobretudo, possibilitar que o estudante seja protagonista no uso da linguagem.

Araújo e Lopes Neta (2017) afirmam que os novos meios digitais (metodologia inovadora) certamente são importantes para dar suporte no processo de ensino, apesar disso somente ela não é o bastante, dessa forma a metodologia clássica de ensino complementa essa atual tendência.

Contudo, tanto a gramática/análise linguística, quanto a produção textual ou literatura, devem ser abordadas com o intuito de desenvolver sujeitos críticos,

que consigam se posicionar diante das situações de comunicação. Assim, o ensino da gramática, partindo de frases soltas e desconexas ou de situações de comunicação inexistentes, não seriam práticas viáveis para a BNCC (2018). O mesmo ocorre durante a produção de texto. Conforme Lopes-Rossi (2012), é primordial aprender o gênero iniciando pela leitura, aprendendo as características discursivas para o entendimento de sua estrutura textual. A série de leitura em volta do gênero que se objetiva elaborar colaborará para o progresso da prática de leitura e promoverá cenários de produção.

Como bem pontua Antunes (2014), o ato da escrita não pode ser apenas para “preencher tabela”, com temáticas irrelevantes, apenas para aplicação de notas. A escrita deve ser social e instigante para os discentes. Para desenvolver uma boa escrita, conhecer somente sobre gramática não é o essencial, contudo, torna-se importante também adquirir outros conhecimentos que colaborem para uma escrita satisfatória (ANTUNES, 2007).

De acordo com a BNCC (2018), deve haver a correlação entre os eixos da língua portuguesa (gramática/produção textual/literatura), de modo que a união desses elementos propiciem a aprendizagem pragmática, significativa e pautada na compreensão. Portanto,

[...] é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 486).

As metodologias de ensino para o Ensino Médio devem explorar as capacidades e habilidades dos estudantes, de modo que os conteúdos sejam baseados em temáticas relevantes para esse público, aproximando-os dos conhecimentos a serem explorados e, portanto, desenvolvendo as competências contempladas na BNCC.

O ensino de produção textual e gramática são, portanto, intrínsecos, ou seja, há uma relação pertinente que possibilita que o ensino seja realizado de maneira convergente e não dissociada. Partindo dessa premissa, a BNCC prega

que deve haver um ensino contextualizado de língua portuguesa, em que haja o desenvolvimento das competências dos alunos, partindo dos conteúdos. No entanto, deve haver também a facilitação da compreensão, ou seja, métodos devem ser pensados a fim de promover a interação, participação e desenvolvimento intelectual do discente.

Além disso, a BNCC afirma que o uso de gêneros textuais é bastante pertinente para estimular a leitura, interpretação, produção textual e estudo gramatical, uma vez que, partindo de um único texto, é possível analisar diferentes elementos sob diversas óticas. Sendo assim, um ensino contextualizado, que una a realidade dos discentes com novas práticas de ensino, é um critério indispensável no processo de aprendizagem, pois articula os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos exigidos pelos documentos oficiais e assim produz informações significativas e vindouras.

Portanto, é possível afirmar que a prática de ensino da língua portuguesa de maneira conectada pode ser muito mais viável que a utilização de métodos tradicionais de ensino, que buscam separar a língua em “blocos” sem ligação, o que causa ainda mais estranhamento e menos compreensão a respeito da pragmática linguística. Logo, a BNCC afirma:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498).

Seguindo as orientações da BNCC, o ensino deve ser integrado, visando, sempre a progressão das habilidades, competências e, principalmente, aprendizagens dos discentes. A organização curricular, portanto, deve atender às necessidades estudantis, formando cidadãos capazes de garantir seu espaço social.

Ao pensar no ensino de Língua Portuguesa, nota-se que não há como se produzir um ensino significativo, se não a partir da contextualização, ou seja, se a prática de relacionar os assuntos com a realidade do estudante não for executada, pode acarretar em antipatia e descaso com a disciplina, que é

considerada, por muitos, a mais difícil. Isso ocorre, pois os estudantes de língua materna nascem interagindo com o idioma e suas multifaces, o que ocasiona em interações relevantes na construção de conhecimentos.

Diante disso, é possível abordar a linguagem a partir de qualquer elemento do cotidiano, seja de forma escrita, oral ou visual, iniciando por temáticas transversais e interdisciplinares. Em suma, a contextualização é um dos métodos de ensino com mais possibilidades de produzir uma aprendizagem significativa, pois desperta o interesse dos estudantes e, portanto, deve ser amplamente explorado.

3 METODOLOGIA

3.1. Classificação da pesquisa

O planejamento da pesquisa é considerado um dos passos mais importantes para qualquer estudo. Pesquisar, delimitar um tema, conhecer as bibliografias disponíveis a respeito da temática são de suma importância para que se possa executar um trabalho científico.

Desse modo, a presente pesquisa consistiu em um estudo do tipo exploratório, descritivo e etnográfico, com abordagem qualitativa, o qual ocorreu de forma presencial, buscando compreender como é a realidade das escolas, diante da temática abordada. A pesquisa qualitativa é um instrumento de levantamento de dados com caráter exploratório sistemático, que usa de uma metodologia estruturada para identificar e compreender comportamentos, fenômenos ou processos observados. Ocorre uma interação constante do pesquisador com o pesquisado de modo a investigar amplamente a complexidade do fenômeno diante do contexto no qual o sujeito está inserido, além de buscar entender os significados que são atribuídos a essas questões (CYRIACO *et al.*, 2017).

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória visa esclarecer conceitos, dúvidas e até mesmo algumas visões sobre determinados fenômenos que precisam ser mais bem discutidos. A pesquisa descritiva busca descrever um determinado acontecimento, realidade ou situação (GIL, 1999). Já a pesquisa etnográfica trata-se do processo de estudo de um determinado grupo social, em que por intermédio da coleta de dados e das observações concretizadas ao longo da pesquisa são delineadas as características etnográficas da população (MATTOS, 2001). Destarte, é característico da pesquisa exploratória buscar conhecer profundamente o assunto pesquisado, assim, se faz necessário compreender igualmente as questões deste estudo, que tem como temática “O pensar e o repensar da língua portuguesa: a divisão entre gramática e produção textual em escolas do município de Monteiro-PB”.

A primeira etapa ocorreu com as observações das aulas, com a finalidade de ter uma maior proximidade com os sujeitos do estudo. Essa técnica torna-se relevante para compreender como o ensino acontece na sua subjetividade, na

prática, para observar e escutar os envolvidos na pesquisa e enxergar o contexto como de fato ele é (REIS, 2019).

Ainda para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, contendo onze perguntas (Apêndice A). Desse modo, será compreendido como ocorre a organização do currículo escolar, especificamente da disciplina de Língua Portuguesa, buscando compreender se há a divisão do componente curricular em áreas nas turmas de anos iniciais do Ensino Médio, em três escolas da cidade de Monteiro, sendo 1 federal, 1 privada e 1 estadual, representando as escolas de cada modalidade. Em cada instituição foi observada uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Na instituição federal a turma era composta por 43 alunos, na privada por 24 alunos e na pública 26 alunos.

Para o entendimento e análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, para avaliar e interpretar os discursos contidos na entrevista e as práticas dos docentes, caracterizando a amostra estudada e, assim, garantindo a fidedignidade dos dados obtidos.

A análise de conteúdo consiste em um método de análise de dados cujo objetivo é a descrição concreta, estruturada e qualitativa do conteúdo expresso da comunicação. É um procedimento relevante na pesquisa qualitativa, visto que tem por finalidade analisar os sentidos e os significados das comunicações, tendo em conta tanto as condições de quem gera a mensagem, quanto de quem a recebe e as repercussões que ela origina, com intuito de haver uma maior compreensão e interpretação da realidade (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021).

3.2. Sujeitos da pesquisa

Durante as descrições e análises, os docentes foram identificados no masculino e por letras (X, Y, Z e W), como forma de neutralizar o gênero e não expor os envolvidos na pesquisa, e as instituições foram identificadas por intermédio de números, com a finalidade de preservar a identidade das mesmas. A seguir, apresentamos um quadro que organiza o modo como será feita a

referência às instituições e aos professores bem como apresenta, de forma resumida, o perfil profissional dos docentes que participaram da pesquisa:

Quadro 1- Representação das Instituições e Professores participantes da pesquisa.

INSTITUIÇÃO	DOCENTE	FORMAÇÃO	ANO DE ATUAÇÃO
1	X	Mestre em Linguística, Graduado em Letras Português/UFPB - 2018 (Cursando Doutorado em linguística e graduação em Direito) - UFPB	2020
2	Y	Licenciatura em Letras Português/UEPB – 2011–2017 e Esp. Em Educação Inclusiva - CRUZEIRO DO SUL	2016
	Z	Graduação em Pedagogia – 2020 e Letras (espanhol – 2012 e português – 2021) – UEPB. Pós em Psicopedagogia e Gestão Escolar	2010
3	W	Graduação em Letras Português/UEPB, Pós graduação: Especialização em Linguística e Formação de Leitores (FAVENE) – 2009- 2016 (Cursando Psicologia – UNICIR)	2018

Fonte: Elaboração própria.

Na Instituição 2, foram entrevistados dois professores, em razão de que lá a disciplina de língua portuguesa é dividida em subdisciplinas, gramática e produção textual, sendo uma para cada professor. Nas demais instituições, é apenas um professor para a disciplina completa.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados iniciou-se com as observações das aulas, no período de 13 de maio a 05 de outubro de 2022, nos horários de aula da Disciplina Língua Portuguesa. No momento da observação, criou-se um diário de campo, para fazer as anotações, as quais eram revistas posteriormente. A segunda etapa consistiu na realização, de modo presencial, das entrevistas, que foram gravadas pelo celular. A entrevista com o docente X ocorreu na escola, a do docente Y na residência da pesquisadora, a do docente Z na escola e a do docente W, na sua residência, estes responderam às questões de modo oral (APÊNDICE A). Os dados foram transcritos baseados nas normas de Preti (1999), as mesmas usadas nos inquéritos do projeto NURC/SP. Assim, a análise dos dados foi dividida em dois momentos: 1º - análise das observações das aulas (descritas no APÊNDICE B) e 2º - análise das respostas dos docentes envolvidos no estudo (APÊNDICE C). Por fim, foi possível compreender se as informações dos dados analisados convergiram ou divergiram.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, descrevem-se os resultados e discussões a partir de categorias, consideradas após a análise das aulas e a leitura minuciosa de cada resposta concedida pelos participantes. No que diz respeito às entrevistas, buscou-se fazer uma interpretação que propiciasse revelar as concepções dos docentes a respeito da temática. Portanto, em virtude da densidade do objeto de estudo, para as análises em questão, foram delineadas três categorias norteadoras: 1) Composição da disciplina de língua portuguesa nas escolas; 2) Ensino de Gramática e Produção Textual, 3) Contribuições para a Prática docente pautada nas orientações da BNCC. Desta forma, por intermédio destas categorias surgiram subcategorias. Como estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias das análises.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1) Composição da disciplina de língua portuguesa nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Composição do componente curricular das escolas pesquisadas, ✓ Percepção dos docentes acerca da produtividade da disciplina no formato em que se apresenta.
2) Ensino de Gramática e Produção Textual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O trabalho com a Gramática; ✓ O trabalho com a Produção Textual, ✓ Integração entre Gramática e Produção Textual.
3) Contribuições para a Prática docente pautada nas orientações da BNCC	

Fonte: Elaboração própria.

4.1 Composição da disciplina de língua portuguesa

A presente categoria refere-se à forma como o ensino da disciplina de língua portuguesa vem sendo abordado no contexto atual, em turmas do 1º ano do ensino médio das instituições da cidade de Monteiro-PB, especificamente, as instituições federal, privada e estadual participantes da pesquisa. Os dados aqui analisados foram extraídos das entrevistas e também das observações, sendo organizados nas seguintes subcategorias: composição dos componentes curriculares das escolas pesquisadas e percepção dos docentes acerca da produtividade da disciplina de língua portuguesa quando há um único professor ou quando há um docente para cada bloco, vantagens e desvantagens.

4.1.1 Composição do componente curricular das escolas pesquisadas

No que concerne à organização da disciplina de língua portuguesa nas instituições, constatou-se, pelas falas dos participantes, que apenas a instituição 2 é dividida em subdisciplinas sendo um professor para cada subdisciplina, e nas demais é um único professor para toda disciplina. Os discursos abaixo representam o que foi exposto:

“olha... isso é uma pergunta que você... que acho que você me pegou... não que eu ignore isso... é que a disciplina, esta disciplina, se chama língua portuguesa e literatura brasileira I, a pressupor que exista (...) não... eu sou o único professor da disciplina (...) primeiro vamos falar de como eu divido... considerando que não existe um professor para cada eixo temático...como é que eu faço? Inicialmente... eu penso assim... vou dividir em blocos... eu vou trabalhar literatura, depois que eu fechar literatura...eu vou para produção de texto e depois eu vou para gramática e aí eu faço um ciclo... alguns assuntos, de alguns eixos temáticos, acabam sendo menores e por exemplo acabou gramática... agora vai pra literatura, mas isso... veja, eu acho que você percebeu... quando eu fecho um assunto, eu tenho que necessariamente, dá um tempo, ainda que de cinco minutos, pra chegar um novo assunto, então eu faço isso...eu organizo dessa forma, nessa ordem de sequência”.
(DOCENTE X)

Ao ser questionado sobre a organização da disciplina, percebe-se que o docente X, inicialmente, demonstrou surpresa, mas deixou claro que a disciplina é única, chamada de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” e que apenas ele é o professor. Em seguida, esclarece que, com a finalidade de organizar o conteúdo, ele divide em três blocos, literatura, produção textual e gramática, praticando o que ele chama de ciclo a partir dos eixos temáticos. Nessa resposta, ainda não é possível perceber uma preocupação em encadear os conteúdos, pois ele afirma: *“Depois que eu fechar literatura, eu vou para produção de texto e depois eu vou para gramática”*. Isso fica evidente na afirmação de que ele dá uma pausa de, pelo menos, 5 minutos aos discentes para iniciar um novo conteúdo na mesma aula. Com base nisso, é provável considerar que o educador, ao praticar esse fracionamento, pode ocasionar uma dissociação de alguns conteúdos que poderiam estar relacionados e poderiam ser aproveitados para uma transição entre os eixos temáticos. Também seguindo a mesma estruturação de uma disciplina só, o docente W explica que a divisão só acontece no 3º ano do ensino médio:

“até o segundo ano é uma disciplina só, integrada no ensino médio... no terceiro ano, a gente tem a disciplina de produção textual a parte”.
(DOCENTE W)

Certamente, essa escolha por dividir a disciplina no 3º ano se dá por causa do ENEM. Os docentes Y e Z lecionam na mesma escola, ficando responsáveis, respectivamente, pela subdisciplina Produção Textual e Gramática, conforme pode ser compreendido através das suas respostas:

“é dividido, um professor com gramática, um com literatura e outro com oficina de texto que é outa disciplina que está dentro da base”. (DOCENTE Y)

“é dividida em blocos”. (DOCENTE Z)

Compete destacar que o docente Z ensina produção textual dentro da programação do itinerário formativo proposto pela BNCC, que são um conjunto de disciplinas, projetos e oficinas que os alunos podem escolher para cursar durante o Ensino Médio, e dessa forma aprofundar seu conhecimento na área que tenham interesse.

Por intermédio das observações e falas, foi percebido que a disciplina de língua portuguesa é dividida em subdisciplinas, mesmo sendo um único ou mais de um educador ocorre uma fragmentação. O que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Representação da composição da disciplina de língua portuguesa nas instituições de ensino pesquisadas.

PROFESSOR ÚNICO – DISCIPLINA SUBDIVIDIDA	PROFESSORES DIFERENTES – DISCIPLINA SUBDIVIDIDA
Instituição 1 (DOCENTE X) Instituição 3 (DOCENTE W)	Instituição 2 (DOCENTE Y e Z)

Fonte: Elaboração própria.

Apenas na instituição 2, a disciplina é dividida em professores diferentes, no entanto nas outras instituições há uma subdivisão interna, em que os únicos professores segmentam a disciplina.

Chiappini (2005, p.114) constatou que “a fragmentação entre aulas de redação, de gramática e de literatura torna-se mais evidente nas instituições de ensino após o ano de 1970, existindo, além disso, diferentes professores para cada bloco”, onde cada uma efetua sua matéria, como se língua portuguesa fosse fracionada.

Pietri (2010) ressalta que ainda há uma divisão do componente curricular de Língua Portuguesa. Isso está refletido não só na composição da disciplina, como também na prática em sala de aula, uma vez que para os docentes é difícil

relacionar os conteúdos dos três eixos em uma única aula. Logo, a organização das aulas funciona de modo cíclico ou rotativo, isto é, um eixo após o outro, de modo que se forma um ciclo de ensino. Isso lembra o que diz o docente X, na primeira fala analisada: “*eu faço um ciclo*”.

Tal informação também se comprova através das observações das aulas, uma vez que um conteúdo novo só é iniciado após a conclusão do conteúdo anterior. Desse modo, percebe-se certa semelhança entre a organização dos docentes da rede pública, que determinam uma espécie de ciclo para abordar os conteúdos que compõem o componente curricular Língua Portuguesa.

4.1.2 Percepção dos docentes acerca da produtividade da disciplina no formato em que se apresenta

Com relação à produtividade da disciplina de língua portuguesa quando há um único professor ou quando há um docente para cada bloco, pôde-se verificar, através das falas dos participantes da pesquisa, diferentes opiniões. Como pode ser visto nos seguintes relatos:

“eu considero se houvesse a divisão dos eixos temáticos, isso seria bem mais produtivo ((tossiu)) ... porque você vai ter um professor que vai se concentrar na literatura e vai se dedicar mais a esse assunto, há um professor que vai falar de gramática e vai se dedicar, há um professor que vai falar de produção e vai se dedicar... se ele não fizer a divisão que eu faço...ele vai ficar perdido... eu faço essa divisão que você viu, como eu te falei, para garantir a minha própria organização, para eu não me perder”. (DOCENTE X)

Embora o docente X seja o único professor da disciplina, ele considera mais interessante ter um professor para cada bloco, tendo em consideração que haverá um melhor planejamento e dedicação para explanação de cada subdisciplina. Na sua fala, ainda é possível perceber que ele considera produtiva a forma como organiza a disciplina, dividindo em gramática, produção textual e literatura, compensando assim o fato de ser apenas um professor. Já o docente Y, que divide o componente com outro professor, acha que seria melhor unificar a disciplina:

“tem a questão também da carga horária, né? assim, se a carga horária fosse mais extensa para a gente, eu acredito que seria interessante mesmo professor acompanhar o aluno nesses aspectos (...) seria melhor um único, eu acredito que sim, porque assim você pode

conhecer seu aluno, você conhece a competência dele ali, você pode estar acompanhando ele dessas várias (...) nesses vários blocos... agora assim, que como a gente trabalha por hora aula né? a gente tem uma carga horária em vários buraquinhos (...) aí fica muito complicado agir dessa forma, né? colocar todos esses blocos, mas eu acho interessante um único professor por esse fato, porque tu pode acompanhar o aluno nessas instâncias, nesses vários bloquinhos". (DOCENTE Y)

Em seu relato, o docente Y esclarece que seria mais proveitoso um único professor, se a carga horária contribuísse para isso, assim poderia proporcionar um suporte maior para os alunos, compreendendo suas necessidades dentro de cada um dos segmentos da disciplina. O docente Z comunga da mesma opinião de ser apenas um professor, mas ressalta a necessidade de separar por blocos internamente:

"eu acho mais interessante elas serem separadas por blocos, mas ter só um professor, porque aí o professor pode orientar o seu trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da turma... porque, quando são professores diferentes, aí ficam mais difícil deles dialogarem, e saberem quais as necessidades". (DOCENTE Z)

Como é possível perceber, o docente Z acredita que é interessante subdividir a disciplina, mas manter o mesmo professor, pois isso contribui para que a prática se alinhe de forma mais adequada para o aprendizado dos alunos.

Assim, mediante o que foi apresentado, nota-se que o docente Y, de gramática, e o docente Z, de produção textual, ambos da mesma instituição, acham mais pertinente ser um único professor, até mesmo por suas próprias vivências do dia-a-dia. O docente W, através da resposta abaixo, também confirma sua opinião de que é melhor ser apenas um professor:

"nesse caso, eu acredito que um professor só (...) porque a gente não tem como separar muito; aí eu já faria uma ressalva quanto a literatura, porque nós temos poucas aulas aí acaba sendo pouco tempo... eu sinto essa dificuldade (...) são quatro aulas, no caso do terceiro ano, ele tem uma aula a mais, que é a produção textual, uma aula, mas só que é com outro professor, no caso de como eu já falei, eu acho interessante ser um professor, não dividir, porque é impossível trabalhar a língua fora de contexto, eu acredito assim, mas literatura eu acho que falta um pouco de tempo, só quatro aulas, acho insuficiente para gente trabalhar todas as escolas literárias de cada série de forma satisfatória". (DOCENTE W)

Sendo o único professor da disciplina de língua portuguesa na turma a qual leciona, o docente W também faz uma observação para questão de a carga horária ser minimizada, o que dificulta para uma maior produtividade na

explicação do conteúdo, apesar disso, destaca achar importante ser um único professor, porquanto, segundo ele, é *“impossível trabalhar a língua fora de contexto”*.

Em suma, verifica-se que o docente X acredita ser melhor um professor para cada subdisciplina, já os docentes Y, Z e W opinam que seja mais interessante um único professor.

O que vem ocorrendo nas instituições pesquisadas vai ao encontro do que Segabinazi e Lucena (2016) asseguram: tem se tornado cada vez mais notória uma segmentação do ensino da língua em disciplinas divididas, como Gramática, Literatura e Redação, lecionada em algumas escolas por um professor para cada bloco, sem aos menos existir, na maior parte das vezes, uma ligação entre as mesmas.

A partir das falas, também foi possível observar as vantagens e desvantagens quanto à disciplina ter um único professor ou ser dividida para professores diferentes. Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 - Vantagens e desvantagens quanto a disciplina ter um único professor ou ser dividida para professores diferentes

	DISCIPLINA COM ÚNICO PROFESSOR	DISCIPLINA COM UM PROFESSOR PARA CADA BLOCO
VANTAGENS	<p><i>“seria melhor um único, eu acredito que sim, porque assim você pode conhecer seu aluno, você conhece a competência dele ali, você pode estar acompanhando ele dessas várias (...) nesses vários blocos...” (DOCENTE Y)</i></p> <p><i>“eu acho mais interessante elas serem separadas por blocos, mas ter só um professor, porque aí o professor pode orientar o seu trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da turma...” (DOCENTE Z)</i></p> <p><i>“nesse caso, eu acredito que um professor só (...) porque a gente não tem como separar muito...como eu já falei, eu acho interessante ser um professor, não dividir, porque é impossível trabalhar a língua fora de contexto...” (DOCENTE W)</i></p>	<p><i>“eu considero se houvesse a divisão dos eixos temáticos, isso seria bem mais produtivo ((tossiu)) ... porque você vai ter um professor que vai se concentrar na literatura e vai se dedicar mais a esse assunto, há um professor que vai falar de gramática e vai se dedicar, há um professor que vai falar de produção e vai se dedicar...”(DOCENTE X)</i></p>
DESVANTAGENS	<p><i>“se ele não fizer a divisão que eu faço...ele vai ficar perdido... eu faço essa divisão que você viu, como eu te falei, para garantir a minha própria organização, para eu não me perder”. (DOCENTE X)</i></p> <p><i>“tem a questão também da carga horária, né? assim, se a carga horária fosse mais extensa para a gente, eu acredito que seria interessante mesmo professor acompanhar o aluno nesses aspectos (...)”. (DOCENTE Y)</i></p> <p><i>“acho que falta um pouco de tempo, só quatro aulas, acho insuficiente para gente trabalhar todas as escolas literárias de cada série de forma satisfatória”. (DOCENTE W)</i></p>	<p><i>“porque, quando são professores diferentes, aí ficam mais difícil deles dialogarem, e saberem quais as necessidades”. (DOCENTE Z)</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

Em seus relatos, os docentes Y, Z e W apresentam que ter apenas um professor facilita o seu exercício pedagógico conforme as necessidades da turma, sendo uma vantagem. Por outro lado, o docente X pontua como favorável que ocorra a segmentação dos eixos temáticos por professores, pois cada um irá se concentrar e se dedicar ao seu eixo, e no caso de ter só um professor, se não tiver uma organização, ele vai ficar perdido, tornando-se isso uma

desvantagem. Já o docente Z destaca que sendo professores diferentes dificulta para haver uma interação que proporcione uma compreensão mais abrangente das demandas existentes na sala da aula.

Outra desvantagem é a questão da carga horária, como relata os docentes Y e W. Gradativamente, já vem sendo implementado nas intuições pesquisadas o que é proposto pelo novo ensino médio. Essa reestruturação curricular tem deixado os professores desnorteados, pois com a redução na carga horária, conseqüentemente o assunto também é reduzido, o que pode haver a probabilidade de deixar a desejar em conteúdos que são mais relevantes, principalmente no que se refere a língua portuguesa. Conforme Hernandes (2020), com o novo ensino médio, a carga horária que outrora era 2.400 horas, agora passou para 3.000 horas, sendo 1.800 horas voltadas para as aprendizagens básicas determinadas pela BNCC e as 1.200 horas remetidas aos itinerários formativos, de acordo com a escolha do estudante.

Diante de concepções diferentes, considera-se relevante salientar que independentemente de haver um único ou vários professores para cada bloco, o mais importante é que sejam alcançados os principais objetivos da disciplina de língua portuguesa, especialmente o objetivo de preparar os alunos para uma participação ativa na sociedade e que tenham capacidade interpretar, analisar, produzir uma grande diversidade de textos do seu meio social, pois não é somente ler, é necessário melhorar a linguagem para melhor interagir nos mais diversos contextos.

4.2 Ensino de Gramática e Produção Textual

Nesta categoria, será abordado como tem sido o processo de ensino da gramática e da produção textual nas escolas estudadas. O propósito é analisar se há uma articulação entre ambas no contexto da sala de aula. Dessa forma, foram originadas as seguintes subcategorias: o trabalho com a Gramática, o trabalho com a Produção Textual e a integração entre Gramática e Produção Textual. Para análise dessa categoria, consideraram-se dados coletados a partir da entrevista e das observações realizadas nas aulas, tendo em vista a importância de comparar as informações.

4.2.1 O trabalho com a Gramática

No que tange ao trabalho com a gramática, vê-se nos relatos dos docentes que, para eles, há uma mescla entre o modelo tradicional e inovador, ou seja, apesar de buscarem metodologias inovadoras, dinâmicas, usos de tecnologias e vários meios de proporcionar aprendizagem, o método tradicional também se faz necessário. Como apresenta os discursos abaixo:

*“você vai dizer que eu sou tradicionalista, mas o método expositivo é o mais eficaz... existem teorias pedagógicas que trabalham fazendo teoria facilitadora... eu já sou da perspectiva tradicionalista... eu acredito que o professor, ele está lá, ele está aqui para ensinar, ele tem uma função, claro... ele está para ensinar, mas não para sobrepor esse conhecimento... o método expositivo, nos termos tradicionais que conhecemos, mas somados a uma contextualização do dia a dia e da realidade de sala de aula, é::: o que eu acredito, então tradicional”.
(DOCENTE X)*

É possível compreender que o professor se assume como tradicionalista por preferir usar o método expositivo em sala de aula. Contudo, constatou-se em suas aulas uma prática inovadora, contextualizada e produtiva de gramática. O mesmo aborda a gramática sempre de modo contextualizado, baseando-se em exemplos pragmáticos, utilizando fatores do cotidiano dos alunos, como as redes sociais e os memes, e ainda é importante destacar que suas aulas têm um viés “concurseiro”, ou seja, prepara os alunos para provas, como concursos públicos.

Em uma das aulas observadas, ele trouxe o texto “Introduzindo a gramática”, da autora Irandé Antunes, para esclarecer que a gramática não pode ser apenas “decoreba”, ou seja, necessita de um contexto para fazer sentido. Sobre isso, apresentou dois exemplos: “não, mate” e “não mate”, assim explicou que uma vírgula e um ponto podem fazer a diferença no contexto. Desse modo, a seguir, o professor abordou como a gramática era/é estudada, sobretudo na parte escrita, com base em exemplos do cotidiano, como quando ele traz a partir do Instagram uma frase que a advogada Dr^a Deolane fala: “exquece a mãe tá estourada”, por meio de repetições, como ditados, e com pouca análise e compreensão.

Ainda como conteúdo gramatical, em sequência, explanou sobre as classes de palavras, suas funções e classificações, diferenciando morfologia e sintaxe. Ele trabalha também a partir de textos teóricos proporcionando aos

alunos estudarem alguns autores que têm opiniões inovadoras acerca da gramática, como é o caso de Irandé Antunes. Por exemplo, em uma aula, ele solicitou que os alunos lessem esses textos bases para na próxima aula realizarem uma exposição do texto e se posicionarem a respeito deles. Vale salientar que a apresentação e leitura do texto não era obrigatória. Com isso, na aula seguinte uma aluna apresentou seu trabalho abordando o que Irandé Antunes aponta acerca do assunto: as classes de palavras, com ênfase em substantivos, artigos e adjetivos.

Compete ressaltar que a utilização de textos da autora Irandé Antunes por parte do docente é um ponto positivo, no sentido de auxiliá-lo a trazer para sua prática aquilo que Irandé propõe. A autora enfatiza que:

Quando se fala em gramática, pode-se estar falando: a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: ‘a gramática do português’; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de ‘gramática internalizada’; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: ‘a gramática da norma culta’, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: ‘a gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’, ‘a gramática funcionalista’; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: ‘a gramática tradicional’, por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em: ‘aulas de gramática’; e) de um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha (ANTUNES, 2007, p. 25-26).

Antunes também sempre destaca a relevância do ensino contextualizado de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Porquanto, os docentes precisam proporcionar esse ensino de modo que os discentes sejam capazes de utilizar com bastante propriedade os elementos gramaticais com relação à linguagem (oral e escrita), comunicação e interação, para além do contexto educacional, no seu dia-a-dia (ANTUNES, 2014). Falando também sobre a forma como trabalha a gramática nas aulas, o docente Y afirma:

“é mais justamente com a questão interpretativa né? eu vejo que tem alguns alunos que eles têm dificuldade com a gramática, “vê como uma decoreba”, se você parar para analisar a gramática tradicional são regras, regras, regras, para estudar, né? mas aí tem que entrar em que? na interpretação... e aí é onde acontece, onde desanda (...) e a dificuldade do aluno parte da sequência como é trabalhada a leitura e interpretação, entendeu? quando existe essa quebra, se no fundamental existe mais a leitura como uma coisa mais prazerosa, eles interpretam do jeitinho deles, mas eles quando chegam no fundamental 1 e fundamental 2... é uma pressão enorme, né? então é conteúdo, é regra, é história, é tudo isso... acaba que o quê? eles focam em decorar aqueles conceitos, regras e afins, e esquecem de ir além... então muitas vezes eles sabem o assunto da gramática, mas quando parte

da interpretação, eles se perdem... eles sabem o que é um sujeito, mas quando vão analisar e discutir dentro de um texto: “eu não sei interpretar”... então, o GRANDE problema é a interpretação e onde se perde é justamente nessa quebra dos segmentos”. (DOCENTE Y)

Averigua-se que o discurso do docente Y se remete mais para as dificuldades dos alunos em interpretar a gramática, já que estes se apegam muito à memorização de regras e conceitos, em razão de que no fundamental 1 e 2 focaliza bastante nisso. Para Silva e Santana (2019), desde muito cedo o ensino clássico de gramática atua como uma ferramenta de regulamento e fiscalização da linguagem, sujeitando os discentes a normas e determinações as quais nem sempre estão de acordo com sua realidade linguística.

Ainda que não tenha ficado tão evidente no relato do docente Y a forma como ele trabalha a gramática em sua prática, em suas aulas foi possível observar um ensino dinâmico da gramática. Em uma das aulas, o docente abordou o conteúdo gramatical – acentuação gráfica (oxítone, paroxítone, proparoxítone) com base em uma dinâmica. O mesmo escreveu palavras com grafia muito semelhantes em um papel, colou nas costas dos alunos, e cada dupla tentava adivinhar a palavra que tinha nas costas do outro. Assim, o professor formou uma lista de palavras no quadro, com o intuito de trabalhar a acentuação gráfica. Palavras como “forro” e “forró”, “pais” e “país” foram usadas para demonstrar que os acentos mudam totalmente o sentido de um contexto. Também foi explanado sobre verbos, que existem o indicativo, subjuntivo e o imperativo. Em relação aos verbos, os alunos mencionaram que o imperativo significava ordem, instrução. O docente trouxe exemplos como: uma receita indica ordem, o passo a passo de como deve ser feito.

O docente Z, apesar de não está lecionando a subdisciplina de gramática atualmente, também apresenta seu ponto de vista e afirma que em alguns assuntos de gramática o modelo tradicional se faz necessário, segundo ele, ambos os métodos (tradicional e inovador) precisam andar juntos.

“eu acho que tem conteúdos de língua portuguesa, principalmente que não pode fugir do tradicional, que é necessário trazer o tradicional para sala de aula... eu me identifico mais com a gramática, geralmente eu pego a disciplina da gramática na escola, com exceção desse ano, mas eu acho que tem conteúdos gramaticais que não tem como fugir do tradicional... então é necessário haver esse mescla”. (DOCENTE Z)

Araújo e Lopes Neta (2017) também apontam que a união das duas metodologias de ensino é importante, porquanto em um contexto tão globalizado como o atual, nenhuma das duas sozinhas são eficientes para formar, orientar e evoluir o aluno, é provável a formação de indivíduos analíticos e constituintes de suas próprias concepções, à medida que os educadores unam as duas metodologias, fazendo com que uma complemente a outra. Ao falar sobre a forma como trabalha a gramática, o docente W também faz referência ao método tradicional em detrimento ao método contextualizado:

“não por conta do assunto e não por conta da turma também... tem turma que funciona se você contextualizar, você trazer primeiro o contexto, apresentar, né? a gente sabe que tudo vai terminar no contexto, vai, mas a partir do texto, a partir do texto, para poder chegar a gramática, funciona em algumas situações, em outra não e aí eu até tava pensando até depois fazer meu mestrado em cima disso, né? o tradicional às vezes funciona, só ele funciona, assim, não que tradicional seja fácil de ensinar... a gramática pura, ela funciona às vezes e a única forma que as vezes aquela turma se identifica... em outras situações, em outros conteúdos e outras turmas a contextualização é bem mais interessante flui mais rápido”. (DOCENTE W)

Verifica-se no relato do docente W que ele parte da perspectiva de que é importante observar o perfil da turma, pois em determinada turma o ensino inovador de forma contextualizada funciona melhor, já em outra o método tradicional será mais satisfatório.

Nas aulas observadas do docente W, percebeu-se um viés de ensino mais voltado para o inovador e contextualizado. Em uma aula foi abordado o conteúdo da polissemia e os sentidos das palavras utilizando slides. No conteúdo “sentido das palavras”, ele expõe algumas palavras que apresentam mais de um significado e questiona os discentes sobre as possíveis possibilidades, como: manga¹ – fruta ou da camisa –, laranja – fruta ou cor. Em um segundo momento, explicou o conteúdo de coesão e coerência, a partir disso, solicitou que a turma se dividisse em duplas e pesquisassem pelo celular o que significava coesão e coerência. Posteriormente, os conceitos foram transcritos no quadro e uma atividade foi passada. Depois, alguns exemplos foram expostos e analisados em sala de aula. Percebeu-se que embora o docente se dedique para ministrar os

¹ Esse exemplo foi, realmente, usado na aula. O docente apresenta “manga” como sendo uma palavra com significados diferentes (polissemia), porém, como sabemos, não se trata de significados diferentes, e sim de palavras distintas (homonímia).

conteúdos de forma proveitosa (utilizando textos, livros, slides...), houve interrupções em determinadas aulas, por exemplo, o docente parou para dar vistos nos cadernos, em alguns momentos houve barulhos fora da sala.

Em referência à prática contextualizada, Dias e Silva (2020) alega que contextualizando o ensino da gramática, o professor proporciona ao estudante e a si próprio novos meios de ensino sem que seja necessário reproduzir antigos conceitos, tais como: predicado, sujeito, orações subordinadas, que, segundo os preceitos clássicos são termos indispensáveis na construção de frases. É importante que o estudante construa, com o educador, o tema que está sendo explicado em sala, com atividades e exemplos pautados numa literatura mais próxima da realidade em que vive; desta forma, haverá maiores possibilidades de atingir o aprendizado. A esse respeito, pode-se afirmar que, infelizmente, os professores ainda se prendem muito à nomenclatura e acabam trabalhando os conceitos a partir dela.

4.2.2 O trabalho com a Produção Textual

Sobre o ensino de produção textual, constata-se que os docentes participantes da pesquisa utilizam textos como uma ferramenta importante para dar suporte à compreensão do conteúdo, bem como filmes, contos, fábulas, poemas e charge, além de cards, em virtude das redes sociais. Isso verifica-se nos relatos a seguir:

“Inicialmente... a divisão, ela é feita, considerando uma coisa: a necessidade das avaliações... a primeira nota, sempre terá de ser, a partir do segundo bimestre, uma produção textual... no segundo bimestre, um resumo... no terceiro bimestre uma resenha e logo em seguida, um artigo de opinião... então... eu quero que eles aprendam 3 gêneros textuais, os principais deste primeiro ano... então, considerando essa necessidade, o que que eu faço? inicialmente, eu quero que eles façam de um objeto específico, então... a aula tem de ser desse objeto específico, mas eu não preciso dar aula desse objeto... eu vou exibir o filme, então seria aula de literatura, digamos assim... logo após essa aula, eu não falo desse filme, eu vou para produção textual... a aula seguinte, é pra falar do gênero específico... no caso, o resumo (...) dei a aula de resumo... fecho o assunto de resumo... abro a aula de produção textual.” (DOCENTE X)

Em sua fala, o docente X explana como ocorre a organização da sua prática no decorrer do ano, no que concerne à produção textual. De fato, o que ele falou se confirmou: em uma de suas aulas, o docente X faz a exposição e

discussão do filme “o nome da rosa” que seria para trabalhar a produção textual, sendo explorado o gênero resumo. Em outra aula, relembra o filme “o nome da rosa”, por meio de uma breve discussão, e em seguida aborda a estrutura do gênero parte por parte (introdução, desenvolvimento e conclusão), apresentando exemplos de resumos por meio de slides, tirando as dúvidas dos alunos, após a explanação do assunto, o professor solicitou aos alunos a produção textual do resumo acerca do filme. Sobre o trabalho com produção textual em sala de aula, o docente Y afirma o seguinte:

“eu sempre trago textos, contos, fábulas, que estejam ligadas aos conteúdos que eu vou utilizar, para reconhecer um gênero textual, faço roda de leitura, então minhas aulas em si sempre têm essa questão dinâmica... é tanto que quando o tempo foi reduzido para 3 aulas, eu fiquei extremamente nervosa, porque eu não conseguia fazer aquilo que eu gostava né? tudo demanda tempo”. (DOCENTE Y)

Em sua fala, nota-se que o docente Y, para tornar o ensino do conteúdo mais eficaz, utiliza recursos os quais possam estimular o aluno a compreender de forma mais satisfatória o que está sendo trabalhado em sala. Para ele, a redução da carga horária foi um grande desafio, porquanto de certa forma refletiu na metodologia que gosta de usar para abordar os conteúdos.

Como já foi frisado anteriormente, o docente Y leciona gramática, contudo, também fica com a parte de produção textual no que se refere a abordar os conteúdos de forma mais ampla, sobretudo os gêneros textuais. Sua fala vai ao encontro do que foi visto em sua prática, quando se verificou o uso de uma metodologia criativa e contextualizada. Em uma das suas aulas, o docente solicitou que os alunos assistissem em casa a um documentário de sua livre escolha e fizessem um resumo, assim na aula seguinte ocorreu a explanação de alguns dos resumos que os alunos fizeram, como o “Dilema das Redes”, “Hienas e os Leões”, “A ancora e a Lanterna” de Daniela Peres, não foi possível discutir todos, pois o tempo da aula era curto. Após a discussão dos resumos feitos pelos alunos, o docente perguntou qual a diferença desse gênero documentário e o gênero iniciação científica². Em outras aulas os alunos já tinham estudado o gênero iniciação científica, e assim eles explicaram que a semelhança entre eles é a questão das informações. O docente explanou sobre o conceito estético de

² O docente apresentou iniciação científica como sendo um gênero e, como se ele já tivesse trabalhado em aulas anteriores.

ambos, a importância de relacionar com outros gêneros, e também pediu para comparar com o gênero notícia, momento em que os alunos responderam que é curto, breve, detalhado, e que uma notícia pode gerar um documentário, em seguida, ele fez a comparação também entre filme e documentário, sobre a fala, estrutura, os tipos de argumentos (autoridade, raciocínio lógico...).

Ao falar sobre seu trabalho com produção textual, o docente Z faz referência a um material novo adotado pela escola:

“a oficina de produção de texto é um material novo, né? que a gente recebe dentro do sistema... então assim, a gente tá trabalhando com--, a aula passada eu tive que explicar a psicologia das cores, mas ali tinha um propósito, que era ser trabalhado em seguida o texto descritivo, então ele camufla o gênero para que o aluno descubra qual gênero será trabalhado, a gente trabalha com o gênero planta de casa, mas com qual objetivo? Para também trabalhar o texto descritivo, então o trabalho de produção de oficina de texto voltada para essa produção textual, é mais para os gêneros que não são tão explorados, e a cada quinzena trabalho com textos dissertativos-argumentativos voltados para o ENEM”. (DOCENTE Z)

A oficina de produção textual ocorre uma vez por semana com duração de uma hora, e tem como finalidade compreender e produzir os gêneros textuais trabalhados em sala de aula de forma mais dinâmica, bem como aperfeiçoar a habilidade comunicativa, oral e escrita, e a compreensão de textos dissertativos-argumentativos, os quais fazem parte da proposta dos vestibulares e Enem. Os textos dissertativos-argumentativos voltados para o ENEM trabalhados pelo docente estão dentro do que é proposto pela instituição, que busca focar também na preparação desta etapa tão importante para os alunos do ensino médio. O docente enfatiza que a oficina de produção textual é mais voltada para os gêneros que não são tão explorados, porém não deixa claro em sua fala quais seriam esses gêneros.

O que o docente Z expressa em seu discurso, foi possível também observar em sua prática na sala de aula, quando ele iniciou sua aula trabalhando a tipologia descritiva através dos gêneros, como o autorretrato. A partir disso, fez questionamentos aos alunos do que entendiam sobre autorretrato, em seguida, fez referência ao conto “O Espelho” escrito por Machado de Assis, que havia sido estudado na disciplina no início do ano. Em outro momento, realizou uma dinâmica com uma caixinha que falava acerca das cores, onde ia tocando a música Savage Love (Laxed - Soren Beat), e quando parava a música o aluno

abria a caixinha e tirava a pergunta que tinha sobre as cores, por exemplo, que sensação despertava ao ver a cor rosa, aí os meninos responderam: pensa em menina, com isso, novamente continuava a música, parava, e era tirado outro papel, dessa vez com uma pergunta: que cor lhe deixa angustiado? Uns responderam: marrom, outros verde escuro, azul, e assim prosseguia a dinâmica, com isso, o docente explicou que as cores também são importantes no autorretrato devido ao que elas representam, ainda citou exemplos como o quarto do bebê, que não pode ter muitas cores precisa ser um ambiente neutro, que traga tranquilidade e proporcione um sono de qualidade, exemplificou também com a questão do McDonald's, em que a cor amarela e vermelha tem uma simbologia, estão associadas à sensação de fome. A partir da temática explanada, para expandir o conhecimento dos alunos sobre a relevância das cores e o significado que tem por trás delas, foi realizada uma atividade do livro, em que os alunos iriam responder o que cada cor que estava ali, representava para eles.

O docente W, por sua vez, faz uma crítica aos livros didáticos e destaca a necessidade de trabalhar com textos curtos:

“a gente sempre parte de um texto, e aí vem um uma crítica aos livros didáticos, porque eu acho que eles ainda não estão muito adaptados... eu tenho visto assim, de duas coleções que a gente pegou, os exemplos de textos, eles não são adaptados à realidade a nível de Brasil; eles são muito direcionados a uma determinada região, isso não deveria acontecer, mas assim a gente sempre parte de um texto, geralmente textos curtos... porque a gente tem visto assim, até depois dessa pandemia, uma dificuldade muito grande, não só uma deficiência na aprendizagem, mas assim uma preguiça mesmo de ler... houve o distanciamento, essa falta de um monitor, de um professor ali em cima... então eles não liam muito, a gente não adianta colocar um texto longo... com isso, eu trabalho mais com textos curtos, que nem a proposta do livro, também estou trabalhando com cards agora, né? por conta das redes sociais, por eles terem muito contato assim com as mídias sociais, trabalho com poemas e charge... sempre quando eu levo slide, eu gosto de levar com charges que são curtinhas... eles vão prestar ENEM... muitas das vezes eu acabo falando, dando algumas dicas, só que for fazer concurso, se pretende fazer concurso... quem for prestar, presta atenção que cai muito... então sempre dou esses alertas”. (DOCENTE W)

É perceptível no relato do docente W o uso de textos como recurso importante para trabalhar o conteúdo, ele destaca a necessidade de trabalhar textos curtos, em razão da dificuldade dos alunos decorrente da pandemia, além disso utiliza slides e ferramentas tecnológicas, sem esquecer de destacar

seu empenho em dar dicas e enfatizar assuntos referentes ao ENEM, que é algo tão relevante para os alunos do ensino médio. O docente faz crítica ao livro didático, no entanto, logo depois, afirma que segue a mesma proposta do livro.

Lopes-Rossi (2012) destaca que o modelo de produção textual conservado pelos livros didáticos tem sido um dos fatores para as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação a produção textual. A autora averigua que embora os livros didáticos apresentem os PCN e autores que apoiem o trabalho com gêneros discursivos, existem ainda determinadas dificuldades para se abordar o gênero. Lopes-Rossi (2012) aponta que entre essas dificuldades está a ampla quantidade de gêneros e produções em cada livro os quais não possibilitam a promoção de um projeto-pedagógico como recomendado pelos PCN, porquanto existem dificuldades para se sugerir a função social dos textos escritos pelos estudantes, bem como pela quantidade mínima de tempo destinado a cada ocasião de trabalho com os gêneros. A autora apoia uma prática pedagógica direcionada para a construção de projetos, no entanto ressalta que não é a quantidade de projetos que fará a diferença e sim as atividades, competências e saberes que serão estimulados e otimizados no decorrer dele.

A narrativa do docente W encontra-se em consonância com a prática observada: em uma das suas aulas o docente trabalhou sobre coesão e coerência, logo após dividiu a turma em duplas, entregou um texto de Drummond, fez uma leitura silenciosa e outra compartilhada e em seguida discutiu elementos textuais, de interpretação e passou uma atividade sobre os elementos linguísticos do texto. Em outra aula trabalhou o texto “dissertativo-argumentativo”, onde escreveu no quadro suas características e explicou o seu significado e objetivo, assim como enfatizou que o gênero³ era necessário para quem deseja prestar o ENEM, que proporciona ingresso ao Ensino Superior, trouxe textos de apoio como exemplos, a partir disso solicitou que os alunos escrevessem no caderno sua opinião sobre o tema “Faça o que é certo, ainda que ninguém veja” e, defendessem argumentando (nem todos os alunos

³ “A produção escrita no ENEM, de certo modo, objetiva ‘aferir’ a competência linguística, gramatical e interativa do candidato ao término da educação básica, compondo um texto dissertativo-argumentativo – situado no campo tipológico – a um gênero textual, podendo, então, ser considerada como o gênero redação do ENEM” (PRADO; MORATO, 2016, p. 206).

conseguiram concluir a atividade até o final da aula), e mesmo o professor havendo explicado o assunto, questionaram como era, como iriam fazer a atividade. Em outro momento da aula, abordou sobre artigo de opinião, trouxe como exemplo um texto sobre feminicídio, também escreveu no quadro e explicou sua estrutura de forma detalhada (introdução, desenvolvimento e conclusão), falou sobre suas definições, seus elementos, o que não deveria conter em cada um, após essa explanação, requisitou que os discentes produzissem em casa um artigo de opinião. Nota-se que a metodologia do docente se repete, onde na aula a respeito de texto dissertativo-argumentativo traz sua característica e depois pede para os alunos produzirem, da mesma forma ocorreu quando abordou em relação ao artigo de opinião.

Com isso, é possível averiguar que os docentes buscam ofertar em suas aulas, leitura, produção oral e escrita e reflexões acerca da organização da língua em diversas situações interlocutivas, bem como abordam de forma dinâmica sobre diferentes gêneros textuais, assim contribuindo para uma nova perspectiva no processo de leitura, de escrita e de produção textual.

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 90) afirma que: “com relação ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, a atividade pedagógica de ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática”.

Compete destacar também sobre a metodologia dos professores em proporcionar um ensino voltado para os alunos no que diz respeito à preparação para o ENEM e concursos públicos, como destacam os docentes Z e W em suas falas. Contudo, é importante frisar que muitos professores ainda estão apegados a ensinar os conteúdos de língua portuguesa como foco principal apenas para a preparação de ENEM e concursos públicos, sendo que os alunos precisam aprender que a importância de estudar a língua portuguesa não é apenas pelo ENEM, e sim para desenvolverem competência comunicativa nos mais diversos contextos sociais.

4.2.3 Integração entre Gramática e Produção Textual

Ao serem questionados se no momento da explanação dos conteúdos é possível fazer uma conexão entre gramática e produção textual e vice-versa, os docentes respondem de forma vaga sobre essa possibilidade.

“sim é possível fazer, mas não é::: totalmente viável (...) como eu disse pra você, eu faço uma divisão de eixos temáticos (...) se eu faço a divisão por eixos temáticos, dividindo: aulas de literatura, aulas de produção de texto, aulas de gramática, eu tenho que destacar aquele eixo temático daquela aula específica, daí não seria totalmente possível, porque eu tenho que dar destaque, a ênfase, para aquele eixo temático... entretanto, em termos e em partes, eu posso introduzir perspectivas ou aplicações daquele conhecimento gramatical a produção textual... a Irandé Antunes... você conhece a Irandé? “ela acredita que a gramática contextualizada, ela se dá com o uso de textos” ... então se você aprende gramática, você tem de aprender com o uso de textos né? eu penso assim também. Sendo que não dá pra chegar aqui com um textão (...) e mandar eles lerem, vai demorar muito tempo... às vezes, eu gosto... tem prós e contras... eu acredito que aqui, o ano letivo, quando eu comecei no primeiro bimestre, eu comecei com funções da linguagem, que eu coloquei no âmbito da literatura, funções de linguagem o assunto... depois, que eu terminei funções da linguagem, eu iniciei produção textual, com a perspectiva... com o conceito de gênero e tipologias textuais, e aí foi quando eu falei de gramática, que foi a aula que você esteve presente... e teve também a aula introdutória, de introdução à gramática”. (DOCENTE X)

O discurso do docente X aponta que a fragmentação da disciplina em eixos ocasiona certa dificuldade para que ocorra essa relação entre gramática e produção textual. Contudo, ele afirma que em algum momento da explanação do conteúdo pode haver a possibilidade dessa ligação.

À vista disso, não ficou perceptível em nenhuma das suas aulas essa integração, por exemplo, ao trabalhar o conteúdo classes de palavras, não foi utilizado nenhum texto para análise das classes em funcionamento.

O docente Y afirma seguramente que é possível e cita como exemplo uma metodologia adotada por ele:

“com certeza... o fato de eu ter feito a dinâmica usando o gênero lista, de aula anterior, eu estou dinamizando e contextualizando... o que? um assunto que foi feito antes, uma dinâmica para melhorar a sintonia da aula, iniciando o assunto do dia, da aula, então é super possível”. (DOCENTE Y)

Com outro ponto de vista, nota-se que o docente Y acredita ser possível essa união entre o ensino da gramática com produção textual. No entanto, a respeito da contextualização fica uma lacuna, porquanto, mesmo que em uma aula anterior tinha sido usado o gênero lista para realizar a dinâmica, naquele momento não estava sendo trabalhado o gênero, ele apenas fez uma dinâmica para deixar a aula mais agradável.

Sobre a interação entre gramática e produção textual, ficou perceptível em uma das suas aulas, quando este realizou uma revisão acerca as tipologias

textuais (narrativas, descritivas e dissertativas), ressaltou a importância de aprender a reconhecer os gêneros, e posteriormente entregou jornais impressos à turma, dividindo-os em trio, deixando a critério dos alunos que escolhessem um dos gêneros, como notícia, editorial, reportagem⁴, e observassem quais os verbos existentes nos gêneros encontrados, e em que modo e tempo estavam.

Para responder à pergunta feita, o docente Z afirma que se baseia no trabalho de análise linguística:

“eu gosto de trabalhar com base na análise de linguística... atualmente eu não estou lecionando português só produção de texto, mas eu trabalho pelo viés da análise linguística (...) a parte de produção textual não, porque a gente está trabalhando a parte de produção textual como um itinerário formativo e como aula extra voltada só para o ENEM”. (DOCENTE Z)

Como pode ser visto em sua explanação, o docente Z ressalta que utiliza como base a perspectiva da análise linguística, mas não consegue fazer isso, no momento, porque está lecionando produção textual apenas como um itinerário formativo, que são projetos e oficinas que os alunos podem optar para cursar ao longo do Ensino Médio, assim sendo capaz de aprofundar seu conhecimento na área que tenham interesse. De fato, as aulas observadas para esta pesquisa foram de produção textual e não houve nenhum tipo de trabalho com a gramática. Analisando a resposta dada na entrevista, não fica claro o que o docente define como “análise linguística”, mas é possível entender que seria a conexão entre gramática e texto.

Ainda no que diz respeito à conexão entre gramática e produção textual, o docente W apresenta uma resposta superficial:

“eu sempre procuro, assim, deixar claro o objetivo de porquê estudar português... se eu falo português, por que eu tô estudando? e no primeiro ano, geralmente começo com o assunto de variedade linguística... e aí já é um conteúdo que auxilia nisso aí... então trabalhando isso, na questão do objetivo, eu sempre procuro deixar claro isso para eles, o que a gente vai estudar, se é a norma padrão, que norma padrão é essa, porque ela diferente do que a gente fala no dia a dia e aí por diante”. (DOCENTE W)

Na fala do docente W, não fica claro se existe em sua prática e se é provável uma integração entre o ensino da gramática com produção textual. Na

⁴ O docente já havia trabalhado os gêneros do domínio jornalístico.

observação das aulas, foi possível perceber que o docente trabalha os conteúdos de cada eixo separadamente.

Mediante as falas e as observações realizadas das aulas, no que se refere à integração da gramática com produção textual, percebeu-se que não é algo recorrente na prática dos docentes participantes da pesquisa. Somente em uma das aulas do docente Y constatou-se isso, quando o mesmo enfatizou a importância de reconhecer os gêneros, e em seguida realizou uma atividade na qual entregou jornais impressos à turma, dividindo-os em trio, nos jornais havia vários gêneros como notícia, editorial, reportagem, deixando a critério dos alunos que escolhessem um dos gêneros e observassem quais os verbos existentes nos gêneros encontrados, e em que modo e tempo estavam.

O que foi possível observar também nas aulas dos docentes é que o trabalho com a gramática se sobressai pela quantidade de conteúdos que são explanados, sendo até mesmo mais dias de aulas para subdisciplina de gramática. Esse fato se assemelha ao estudo realizado por Luterman e Souza (2017), cujos resultados apontam que na instituição de ensino pesquisada, a língua portuguesa, no ensino médio, é fragmentada em disciplinas: gramática, literatura e produção textual, e a maioria das aulas lecionadas pelos docentes é sobre gramática.

Destarte, essa circunstância aponta para a necessidade de se (re)pensar uma prática em que a integração desses eixos estejam mais presentes no lecionar das aulas, pois através da gramática é possível auxiliar a compreensão da escrita. Antunes (2003) frisa a relevância da gramática ser trabalhada com textos, sendo assim os alunos adquiririam uma compreensão mais abrangente da língua, isto é, mais que a classificação, saberiam a sua finalidade. A autora faz ainda uma crítica aos docentes que lecionam gramática de modo descontextualizado, a partir de orações e frases soltas.

4.3 Contribuições para a Prática docente pautada nas orientações da BNCC

Esta terceira categoria está relacionada às concepções dos professores a respeito das contribuições da BNCC, bem como se suas práticas docentes estão pautadas nas orientações do documento. A respeito das contribuições da BNCC para o ensino da língua Portuguesa, analisando as falas dos docentes,

fica perceptível o contraste de opiniões. Por mais que o documento seja entendido como norteador, de acordo com os professores ainda são observadas algumas lacunas. De qualquer forma, todos reconhecem que a responsabilidade principal é do profissional da educação. Como demonstram as seguintes falas coletadas:

“sim sim... a BNCC no que se refere ao ensino de língua portuguesa ela tem a perspectiva de um ensino de língua portuguesa contextualizado...contextualizado a que? as situações de comunicação que abrange as realidades sócios culturais dos alunos... isso já é o fundamental... claro que a BNCC, enquanto um documento normativo, por ser normativo e abstrato, não vai tratar das especificidades, isso cabe ao professor”. (DOCENTE X)

Como se nota, o docente X enfatiza sobre o que é recorrentemente sugerido pela BNCC, que as práticas de ensino da língua portuguesa ocorram de forma contextualizada e que pautem na realidade dos alunos. Contudo, ressalta também que é competência do educador buscar entender e trabalhar as especificidades. O docente Y chama a atenção para a complexidade de unificar um documento para o país:

“em parte, né? a gente pode tirar uma parte que é de extrema importância de trabalhar, as competências e habilidades dos alunos, isso é de extrema importância, o conhecimento digital, né? as competências e se elas precisam e devem estar no dia a dia, assim a gente parte para uma parte mais prática... em relação a outras coisas, ela não contribui tanto, ela não nos ajuda tanto partindo das realidades que a gente está inserido, mesmo que tenha sido construído a partir de vários professores, várias regiões, ainda não existe uma realidade, não tem como a gente unificar cem por cento não”. (DOCENTE Y)

Como se vê, o docente Y pontua que a BNCC traz uma contribuição parcialmente, enfatizando a relevância de trabalhar as habilidades e competências dos alunos, as quais são importantes serem trabalhadas ao longo da sua jornada escolar. Entretanto, segundo ele, ainda existem lacunas, porquanto a proposta da BNCC é uma e muitas vezes a realidade da escola é outra.

O docente Z destaca a ênfase no protagonismo juvenil:

“eu acho que trouxe muitas contribuições, principalmente é... para o ensino médio, porque trabalha muito com a questão do protagonismo juvenil (...) nós trabalhamos conveniados a um sistema de ensino, que é o sistema positivo, o qual é alinhado com a BNCC, então todas as propostas de produção de texto, elas são alinhadas com algum dos campos de experiência da BNCC”. (DOCENTE Z)

Em seu relato, o docente 3 acentua a questão do protagonismo juvenil, o que de fato está presente em toda a proposta do Ensino Médio, sendo algo que a BNCC sempre procura estimular nas escolas, destacando a importância do estudante ser o centro do seu processo de formação e atuar de forma ativa.

Já o docente W reconhece a BNCC como um bom suporte para a sala de aula:

“sim... é um documento que trouxe contribuição porque ele... ela atualiza; tanto que a gente discutia já e não trazia para escola, tentava implantar, mas não tinha... não tinha uma legislação, não tinha essa obrigatoriedade e com a BNCC a gente tem; sem contar que traz um suporte muito bom (...) sem falar que traz formas a mais de trazer, de trabalhar a língua de forma contextualizada; é porque a gente ainda vê muito tradicionalismos em algumas escolas, ainda é muito presente e quando a gente lê, principalmente do ensino médio, me referindo ao ensino médio que é o nível que eu tenho estudado, que eu tenho lido mais, por se um documento novo a gente não tem um domínio de tudo, mas pelo que eu tenho visto do ensino médio, ele dá uma base muito boa pra gente sempre tá trabalhando as habilidades de forma contextualizada situando aluno nos contextos diferentes”. (DOCENTE W)

Em seu discurso, o docente W acredita que a BNCC oferece um grande apoio na organização da prática em sala de aula, bem como norteia para trabalhar a língua de modo contextualizado, que é de grande valia para que o discente tenha uma aprendizagem dinamizada e integrada com sua realidade.

De acordo com Sousa (2020), a BNCC voltada para o ensino médio, fundamenta-se em atividades e propostas que viabilizam o desenvolvimento de uma gama de habilidades, e a expansão daquelas aprendidas, pelo aluno, durante o ensino fundamental. Desta forma, há uma expectativa de que o aluno participe de múltiplas práticas de linguagem, tendo domínio de determinados gêneros discursivos, importantes nas diversas esferas de atuação social, envolvendo-se em outras práticas, aprendendo, assim, gêneros multissemióticos.

Nas falas dos docentes X e Z, é possível observar um destaque à questão de a BNCC recomendar um ensino de língua portuguesa contextualizado. Considerando isso, a BNCC propõe que a gramática possa ser entendida a partir do seu funcionamento, da mesma forma que precisa ser abordada não como um conteúdo isolado, mas sim contextualizada com as práticas sociais, (BRASIL, 2018, p. 65). É necessário que haja a troca do decorar de regras pelo

entendimento das maneiras de uso, conforme o contexto (DOS ANJOS; TORRES; SILVA, 2022). Em síntese, a proposta é que a gramática seja apresentada junto aos textos. Assim, ganham destaque, por exemplo, as práticas contextualizadas e significativas.

Quando questionados se suas práticas seguem as orientações da BNCC sobre o ensino de língua portuguesa, os docentes pontuam que suas aulas nem sempre são pautadas conforme ao que a BNCC orienta. Veja-se:

“Ah...considero sim...considero (...) basicamente, a preparação das minhas aulas, elas levam em consideração outros textos, mas eu tenho sempre que seguir o livro didático (...) o livro didático, principalmente o mais atualizado, ele tá de acordo com a BNCC... e aí o que é que eu faço? eu olho o livro e procuro o conteúdo”. (DOCENTE X)

A fala do docente X revela que, embora ele utilize outros textos como suporte para elaboração das suas aulas, o livro didático, que está alinhado à BNCC, apresenta-se como o recurso mais relevante. Esse fato mostra que o livro didático ainda continua sendo uma das principais ferramentas de trabalho do educador para atividades de leitura, escrita e conhecimento dos elementos gramaticais da linguagem. O docente Y reconhece a dificuldade de colocar em prática as exigências do documento:

“não todas, né? ((risos)) não todas as exigências (...) porque eu acho que é quase impossível atender todas as exigências que ela traz, mas eu tento, a minha forma, e ao meu tempo, né? ...então, existem aí nas competências, habilidades, várias coisinhas que eu não consigo colocar em prática nos poucos minutos da minha aula, mas que eu tento, então no tempo deles, no tempo da escola, no meu tempo, eu tento ir adequando ao que pede a base.” (DOCENTE Y)

Então, para o docente Y é um tanto improvável responder a tudo o que a BNCC propõe, no pouco tempo que tem das suas aulas, no entanto procura seguir ao seu modo, ao seu tempo, da escola e dos alunos. Seguindo o mesmo raciocínio, os docentes Z e W respondem:

“eu acredito que algumas sim, algumas a gente não pode dizer que em sua totalidade a gente vai trabalhar tudo dentro da BNCC, até porque é novo pra gente, e não tivemos uma formação direcionada à BNCC, então a gente foi aprendendo junto com o processo, a Base Nacional do ensino médio ela é uma base nova, ficou pronto agora em 2018 para 2019, então a gente não tem o conhecimento dela na integra... o que a gente vai conhecendo, participando de formações continuadas, e o suporte que a gente recebeu também do sistema nos ajudou a entender essa base e saber como trabalhar e inserir nas nossas práticas pedagógicas (...) a gente participou de congressos voltados para BNCC no ensino fundamental e médio, ofertados pelo grupo

positivo, a última aconteceu aqui na escola no mês de agosto, já fomos para formação em Salvador, Maceió e em Sergipe, eles organizam ciclo de estudos para que a gente entenda tanto o material que a gente usa como um pouquinho da base”. (DOCENTE Z)

“parte, né? eu acho em partes... eu sempre procuro trabalhar a questão do aluno, do protagonismo do aluno, como eu tinha falado... que ele produza os meios de conseguir chegar no conhecimento, de conseguir adquirir... e o que é que eu faria mais? é que eu acho que falta ainda, com relação a própria leitura... tem como trazer isso para prática de verdade, assim... eu não consigo ainda, sinto essa deficiência... como fazer o aluno se interessar mais? tem como ele ser mais protagonista, mais ativo, mais construtor disso, né? então eu acho que tá mais em falta nisso... e a questão da BNCC, ela de forma integral mesmo, assim... ainda não é possível de ser implementada não”. (DOCENTE W)

Com percepção semelhante ao docente Y, o docente Z apresenta que, no geral, não há como trabalhar tudo conforme a BNCC. Contudo, é bem significativo ver que, apesar de a Base Nacional do Ensino Médio ser recente, existe um empenho por parte do docente em participar de formações que possibilitem aprimorar os conhecimentos, para assim ofertar um ensino de qualidade e incluir na prática o que a BNCC preconiza.

O docente W também pontua em seu discurso que só é possível trabalhar de acordo com o recomendado pela BNCC em partes. Um ponto muito importante em sua fala é a questão da prática pautada no protagonismo do aluno. No momento que o educador propicia o ensino em uma perspectiva produtiva, o discente começa a ser visto como indivíduo participante e não mais como um estudante em estado passivo, o qual somente escuta, repete e memoriza. Isso é algo que a BNCC incentiva bastante para que ocorra nas escolas, tanto no nível fundamental como no médio, pois, no fim das contas, aquilo que contribui para a construção e promoção do projeto de vida dos alunos é um foco que precisa ser ponto principal do trabalho pedagógico. Contudo, o docente reconhece ainda como uma deficiência colocar isso em prática, concluindo sua fala com a seguinte afirmação: *“ela de forma integral mesmo, assim... ainda não é possível de ser implementada não.”*

A respeito de todo o exposto, Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) salientam que é preciso ter metas e meios favoráveis para o processo de escolarização; além de que é essencial visualizar um horizonte a ser ascendido, mas não somente nos padrões definidos pela BNCC, visto que nem sempre

induzem a criatividade e a atuação do docente, além de determinar uma pequena gama de ações curriculares.

Na visão de Pacheco (2017, p. 5), não se deve limitar os educadores a “meros técnicos aguardando ordens a serem cumpridas, e ansiosos por impetrar, com fidedignidade, o currículo criado por pessoas que se encontram longe das salas de aulas”.

O autor ainda complementa que, mesmo não tendo reconhecimento nas grandes esferas de decisão política, alunos e professores, e outros, são, também, decisores curriculares”; faz-se necessário, então, “indagar o poder da administração e salvaguardar a introdução dos que atuam no interior da escola como atores e sujeitos, visto que a constituição do currículo é plurissignificacional e não pode ser uma regra pétrea (PACHECO, 2017). Diante disso, observa-se que o discurso dos autores supramencionados, ampara as falas dos docentes, no momento em que relatam que é quase improvável acatar a todos os requisitos que a Base possui, bem como que não pode afirmar que tudo será trabalhado de acordo com a BNCC.

Em relação ao que foi observado nas aulas, os docentes sempre procuram focar essa questão de o aluno ser o protagonista, a partir de debates em sala, momento em que os discentes expõem suas opiniões, em atividades as quais estimulam os alunos a pesquisarem fatos relacionados ao conteúdo, e assim compartilharem as informações em sala, utilizando abordagens além das aulas expositivas, através de dinâmicas que deixam o aprendizado mais leve e interessante, desse modo engajando os estudantes no seu processo de aprendizagem.

Em consonância a isso, Francesconi (2019) destaca a recomendação da BNCC de que é primordial os alunos tornarem-se protagonistas de seus próprios aprendizados, com opinião e atuação sempre mais presentes nos processos de aprendizagem. Entende-se por protagonismo a aptidão de vislumbrar-se como responsável principal da própria vida, responsabilizando-se por suas ações, diferenciando suas atitudes das dos demais, bem como demonstrando determinação e autoconfiança (BRASIL, 2018, p. 481-482).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou observar a composição do componente curricular Língua Portuguesa de três escolas, uma federal, uma estadual e uma privada, todas de Ensino Médio da cidade de Monteiro – PB. A partir disso, compreender como se dá a organização da disciplina de Língua Portuguesa, nessas escolas, se é subdividida ou trabalhada de modo integrado; ou seja, entender, se o componente curricular é separado por área (gramática, literatura, produção textual) ou trabalhado de maneira relacionada; investigar as vantagens e desvantagens do ensino integrado ou segmentado de língua portuguesa e avaliar se as orientações da BNCC sobre o ensino de língua portuguesa são seguidas pelos docentes.

Com base na análise e nos resultados alcançados, constata-se que os objetivos traçados foram respondidos ao longo da pesquisa, ao passo que conseguiu-se verificar nos relatos dos professores, bem como nas observações em sala de aula que a disciplina de língua portuguesa, nas instituições pesquisadas, encontra-se fragmentada em subdisciplinas (Gramática, Literatura e Produção Textual). Diante disso, estima-se que está acontecendo um regresso às práticas clássicas de ensino da língua materna, em tempos que o ensino de Língua Portuguesa ocorria em três disciplinas diferentes: gramática, poética e retórica, que atualmente representa gramática, literatura e produção textual.

Em referência às vantagens e desvantagens do ensino integrado ou segmentado de língua portuguesa, averiguaram-se distintas opiniões nos relatos dos professores, no sentido de ser um único docente para as subdisciplinas ou para cada subdisciplina um docente diferente. Para a maioria dos professores, seria mais vantagem ser um único docente, porquanto este conseguiria enxergar de uma forma mais ampla as demandas dos alunos referente a cada um dos eixos, e assim facilitaria na organização da sua prática pedagógica para oferecer um melhor suporte para os educandos. As desvantagens pontuadas foram mais com relação à carga horária, tendo em vista que o regulamento do novo ensino médio apresenta modificações quanto a isso.

Ademais, pouco se percebeu nas práticas dos docentes uma integração entre gramática e produção textual, o que seria algo de extrema importância para que os próprios alunos pudessem compreender que para desenvolverem uma

adequada escrita, precisam ter um conhecimento gramatical sólido, ou seja, um está ligado ao outro.

Em vista disso, considera-se fundamental refletir sobre o processo de ressignificação de uma prática pedagógica em que esteja mais presente a interação entre as disciplinas, posto que é inadmissível realizar um fracionamento entre o ensino da gramática e o ensino da produção textual, quando a finalidade é o aprimoramento do aprendizado dos estudantes.

Sobre se o que a BNCC propõe acerca do ensino de língua portuguesa é seguido pelas instituições pesquisadas, notou-se nas falas da maioria dos docentes que nem sempre é possível conduzir sua prática dentro de todos os parâmetros propostos pela Base Nacional Curricular, até pelo fato de que a recomendação da BNCC é uma, e às vezes a realidade da escola e da sala de aula é outra.

No decorrer da pesquisa, reconhece-se que não foi fácil reunir tanta literatura para dialogar sobre o mesmo assunto, no que se refere à integração entre a gramática e a produção textual, porquanto muitas das literaturas encontradas focavam apenas em um aspecto, ou no ensino da gramática, ou apenas no ensino da produção textual. A perspectiva da análise linguística abrange tanto o trabalho acerca dos aspectos tradicionais da gramática, quanto de questões amplas referentes ao texto. Significa trabalhar com o discente o seu texto para que o mesmo alcance seus objetivos junto aos leitores a que se destina. Em vista disso, abre-se uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, iniciando da produção do aluno para o ensino gramatical. Assim, propiciando uma integração entre ambos.

Contudo, acredita-se que os achados aqui mencionados possam de alguma forma contribuir para um maior conhecimento acerca do tema, servindo de suporte tanto para os acadêmicos da área quanto para os profissionais, para que possam refletir e buscar metodologias as quais consigam superar a fragmentação do conhecimento em benefício de uma perspectiva mais integradora, propiciando aos seus alunos um olhar abrangente e integrador destes eixos da língua portuguesa.

Destarte, sugere-se que as pesquisas com essa temática possam ser ampliadas, de forma a instigar uma reorganização das práticas fragmentadas de ensino, em que ocorra uma interligação desses conhecimentos, ou seja, uma

atuação integradora e não fragmentada da gramática e produção textual, entendendo que não significa rejeitar as particularidades de cada um dos eixos, mas sim, levar em consideração o que cada um possui de individual, que contribui para promover a construção de pontes para sua conexão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, C. R.; LOPES NETA, N. A. As implicações do ensino tradicional e inovador para a aprendizagem de matemática na modalidade EJA. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 48-67, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2022.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.
- CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CYRIACO, A. F. F.; NUNN, D.; AMORIM, R. F. B. D.; FALCÃO, D. P.; MORENO, H. Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia. **Geriatrics, Gerontology and Aging**, v. 11, n. 1, p. 4-9, 2017.
- DIAS, D. R. B. S.; SILVA, D. M. Reflexões sobre o ensino de gramática contextualizada. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 19, p. 119-134, 2020.
- DOS ANJOS, M. A. L.; TORRES, M. J. M.; SILVA, Rodrigo Alves. Ensino de gramática e BNCC: uma abordagem pedagógico-histórica. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 7575-7592, 2022.
- FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, 2021.

- FRANCESCONI, L. **O protagonismo como elemento norteador no processo de ensino e aprendizagem**, In: XXVII. Seminário de Iniciação Científica, 2019, Ijuí, UNIJUÍ 2019.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, P. C. Uma proposta para o ensino de gramática no Ensino Médio. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 101-118, 2013.
- HERNANDES, P. R. A Lei n o 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v.15, n. 3, p. 223-245, 2012.
- LUTERMAN, L. A.; SOUZA, A. P. A língua portuguesa fragmentada na educação básica: confrontos entre epistemologias e práticas docentes. In: Eleone Ferraz de Assis. (Org.). **Caminhos para a educação linguística**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 27-40.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço (INES)**, v. 1, n.1 p. 49.-83, 2001.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**.3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MENIN, A. M. C. S. Avaliar atividades de leitura pra quê?. In: _____. **Ler e Compreender: Estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das letras, 2010.
- PACHECO, A. **O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.
- PIOVESAN, M. H. F. Ensinar língua portuguesa é construir significados. **Revista Científica da Faculdade Antônio Meneghetti**, v. 5, n. 6, p. 52-63, 2015.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, n. 29, p. 205-219, 2016.

PRETI, D. **O discurso oral culto**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

REIS, P. Subjetividade, Small Data e Observação Participante. **CDCI Artigos Técnicos**, v. 28, n. 3, p. 1-8, 2019.

SEGABINAZI, D. M.; LUCENA, J. M. Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 1, n. 1, p. 124-144, 2016.

SILVA, A. R. C.; SANTANA, W. K. F. Gramática e ensino: da tradição à contemporaneidade. **Revista Desempenho**, n. 31, v. 2, p. 1-18, 2019.

SOUSA, C. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 123-145, 2020.

SOUZA, L. V.; ALANO, N. D.; DIAS, S. C. Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 39-56, 2019.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

A presente entrevista tem o intuito de obter dados para a pesquisa de conclusão de curso da discente KARINE EMANUELE LEITE AIRES DE MELO, cujo estudo aborda o Ensino de Língua Portuguesa, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, na cidade de Monteiro – PB.

1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que trouxe contribuições para o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.
2. Na escola onde você trabalha a disciplina de Língua Portuguesa é abordado como um componente curricular único ou dividido em blocos (Gramática/Literatura/Produção de texto)?
3. Você considera ser mais produtiva a disciplina de Língua Portuguesa com um único professor ou com um docente para cada bloco (gramática/produção textual/literatura)? Por quê?
4. Se você pudesse escolher, preferia ser o regente único ou dividir a disciplina? Por quê?
5. Você costuma fazer um planejamento prévio de suas aulas? Se sim, como se dá o processo de preparação?
6. Como você realiza o processo de ensino de Língua Portuguesa em suas aulas?
7. É possível realizar um processo de contextualização durante o processo de ensino de Língua Portuguesa? Se sim, como?
8. Quais métodos de ensino você considera mais eficazes para o atual sistema de ensino?

9. Em sua opinião, qual a principal finalidade de se estudar língua portuguesa no Ensino Médio?
10. Qual sua principal preocupação durante o ensino de língua portuguesa?
11. Você considera que suas aulas atendem às exigências da BNCC? Justifique.

APÊNDICE B

1º MOMENTO – Descrição Das Aulas Observadas

Instituição 1 – Docente X

De 13.05.2022 à 03.06.2022, às sextas-feiras, das 9h40m às 12h10m:

Dia 13.05.22: No primeiro momento, o professor regente da turma introduziu a temática que seria estudada: a gramática. Iniciou esclarecendo que a gramática não pode ser apenas “decoreba”, ou seja, necessita de um contexto para fazer sentido. Em sequência, explanou a existência das classes de palavras, suas funções e classificações. Ainda durante a aula, uma aluna apresentou um trabalho abordando o que Irandé Antunes aponta sobre o assunto: as classes de palavras, com ênfase em substantivos, artigos e adjetivos. Desse modo, a seguir, o professor aborda, com base em exemplos “retrógrados” como a gramática era/é estudada, sobretudo na parte escrita, por meio de repetições, como ditados, e com pouca análise e compreensão.

Em seguida, o docente explorou a pragmática da palavra “são”, que pode alterar o sentido, de acordo com o contexto. Logo, ele mostrou a função sintática da palavra, porém, o foco principal foi a parte morfológica e também as formas de uso das palavras. Como suporte, o professor utilizou slides e lousa para exemplificar, de modo que algumas ilustrações estavam prontas e outras, foram pensadas durante a aula. Em sequência, iniciou o estudo sobre classes gramaticais.

Além disso, o docente aborda o conteúdo com base em exemplos pragmáticos, sobretudo, utilizando fatores do dia a dia dos alunos, como as redes sociais e os memes. Todavia, não deixa apresentar um viés mais tradicional, expondo os conceitos pautados na gramática normativa. Assim, nota-se um equilíbrio e, principalmente, a aproximação entre teoria e prática, o que possibilita a facilitação do acesso e compreensão do conteúdo. Dessa maneira, é notório que o docente apresenta, como aparato teórico, diversas perspectivas da língua portuguesa, o que auxilia no processo de construção do conhecimento significativo.

Assim, o professor aborda a gramática sempre de modo contextualizado, mostrando que, mudando o contexto, a ortografia, ou a pontuação, por exemplo, todo o sentido das palavras e/ou expressões podem se alterar. Assim, o docente

atua como facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que instiga os alunos a refletirem, compreenderem e serem ativos no processo de comunicação, como explorado na BNCC. Assim, por mais que os aspectos gramaticais sejam estudados, sempre há a conexão com as situações de comunicação.

Dia 20.05.22: Ademais, durante as aulas, o docente explora, em sequência, as classes de palavras (substantivos, artigos, adjetivos e suas respectivas subdivisões), sempre associando a contextos distintos, que mostram como as palavras alteram o sentido. O foco principal foi o substantivo e suas subdivisões, apresentando as flexões de gênero e número. Vale salientar, que toda a aula tem um viés “concurseiro”, ou seja, preparando os jovens para provas, como concursos públicos. Após o conteúdo gramatical, o professor partiu para a produção textual.

Dia 27.05.22: Exposição do filme “o nome da rosa” que seria utilizado na aula seguinte, para a produção textual.

Dia 03.06.22: Foi explorado o gênero resumo. Para tanto, vários exemplos foram discutidos nas aulas; apresentados a partir de slides e do livro. Em seguida, foi discutida a estrutura do gênero e um filme foi lembrado para os alunos – O NOME DA ROSA. Após a discussão sobre o filme, o professor pediu a produção textual do resumo sobre a obra. Os discentes deveriam seguir as orientações da ABNT, previamente apresentadas.

Instituição 2 – Docente Y

Dia 30.05.2022, segunda-feira, das 7h às 8h30m:

O docente abordou um conteúdo gramatical – acentuação – a partir de uma dinâmica. Escreveu palavras com grafia muito semelhantes em um papel, colou nas costas dos alunos e cada um deveria adivinhar a expressão utilizada, de acordo com as dicas. Desse modo, o professor tinha o intuito de trabalhar a acentuação gráfica. Palavras como “forro” e “forró”, “pais” e “país” foram utilizadas para demonstrar que os acentos mudam totalmente o sentido de um contexto. Em seguida, passou uma atividade para casa, no livro didático.

Instituição 2 – Docente Z

De 20.09.2022 e 27.09.2022, das 16:00h às 17:00h - (Oficina de Redação)

Dia 20.09.2022: Inicialmente foi realizada uma revisão de tudo que já foi feito, começando pela autobiografia que o docente ministrou em outras aulas, e veio para linha do tempo onde ela se estendeu, com a finalidade em todo percurso de trabalhar gêneros descritivos. O gênero trabalhado, foi o autorretrato, onde o docente perguntou o que os alunos entendiam por autorretrato. E eles responderam: se observar, se julgar, nós nos vemos como as outras pessoas costumam nos ver. Com isso, ela retomou sobre o conto “O Espelho” escrito por Machado de Assis, que ela explanou no início do ano. Posteriormente, foi iniciada uma leitura, em que o docente perguntou sobre as características de um homem (cabelo, andar...). Em seguida, foi realizada uma atividade em que dizia assim: “Imagina que você está em uma viagem e, surpreso, identifica um colega cruzando uma avenida, que características permitiram a você reconhecê-lo a distância e em um lugar inesperado? Quais elementos destacam uma pessoa as demais?”. Após todos desenharem, o docente perguntou quem era a pessoa do desenho e quais as características percebidas. Ao final, o docente explica aos alunos que o que eles fizeram foi uma exposição do gênero autorretrato, bem como foram trabalhados textos descritivos, pois foram descritas as características dessa pessoa.

Em um segundo momento, o docente trabalhou a leitura do texto da atividade, sobre Iberê Camargo, onde o autor escreveu sobre si mesmo, e os alunos responderam algumas perguntas do texto sobre o autor. Diante disso, foi realizada uma explicação acerca das cores, que também é importante no autorretrato, o que elas re representam. Depois, foi realizada uma dinâmica com uma caixinha que falava acerca das cores, onde ia tocando a música Savage Love (Laxed - Soren Beat), e quando parava a música o aluno abria a caixinha e tirava o que tinha sobre as cores, por exemplo, que sensação despertava ao ver a cor rosa, ai os meninos responderam: pensa em menina, com isso, novamente continuava a música, parava, e era tirado outro papel (uma cor que lhe deixa angustiado?), uns responderam: marrom, outros verde escuro, azul, e assim prosseguia a dinâmica. Também foi realizada uma atividade com a paleta

de cores, enfatizando sobre a psicologia das cores, onde o docente citou alguns exemplos como o McDonald's, em que a cor amarela e vermelha tem uma simbologia, que é a questão da fome, assim foi ressaltado a importância das cores. A partir disso, foi solicitada uma atividade para casa, para que os alunos descreverem sobre as cores e que assistissem o documentário "Lixo extraordinário" de Lucy Walker, para que na próxima aula fosse debatido a respeito do mesmo.

Dia 27.09.2022: Inicialmente docente fez a acolhida dos alunos, em seguida, solicitou que os mesmos fizessem um círculo, e perguntou os que eles mais gostaram no documentário. Cada um teve seu espaço para responder sobre, assim falaram sobre a questão da sustentabilidade, o objetivo sobre o lixo descartável, a sensibilidade acerca do lixo, o respeito um pelo outro, nesse momento o docente lembrou sobre um projeto realizado em abril sobre o meio ambiente, em que os alunos foram ao lixão da cidade, os alunos relataram terem sido bem recepcionado, que as pessoas do local foram bem abertos para responder a entrevista, tirar fotos, foram bem acolherados, tornando o momento muito proveitoso. Após isso, o docente solicitou que os alunos pegassem o módulo e fez uma atividade avaliativa, onde o docente também mostrou como ela respondeu as dela, bem como foi solicitado que todos colocassem os celulares em cima da mesa, para não ocorrer pesquisa através do aparelho. Por fim, foi passada uma atividade para casa, em que os alunos iriam responder mais duas perguntas a respeito do filme, fazer uma resenha crítica, e como vem sendo trabalhado sobre texto descritivo, o docente pede que os alunos façam uma descrição de si mesmo, iam ampliar imagem do livro em uma cartolina formando um mosaico de algo que mais gosto, de que detesta, que inveja...

Instituição 2 – Docente Y - (Aula de Gramática)

26/09 - 1ª Aula 07:45 até 08:30: Iniciou com a acolhida, em seguida o docente pediu para que os alunos fizessem um círculo. Com isso, retomando ao que foi solicitado na aula anterior a respeito do resumo do documentário (a livre escolha do aluno), o docente perguntou se os alunos assistiram e fizeram o resumo, o que entenderam, e o que viram de principal no documentário assistido. Alguns alunos assistiram o documentário "O dilema das Redes", onde enfatizaram sobre a relação do que eles trazem da questão do "Google e "Instagram", como usam

a tecnologia ao seu favor, que a internet vicia, como uma comparação de quem usa droga, que a internet veio para muitas coisas boas, mas que também tem suas nocividades. Alguns falaram sobre as Hienas e os Leões, enfim todos ficaram muito empolgados com a aula.

26/09 - 2ª Aula 11:05 até 11:50

Novamente foi solicitado pelo docente para que os alunos fizessem o círculo, e que outros alunos dessem continuidade a falar sobre o resumo dos documentários que assistiram, que não ia ser possível fazer a leitura de todos, pois teria que entrar em outros assuntos. Um dos documentários explanados nesse momento foi sobre “A ancora e a Lanterna” de Daniela Peres. Após a discussão dos resumos, o docente perguntou qual a diferença desse gênero documentário com uma iniciação científica? Em outros momentos os alunos já tinham estudado iniciação científica, e assim eles explicaram que a semelhança entre eles é a questão das informações. O docente explanou sobre o conceito estético de ambos, a importância de relacionar com outros gêneros, e também pediu para comparar com o gênero notícia, onde os alunos responderam que é curto, breve, detalhado, que uma notícia pode gerar um documentário, em seguida, ela fez a comparação também entre filme e documentário, sobre a fala, estrutura, os tipos de argumentos (autoridade, raciocínio lógico...), bem como sobre verbos, que existem o indicativo, subjuntivo e o imperativo. Em relação aos verbos, os alunos mencionaram que o indicativo significava ordem, instrução...O docente trouxe alguns exemplos de documentários, como “o sistema indiano” que chegou ao poder, refere-se a questão de ordem, receita também indica ordem o passo a passo de como deve ser feito. Posteriormente, o docente passou para casa uma atividade do livro pág. 71 e 72, onde seria trabalhado a questão do filme e documentário.

05/10 – 11:05 até 11:50: Foi realizada uma revisão dos assuntos, onde o docente perguntou se os alunos lembravam o que era tipologia de texto e o que era gênero? Ela colocou no quadro as tipologias e o que era gênero, e perguntou qual a definição da tipologia? E eles disseram: A estrutura da escrita do gênero, gênero é o texto em si, como crônica. Perguntou também o que era um texto narrativo? Eles disseram: Que narra, como conto, fábula, que tem um

narrador, clímax, espaço. E um gênero descritivo? Descreve. Indagaram se documentário era, o docente falou que depende do comentário. O injuntivo da instrução com receita, indica ordem, o expositivo expõe de forma clara como notícia. O docente, enfatizou a importância de aprender a reconhecer o gênero, e em seguida entregou jornais impressos à turma, dividindo-os em trio, onde nos jornais haviam vários gêneros como notícia, editorial, reportagem, deixando a critério dos alunos que escolhessem um dos gêneros e observassem quais os verbos existentes nos gêneros encontrados, e em que modo e tempo estavam. Posterior a leitura, o docente perguntou sobre os verbos identificados, em qual tempo estavam, e alunos responderam: No presente do passado. Após a discussão, ela solicitou que um dos participantes do grupo escrevesse o que ela estava pedindo no quadro, que seria uma notícia com o último evento que aconteceu na semana “a feira de décadas”, pediu para que usasse o verbo de acordo com o tipo de texto (estrutura).

Instituição 3 - Docente W

De 24.05.2022 à 22.06.2022, às segundas e quartas-feiras, turnos manhã e tarde

Dia 24.05.22: Textos conceituais sobre conotação e denotação foram passados para os alunos, que deveriam transcrevê-los.

Dia 27.05.22: No primeiro momento, o docente apresenta os slides sobre o conteúdo transcrito anteriormente e o aborda de maneira sucinta, apresentando exemplos. Posteriormente, conteúdo “sentido das palavras”. Para tanto, ele expõe algumas palavras que apresentam mais de um significado e questiona os discentes sobre as possíveis possibilidades, como: manga – fruta ou da camisa –, laranja – fruta ou cor. Depois, passou uma atividade para ser respondida.

Dia 31.05.22: Em sequência, fala sobre os gêneros denotativos, ou seja, que apresentam informações reais. Logo, o gênero notícia foi abordado, uma vez que só é possível produzir uma notícia pautada em informações reais. Assim, o docente explora como algumas palavras podem apresentar sentido denotativo – real – e também conotativo – figurado. Em sequência alguns conceitos sobre

conotação e denotação são copiados no quadro para que os discentes transcrevam.

Dia 01.06.22: Utilizando slides, o docente abordou polissemia e os sentidos das palavras. Posteriormente, passou atividade para ser respondida em casa.

Dia 08.06.22: Ademais, o docente apresenta, através de slides, uma sequência do conteúdo abordado anteriormente. Posteriormente, uma atividade foi passada para os discentes. Ademais, o conteúdo “coesão e coerência” foi iniciado. O docente solicitou que a turma se dividisse em duplas e pesquisassem pelo celular o que significava coesão e coerência. Posteriormente, os conceitos foram transcritos no quadro e uma atividade foi passada. Além disso, alguns exemplos foram expostos e analisados em sala de aula.

Dia 13.06.22: Foi trabalhada a literatura. O docente dividiu a turma em duplas, entregou um texto de Drummond, fez uma leitura silenciosa e outra compartilhada e em seguida discutiu elementos textuais, de interpretação e passou uma atividade.

Dia 15.06.22: O professor corrigiu a atividade passada anteriormente e deu os “vistos” nos cadernos.

Dia 20.06.22: O gênero textual “dissertativo-argumentativo”, cobrado pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – foi iniciado. O docente enfatizou que o gênero era necessário para quem deseja prestar o ENEM, que proporciona ingresso ao Ensino Superior. Logo, foram apresentadas as características do gênero e em seguida, foi pedida a produção. Foi notório, no entanto, a falta de interesse dos discentes, que não se dispunham nem a ler os textos motivadores e proposta e redação e perguntavam a todo momento o que deveriam fazer.

Dia 22.06.22: Na sequência, o docente aborda artigo de opinião. Para tanto, apresenta as características do gênero e solicita que os discentes o produzam em casa.

APÊNDICE C

2º MOMENTO – Entrevistas com os professores das escolas estudadas

Entrevista 1: Professor da Instituição 1

Pesquisadora: Então, agora irei começar a minha entrevista com o professor do IFPB.

A primeira pergunta que eu faço ao senhor é: A base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento que trouxe contribuição para o ensino da língua Portuguesa? Justifique.

DOCENTE X: Sim sim... a BNCC no que se refere ao ensino de língua portuguesa ela tem a perspectiva de um ensino de língua portuguesa contextualizado...contextualizado a que? as situações de comunicação que abrange as realidades sócios culturais dos alunos... isso já é o fundamental... claro que a BNCC, enquanto um documento normativo, por ser normativo e abstrato, não vai tratar das especificidades, isso cabe ao professor... as especificidades, elas são, digamos assim, vistas na sala de aula, na realidade do dia a dia, com as realidades, as múltiplas realidades do aluno, apesar que é necessário padroniza-las para o ensino-aprendizagem.

Pesquisadora: Porque até mesmo cada turma tem sua característica, alguma coisa que posso fazer nesta turma e na outra não posso.

DOCENTE X: Exatamente... tem uma turma que é mais resistente ao processo de ensino-aprendizagem... eu mesmo tenho uma turma que é mais resistente, que é a turma de IM (instrumento musical). Não é todos, mas uma parte significativa é resistente. Tem uma turma que não, por exemplo, essa turma aqui não é resistente ao ensino-aprendizado; é o mesmo conteúdo, é o mesmo professor, tudo é feito igualzinho pra todos, mas não alcança a todos, assim em termos de ensino-aprendizagem, o que não depende unicamente do professor, depende das próprias turmas, de modo geral.

Pesquisadora: E a segunda pergunta é: Na escola onde você trabalha a disciplina de Língua Portuguesa é abordada como componente curricular único ou é dividida em blocos (gramática, literatura ou produção textual)?

DOCENTE X: Olha... isso é uma pergunta que você... que acho que você me pegou... não que eu ignore isso... é que a disciplina, esta disciplina, se chama língua portuguesa e literatura brasileira I, a pressupor que exista (...) não... eu sou o único professor da disciplina (...)

Pesquisadora: E essa disciplina, como o senhor divide, enquanto aula de gramática, literatura... há uma ligação, principalmente em relação a gramática e produção textual?

DOCENTE X: Primeiro vamos falar de como eu divido... considerando que não existe um professor para cada eixo temático...como é que eu faço? Inicialmente... eu penso assim... vou dividir em blocos... eu vou trabalhar literatura, depois que eu fechar literatura...eu vou para produção de texto e depois eu vou para gramática e aí eu faço um ciclo... alguns assuntos, de alguns eixos temáticos, acabam sendo menores e, por exemplo, acabou gramática... agora vai pra literatura, mas isso... veja, eu acho que você percebeu... quando eu fecho um assunto, eu tenho que necessariamente, dá um tempo, ainda que de cinco minutos, pra chegar um novo assunto, então eu faço isso...eu organizo dessa forma, nessa ordem de sequência... eu acredito que aqui, o ano letivo, quando eu comecei no primeiro bimestre, eu comecei com funções da linguagem, que eu coloquei no âmbito da literatura, funções de linguagem o assunto... depois, que eu terminei funções da linguagem, eu iniciei produção textual, com a perspectiva... com o conceito de gênero e tipologias textuais, e aí foi quando eu falei de gramática, que foi a aula que você esteve presente... e teve também a aula introdutória, de introdução à gramática.

Pesquisadora: Próxima pergunta: Você considera ser mais produtiva a disciplina de língua portuguesa quando único professor ou quando há um docente para cada bloco (gramática/análise linguística/produção textual)? Por quê?

DOCENTE X: Eu considero se houvesse a divisão dos eixos temáticos, isso seria bem mais produtivo ((tossiu)) ...porque você vai ter um professor que vai se concentrar na literatura e vai se dedicar mais a esse assunto, há um professor que vai falar de gramática e vai se dedicar, há um professor que vai falar de produção e vai se dedicar... se ele não fizer a divisão que eu faço...ele vai ficar perdido... eu faço essa divisão que você viu, como eu te falei na pergunta anterior, para garantir a minha própria organização, para eu não me perder.

Pesquisadora: Mas de acordo com essa questão da BNCC, de contextualização, o senhor acha que quando há um professor para cada disciplina, não termina focando unicamente nos conteúdos da disciplina, sem relacionar com outros elementos?

Docente X: Veja... a ideia que eu tenho não é a ideia da unificação, eu acredito que da concentração. O professor de literatura, porque ele vai dar conceito de literatura, não impede que ele já fale da questão da produção de texto, da necessidade de você ter um amplo conhecimento na área literária para a produção textual, não só falar disso, mas mostrar isso em prática e aí dizer, mais ou menos, assim: vocês podem dialogar com isso com o professor de produção textual, né? então, a ideia seria: divisão de eixos temáticos, mas não absolutas divisões garantir a inter-relação entre elas. Quando é um único professor, essa inter-relação acontece quase que automaticamente.

Pesquisadora: Se você pudesse escolher, preferia ser o regente único ou dividir a disciplina?

DOCENTE X: Eu preferia dividir a disciplina.

Pesquisadora: Você costuma fazer um planejamento prévio de suas aulas? Se sim, como se dá esse processo de preparação?

DOCENTE X: Sim sim... eu, geralmente, eu faço... não é que eu tenha que fazer slide, é que eu ainda não me sinto seguro... hoje eu dei aula sem slide, né? Aí

assim, eu preparo os slides e durante a preparação dos slides, eu também vou preparando a aula, porque para preparar o slide eu tenho que preparar a aula. É aqueles pontos que eu quero, é aquelas citações que eu quero. Até porque eu quero que eles leiam os slides, que aí nos slides eu coloco mais textos, de vários autores e aí, como se dá essa preparação? eu pego, é... vários livros, não só esse daqui... Esse aqui é o livro didático oficial, que eu fiz questão de botar porque eu barrei o outro. Tinha um... vinha um agora, novíssimo, da BNCC, uma loucura. Acho que eu falei, acho que você viu quando eu estava comentando. Comentei com as três. Eu barrei porque como eu sou professor do primeiro ano, se eu aceitar, os outros anos vão ter que aderir, a partir do ano que vem. Aí o que que eu fiz? Eu barrei. O antigo é esse aqui do Cereja. Eu acho que você já ouviu falar do Cereja (...) O Cereja escreveu um livro do ensino de literatura, vou recomendar pra você, e ele tem livros de literatura também, só que esse livro aqui não faz bem jus ao Cereja. Aí eu pego esse livro aqui, é... pego livros velhos, assim, 2005, pego livro lá do sebo cultural, lá de João Pessoa, sabe o sebo? Nos sebos culturais, os livros mais velhos, eles são rejeitados, as pessoas vão lá e aí o sebo cultural deixa lá jogado. Tinha um de 1999, tinha um do Cereja de 2000, pois eu peguei os dois... Peguei de graça; peguei cheio de mofo, tudo, peguei... Nossa... aí eu preparo com esses livros, porque os livros de antigamente, diferentemente desse daqui o que eu estudei no ensino médio em 2011, por exemplo, eles têm mais conteúdo, eles têm mais informação e eles são mais organizados, assim... tem as escolas literárias, aí tem a explicação, o texto com as características e do lado tem um quadro com o resumo das características. Aí eu faço assim.

Pesquisadora: Como se dá esse planejamento de gramática, produção textual e literatura? Como há a divisão e como há esse planejamento?

DOCENTE X: Inicialmente... a divisão, ela é feita, considerando uma coisa: a necessidade das avaliações... a primeira nota, sempre terá de ser, a partir do segundo bimestre, uma produção textual... no segundo bimestre, um resumo... no terceiro bimestre uma resenha e logo em seguida, um artigo de opinião... então... eu quero que eles aprendam 3 gêneros textuais, os principais deste primeiro ano... então, considerando essa necessidade, o que que eu faço?

inicialmente, eu quero que eles façam de um objeto específico, então... a aula tem de ser desse objeto específico, mas eu não preciso dar aula desse objeto... eu vou exibir o filme, então seria aula de literatura, digamos assim... logo após essa aula, eu não falo desse filme, eu vou para produção textual... a aula seguinte, é pra falar do gênero específico... no caso, o resumo (...) dei a aula de resumo... fecho o assunto de resumo... abro a aula de produção textual. E dou um prazo muito grande, por várias questões, que eu considero que a escrita é complexa... então considerando essa complexidade, esse planejamento ocorre dessa forma, que na verdade é a forma que eu tento manter, a ordem que eu quero manter... fechei a primeira nota ou ela já está em curso, que ela não acontece em sala, fora da sala de aula, eu posso, eu tenho a liberdade de continuar os outros assuntos e aí eu vejo: se eu já dei aula de produção de texto, agora eu tenho que dar aula de literatura, aí eu tenho que lembrar, qual foi no bimestre passado, aonde foi que eu parei... aí eu terminei a aula de literatura, vem gramática (...) então é assim que eu faço.

Pesquisadora: Como você realiza o processo de ensino de Língua Portuguesa em suas aulas?

DOCENTE X: É bem complexo... se fosse fácil eu diria pra você, mas como que é realizado o processo? Inicialmente, eu vou... como eu não conheço a turma, eu tenho que me contextualizar em relação a ela... eu tenho que saber como que a turma é; e aí ((risos)) por isso que algumas pessoas questionam os meus métodos, eu tenho que dar um choque de realidade na turma... que que eu faço? eu já início com funções da linguagem, quando eu realmente começo mesmo, início no primeiro bimestre e começo a explicar e já começo, a partir disso, a introduzir o que eu vou querer, por exemplo, tô falando de funções, mas já tô dizendo: presta atenção: função referencial vai cair em resumo, e aí quando eu início um assunto eu já vou introduzindo outro assunto, para que quando chegue ao assunto em questão, eles já estejam previamente preparados... isso é um pouco complexo porque se eu não fizer isso direito, eles vão se confundir e não vão saber, aí então eu digo: esta aula, por exemplo, é de literatura, de gramática, mas você vai no texto literário, que, por exemplo, o erro gramatical é uma característica do texto literário, que se você corrigir, você perde o sentido... e aí

se for o caso de explicar o erro, eu faço, explicou gramaticalmente, mas mantenho o eixo literário, compreende o que eu tô querendo dizer? e isso eu repito em relação aos demais eixos.

Pesquisadora: É possível realizar um processo de contextualização durante o ensino de língua portuguesa? Se sim, como?

DOCENTE X: Bastante, bastante... mas aí que está, em termos de qual perspectiva de contextualização?

Pesquisadora: Trazendo para o âmbito da minha pesquisa: no ensino de gramática e produção textual, tem como haver contextualização entre um e outro?

DOCENTE X: Sim sim... a perspectiva de contextualização que eu uso é a da Irandé Antunes, inclusive, trouxe a Irandé pra cá.

Pesquisadora: No contexto da BNCC, o que pode haver de contextualização da gramática e produção textual?

DOCENTE X: Sim é possível fazer, mas não é::: totalmente viável (...) como eu disse pra você, eu faço uma divisão de eixos temáticos (...) se eu faço a divisão por eixos temáticos, dividindo: aulas de literatura, aulas de produção de texto, aulas de gramática, eu tenho que destacar aquele eixo temático daquela aula específica, daí não seria totalmente possível, porque eu tenho que dar destaque, a ênfase, para aquele eixo temático... entretanto, em termos e em partes, eu posso introduzir perspectivas ou aplicações daquele conhecimento gramatical a produção textual... a Irandé Antunes... você conhece a Irandé? “ela acredita que a gramática contextualizada, ela se dá com o uso de textos” ... então se você aprende gramática, você tem de aprender com o uso de textos né? eu penso assim também. Sendo que não dá pra chegar aqui com um textão (...) e mandar eles lerem, vai demorar muito tempo.. às vezes, eu gosto... tem prós e contras... eu acredito que aqui, o ano letivo, quando eu comecei no primeiro bimestre, eu comecei com funções da linguagem, que eu coloquei no âmbito da

literatura, funções de linguagem o assunto... depois, que eu terminei funções da linguagem, eu iniciei produção textual, com a perspectiva... com o conceito de gênero e tipologias textuais, e aí foi quando eu falei de gramática, que foi a aula que você esteve presente... e teve também a aula introdutória, de introdução à gramática.

Pesquisadora: Qual a didática de ensino você mais considera eficaz para o atual sistema de ensino?

DOCENTE X: Você vai dizer que eu sou tradicionalista, mas o método expositivo é o mais eficaz... existem teorias pedagógicas que trabalham fazendo teoria facilitadora... eu já sou da perspectiva tradicionalista... eu acredito que o professor, ele está lá, ele está aqui para ensinar, ele tem uma função, claro... ele está para ensinar, mas não para sobrepor esse conhecimento... o método expositivo, nos termos tradicionais que conhecemos, mas somados a uma contextualização do dia a dia e da realidade de sala de aula, éh::: o que eu acredito, então tradicional.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual a finalidade de estudar língua portuguesa no ensino médio?

DOCENTE X: A principal finalidade é que você seja capaz de dominar os gêneros complexos que durante toda a sua vida você vai se deparar, é... mesmo que nunca você seja advogado, mas algum dia você vai precisar ir ao fórum e vai precisar entender alguma coisa, pelo menos em termos linguísticos... a grande função da língua portuguesa é, assim, você considerar de modo geral, é você angariar o amplo conhecimento para aplicar ao longo de sua vida e eu só fui entender isso um pouco depois de ter terminado o curso. Língua portuguesa não vai se restringir a gramática. Essa é a importância... você conseguir aplicar esse conhecimento, esse amplo conhecimento a contextos concretos, a situações concretas de necessidade, que pode ser qualquer situação.

Pesquisadora: Qual sua principal preocupação durante o ensino de língua portuguesa?

DOCENTE X: Que os alunos estejam entendendo.

Pesquisadora: Você considera que suas aulas atendem às exigências da BNCC? Justifique.

DOCENTE X: “Ah...considero sim...considero (...) basicamente, a preparação das minhas aulas, elas levam em consideração outros textos, mas eu tenho sempre que seguir o livro didático (...) o livro didático, principalmente o mais atualizado, ele tá de acordo com a BNCC... e aí o que é que eu faço? eu olho o livro e procuro o conteúdo”.

Entrevista 2: Professor da Instituição 2

Pesquisadora: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que trouxe contribuições para o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.

DOCENTE Y: Éh... na verdade, a BNCC é uma ramificação daquilo que nós já tínhamos, dos outros documentos oficiais, que foi, de certa forma, aprimorado, entre aspas, mas a gente sabe que existem inúmeras brechas, e essas brechas é::: muito complicado quando a gente vai partir para a prática, né? então existe muito aquela questão de o aluno protagonista, existe toda uma questão da escolha do aluno, que exige uma maturidade maior, né? a questão de diminuir determinada carga horária para algumas disciplinas e, de certa forma, abrir espaço para outras, como, por exemplo, língua portuguesa.. eu tinha uma carga horária anterior de 6 aulas semanais, o que caiu para 3, então, numa escola particular que a gente precisa trabalhar um livro que está adequado a BNCC, porém a realidade nossa ali, é muito complicada (...) aprendizagem, então, assim o corpo docente, a direção, e se ela também se preocupa com isso, mas o que é? qual é o grande problema em si? a escola, eu não me recordo quantos anos a escola tem, mas desde princípios tem esse... essa como é que eu posso dizer... não é mania, não, deixa eu encontrar outra palavra para isso... o costume de priorizar mais o que os pais pedem, o que os pais pensam, porque os pais pagam, né, então é isso, e a gente vem lutando para priorizar o que é importante então não é fácil, por coisa que já está enraizada (...) Olha, nas reuniões

pedagógicas com os pais, a gente conversa sobre isso, na entrega de boletins, a gente conversa sobre isso, no início do ano letivo, conversamos sobre, porém “eu estou pagando, é caríssimo o material”, então ah não deu tempo, porque eu não sei se você conseguiu ver, tem um caderno, o livro didático, livro de atividades, livro, fora outras coisas que a gente precisa fazer, né? então, assim, há uma concentração, porém é muito difícil tirar essa coisa que já está enraizada.

Pesquisadora: Você acha que há contribuição da BNCC?

DOCENTE Y: Em parte, né? a gente pode tirar uma parte que é de extrema importância de trabalhar, as competências e habilidades dos alunos, isso é de extrema importância, o conhecimento digital, né? as competências e se elas precisam e devem estar no dia a dia, assim a gente parte para uma parte mais prática... em relação a outras coisas, ela não contribui tanto, ela não nos ajuda tanto partindo das realidades que a gente está inserido, mesmo que tenha sido construído a partir de vários professores, várias regiões, ainda não existe uma realidade, não tem como a gente unificar cem por cento não.

Pesquisadora: E a segunda é: Na escola onde você trabalha, a disciplina de língua portuguesa é abordada como componente curricular único ou é dividida em blocos (gramática, literatura e produção textual)?

DOCENTE Y: É... por exemplo, eu sou o professor de língua portuguesa, porém dentro do livro língua portuguesa eu vou ter aspectos linguísticos e vou ter aspectos gramaticais e fico com a parte boa e que é de produção textual no ensino médio (...) mas é dividido, um professor com gramática, um com literatura e outro com oficina de texto que é outra disciplina que está dentro da base.

Pesquisadora: Você considera ser mais produtiva a disciplina de língua portuguesa com um só professor ou com um docente para cada bloco (gramática, literatura, produção de texto)? Por quê?

DOCENTE Y: Tem a questão também da carga horária, né? assim, se a carga horária fosse mais extensa para a gente, eu acredito que seria interessante

mesmo professor acompanhar o aluno nesses aspectos (...) seria melhor um único, eu acredito que sim, porque assim você pode conhecer seu aluno, você conhece a competência dele ali, você pode estar acompanhando ele dessas várias (...) nesses vários blocos... agora assim, que como a gente trabalha por hora aula né? a gente tem uma carga horária em vários buraquinhos (...) aí fica muito complicado agir dessa forma, né? colocar todos esses blocos, mas eu acho interessante um único professor por esse fato, porque tu pode acompanhar o aluno nessas instâncias, nesses vários bloquinhos.

Pesquisadora: Há planejamento entre vocês três (entre o professor de produção de texto, gramática e literatura)?

DOCENTE Y: Algumas vezes, nos planejamentos, a gente se reúne por área, só de linguagem, só de exatas, se reúne e discute... em outros planejamentos, não dá, porque, às vezes, tem muito repasse, muita coisa da escola, mas a gente se reúne para discutir sobre.

Pesquisadora: Então, professor, você acha que seria bem melhor se fosse um professor único para a disciplina de língua portuguesa?

DOCENTE Y: Isso... seria melhor um professor, por causa que o texto que eu trabalho em língua portuguesa, eu posso migrar ele para trabalhar em produção e literatura entendeu? Então assim não fica em uma coisa muito quebrada na cabeça deles, fica uma coisa mais... né? uma sequência, estaria sendo levada.

Pesquisadora: Se você pudesse escolher, preferia ser o regente único ou dividir a disciplina? Por quê?

DOCENTE Y: Eu preferia ser o regente único... porque eu poderia trabalhar em conjunto aquilo... o que eu tô trabalhando em português, eu posso dividir levar para as outras disciplinas.

Pesquisadora: Você realiza o planejamento de suas aulas? Se sim, como?

DOCENTE Y: Nós nos encontramos quinzenalmente... e realizamos o planejamento, planejamos 15 dias de aula, colocando aí o que tem que colocar; a questão de alguma comemoração, se tiver alguma coisa, desse tipo, a gente recuperação, tudo mais... então, como eu falei, nós nos reunimos, a galera de linguagem, em fim e fazemos o planejamento... outras vezes, quando tá muito corrido, a gente realiza planejamento em casa e lá a gente discute de uma forma mais rápida.

Pesquisadora: Como você realiza o processo de ensino de língua portuguesa em suas aulas?

DOCENTE Y: Eu sempre trago textos, contos, fábulas, que estejam ligadas aos conteúdos que eu vou utilizar, para reconhecer um gênero textual, faço roda de leitura, então minhas aulas em si sempre têm essa questão dinâmica... é tanto que quando o tempo foi reduzido para 3 aulas, eu fiquei extremamente nervosa, porque eu não conseguia fazer aquilo que eu gostava né? tudo demanda tempo.

Pesquisadora: É possível realizar um processo de contextualização durante o ensino de língua portuguesa?

DOCENTE Y: Com certeza... o fato de eu ter feito a dinâmica usando o gênero lista, de aula anterior, eu estou dinamizando e contextualizando... o que? um assunto que foi feito antes, uma dinâmica para melhorar a sintonia da aula, iniciando o assunto do dia, da aula, então é super possível.

Pesquisadora: Qual a didática de Ensino você considera mais eficazes para o atual sistema de ensino?

DOCENTE Y: Éh, eu gosto muito de trabalhar com eles a questão, de como a BNCC já fala, né? do protagonismo... eu coloquei uma palavra na minha meta para esse ano, que eu sempre coloco, que é “coragem”, então esse ano estou tentando encoraja-los né? a fazer, a falar, expor; eu vejo que eu estou conseguindo, né? então o meu método, justamente, essa questão de estar com eles, está trabalhando junto com eles... existe sim, na escola, muitos professores

que ainda utilizam aqueles métodos bem tradicionais... inclusive em um dos nossos planejamentos, nós estávamos discutindo: Será que nós somos tradicionais ou será que a gente trabalha nessa questão de inovar, de ouvir os nossos alunos? e aí foi que a gente percebeu que existe essa mescla e que de certa forma é quase impossível separá-los.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual a principal finalidade de se estudar Língua Portuguesa no ensino médio?

DOCENTE Y: A língua portuguesa, ela é digamos, é o Cargo Chefe para gente, para nosso dia a dia, né? então a interpretação em si ela tem que estar ali, então, além do português, a língua portuguesa que eu gosto de trabalhar, que a contextualizada, né? é para o dia a dia, para o conhecimento de mundo, então meu objetivo é, a partir da língua portuguesa, eles possam abrir a mente deles para serem críticos, para serem observadores e para que eles leiam ali e eles sejam, estejam, alguém que está colocado ali para eles, né? acho que o português não pode se restringir só na gramática.

Pesquisadora: Qual sua maior preocupação durante o ensino da língua portuguesa?

DOCENTE Y: É mais justamente com a questão interpretativa né? eu vejo que tem alguns alunos que eles têm dificuldade com a gramática, “vê como uma decoreba”, se você parar para analisar a gramática tradicional são regras, regras, regras, para estudar, né? mas aí tem que entrar em que? na interpretação... e aí é onde acontece, onde desanda (...) e a dificuldade do aluno parte da sequência como é trabalhada a leitura e interpretação, entendeu? quando existe essa quebra, se no fundamental existe mais a leitura como uma coisa mais prazerosa, eles interpretam do jeitinho deles, mas eles quando chegam no fundamental 1 e fundamental 2... é uma pressão enorme, né? então é conteúdo, é regra, é história, é tudo isso... acaba que o quê? eles focam em decorar aqueles conceitos, regras e afins, e esquecem de ir além... então muitas vezes eles sabem o assunto da gramática, mas quando parte da interpretação, eles se perdem... eles sabem o que é um sujeito, mas quando vão analisar e discutir

dentro de um texto: “eu não sei interpretar”... então, o GRANDE problema é a interpretação e onde se perde é justamente nessa quebra dos segmentos.

Pesquisadora: Você considera que suas aulas atendem às exigências da BNCC? Justifique.

DOCENTE Y: Não todas, né? ((risos)) não todas as exigências (...) porque eu acho que é quase impossível atender todas as exigências que ela traz, mas eu tento, a minha forma, e ao meu tempo, né? ...então, existem aí nas competências, habilidades, várias coisinhas que eu não consigo colocar em prática nos poucos minutos da minha aula, mas que eu tento, então no tempo deles, no tempo da escola, no meu tempo, eu tento ir adequando ao que pede a base.

Entrevista 3: Professor da Instituição 2

Pesquisadora: A base a base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que trouxe contribuição para o ensino da língua portuguesa? Justifique.

DOCENTE Z: Eu acho que trouxe muitas contribuições, principalmente é... para o ensino médio, porque trabalha muito com a questão do protagonismo juvenil (...) nós trabalhamos conveniados a um sistema de ensino, que é o sistema positivo, o qual é alinhado com a BNCC, então todas as propostas de produção de texto, elas são alinhadas com algum dos campos de experiência da BNCC.

Pesquisadora: Na escola onde você trabalha a disciplina de língua portuguesa é abordada como um componente curricular único ou é dividida em blocos (gramática, literatura, produção textual)?

DOCENTE Z: É dividida em blocos.

Pesquisadora: A terceira pergunta é: Você considera ser mais produtiva a disciplina de língua portuguesa com o único professor ou com um docente para

cada bloco (como gramática, análise linguística, literatura, produção textual? E por quê?

DOCENTE Z: Eu acho mais interessante elas serem separadas por blocos, mas ter só um professor, porque aí o professor pode orientar o seu trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da turma... porque, quando são professores diferentes, aí ficam mais difícil deles dialogarem, e saberem quais as necessidades.

Pesquisadora: E como é que você divide essas suas aulas?

DOCENTE Z: A oficina de produção de texto é um material novo, né? que a gente recebe dentro do sistema... então assim, a gente tá trabalhando com-- --, a aula passada eu tive que explicar a psicologia das cores, mas ali tinha um propósito, que era ser trabalhado em seguida o texto descritivo, então ele camufla o gênero para que o aluno descubra qual gênero será trabalhado, a gente trabalha com o gênero planta de casa, mas com qual objetivo? Para também trabalhar o texto descritivo, então o trabalho de produção de oficina de texto voltada para essa produção textual, é mais para os gêneros que não são tão explorados, e a cada quinzena trabalho com textos dissertativos-argumentativos voltados para o ENEM.

Pesquisadora: Se você pudesse escolher, preferia ser o regente único ou dividir a disciplina? Por quê?

DOCENTE Z: Único... mas, prefiro dividido em blocos, porém com um único professor.

Pesquisadora: Você costuma fazer um planejamento para suas aulas? Se sim, como se dá o processo de preparação?

DOCENTE Z: Sim... quinzenalmente a gente se reúne aqui na escola e faz o planejamento da sequência didática dos próximos quinze dias.

Pesquisadora: Como você realiza o processo de ensino de língua portuguesa em suas aulas?

DOCENTE Z: Eu gosto de trabalhar com base na análise de linguística... atualmente eu não estou lecionando português só produção de texto, mas eu trabalho pelo viés da análise linguística (...)

Pesquisadora: Há um diálogo entre vocês professores de gramática, produção textual e literatura, a respeito de haver uma conexão entre os eixos?

DOCENTE Z: Sim, a gente conversa.

Pesquisadora: Há uma ligação, por exemplo, se o professor de gramática está dando um assunto, você está dando o mesmo assunto?

DOCENTE Z: A parte de produção textual não, porque a gente está trabalhando a parte de produção textual como um itinerário formativo e como aula extra voltada só para o ENEM.

Pesquisadora: É possível realizar um processo de contextualização durante o processo de ensino de língua portuguesa? Se sim, como?

DOCENTE Z: Sim, a gente contextualiza...principalmente aqui, a gente gosta de contextualizar com as outras disciplinas, tem as disciplinas eletivas, por exemplo, a eletiva de tia Patrícia que está aqui, ela dialoga com várias outras disciplinas...né tia Patrícia? (...)

Pesquisadora: Qual a didática de ensino você considera mais eficazes para o atual sistema?

DOCENTE Z: Eu acho que os alunos, eles se interessam mais, como eles tem acesso ao novo, eles são dessa geração 5.0, uma geração muito pra frente, então assim o professor tem que se desdobrar para poder chamar a atenção... é tanto que a perspectiva das aulas de oficinas de texto, é esse caráter mais

leve, que é justamente para que eles se interessem, para que sejam coisas que eles não tenham conhecimento, por exemplo, se eu for abordar um texto descritivo através da própria estrutura do texto descritivo, talvez eles não se interessem, mas quando eu trago a linguagem das cores, uma plante de uma casa, uma fotografia para eles fazerem uma análise aí desperta mais o interesse... então eu acho que trabalhar com a multimodalidade, é... faz com que o aluno se interesse mais pelos conteúdos (...) eu gosto de trabalhar com esse sistema de oficinas, eu acho que para as necessidades atuais é interessante (...) eu acho que tem conteúdos de língua portuguesa, principalmente, que não pode fugir do tradicional, que é necessário trazer o tradicional para sala de aula, eu me identifico mais com a gramática, assim geralmente eu pego a disciplina da gramática na escola, com exceção desse ano, mas eu acho que tem conteúdos gramaticais que não tem como a gente fugir do tradicional, é necessário haver esse mescla.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual a finalidade de se estudar Língua Portuguesa no ensino médio?

DOCENTE Z: Eu acredito que estudar português é de fundamental importância, não só no ensino médio, como em todas as etapas da educação básica, e também do ensino superior... por que? porque saber ler, escrever, interpretar, faz com que a gente tenha bons resultados nas mais diversas práticas sociais da vida.

Pesquisadora: E qual sua principal preocupação durante o ensino de língua portuguesa?

DOCENTE Z: A minha principal preocupação, é entregar os alunos para sociedade com o conhecimento que seja necessário para que eles consigam se dá bem, nas mais diversas esferas sociais. Eles precisam saber fazer desde um bilhete a uma carta, a um e-mail, em todas as esferas que eles vão chegar a ir, então eles precisam ter esse conhecimento, pelo menos o mínimo.

Pesquisadora: Você considera que suas aulas atendem às exigências da BNCC? Justifique.

DOCENTE Z: Eu acredito que algumas sim, algumas a gente não pode dizer que em sua totalidade a gente vai trabalhar tudo dentro da BNCC, até porque é novo pra gente, e não tivemos uma formação direcionada à BNCC, então a gente foi aprendendo junto com o processo, a Base Nacional do ensino médio ela é uma base nova, ficou pronto agora em 2018 para 2019, então a gente não tem o conhecimento dela na integra... o que a gente vai conhecendo, participando de formações continuadas, e o suporte que a gente recebeu também do sistema nos ajudou a entender essa base e saber como trabalhar e inserir nas nossas práticas pedagógicas (...) a gente participou de congressos voltados para BNCC no ensino fundamental e médio, ofertados pelo grupo positivo, a última aconteceu aqui na escola no mês de agosto, já fomos para formação em Salvador, Maceió e em Sergipe, eles organizam ciclo de estudos para que a gente entenda tanto o material que a gente usa como um pouquinho da base.

Entrevista 4: Professor da Instituição 3

Pesquisadora: A base a base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que trouxe contribuição para o ensino da língua portuguesa? Justifique.

DOCENTE W: Sim... é um documento que trouxe contribuição porque ele... ela atualiza; tanto que a gente discutia já e não trazia para escola, tentava implantar, mas não tinha... não tinha uma legislação, não tinha essa obrigatoriedade e com a BNCC a gente tem; sem contar que traz um suporte muito bom (...) sem falar que traz formas a mais de trazer, de trabalhar a língua de forma contextualizada; é porque a gente ainda vê muito tradicionalismos em algumas escolas, ainda é muito presente e quando a gente lê, principalmente do ensino médio, me referindo ao ensino médio que é o nível que eu tenho estudado, que eu tenho lido mais, por se um documento novo a gente não tem um domínio de tudo, mas pelo que eu tenho visto do ensino médio, ele dá uma base muito boa pra gente

sempre tá trabalhando as habilidades de forma contextualizada situando aluno nos contextos diferentes.

Pesquisadora: Na escola onde você trabalha a disciplina de língua portuguesa é abordada como um componente curricular único ou é dividida em blocos (gramática, literatura, produção textual)?

DOCENTE W: Até o segundo ano é uma disciplina só, integrada no ensino médio... no terceiro ano, a gente tem a disciplina de produção textual a parte.

Pesquisadora: A terceira pergunta é: Você considera ser mais produtiva a disciplina de língua portuguesa com o único professor ou com um docente para cada bloco (como gramática, análise linguística, literatura, produção textual? E por quê?

DOCENTE W: Nesse caso, eu acredito que um professor só (...) porque a gente não tem como separar muito; aí eu já faria uma ressalva quanto a literatura, porque nós temos poucas aulas aí acaba sendo pouco tempo... eu sinto essa dificuldade (...) são quatro aulas, no caso do terceiro ano, ele tem uma aula a mais, que é a produção textual, uma aula, mas só que é com outro professor, no caso de como eu já falei, eu acho interessante ser um professor, não dividir, porque é impossível trabalhar a língua fora de contexto, eu acredito assim, mas literatura eu acho que falta um pouco de tempo, só quatro aulas, acho insuficiente para gente trabalhar todas as escolas literárias de cada série de forma satisfatória.

Pesquisadora: E como é que você divide essas suas aulas?

DOCENTE W: Pronto... no primeiro ano, nós dividimos 2 (aulas) pra gramática, principalmente agora pós pandemia e uma pra literatura e uma para produção textual (...) porque esse é o planejamento, mas nem sempre acontece assim... às vezes a gente começa o conteúdo e não dá para terminar em uma aula e a gente segue... às vezes ver literatura de 15 em 15 dias, né? assim literatura que eu falo; que a gente tá trabalhando poemas e procura trazer essas coisas, mas

falar sobre a escola literária, das características históricas, isso é bem mais espaçoso.

Pesquisadora: Se você pudesse escolher, preferia ser o regente único ou dividir a disciplina? Por quê?

DOCENTE W: Ser regente único.

Pesquisadora: Você costuma fazer um planejamento para suas aulas? Se sim, como se dá o processo de preparação?

DOCENTE W: Sim... eu acho que a aula começa no planejamento, sem a gente planejar não tem como... a gente faz planejamento semanal na escola, nos reunimos por área, combinamos os assuntos naquela semana, às vezes, até do mês, e aí então em casa eu faço meu planejamento.

Pesquisadora: Como você realiza o processo de ensino de língua portuguesa em suas aulas?

DOCENTE W: Pronto... eu sempre procuro, assim, deixar claro o objetivo de porquê estudar português... se eu falo português, por que eu tô estudando? e no primeiro ano, geralmente começo com o assunto de variedade linguística... e aí já é um conteúdo que auxilia nisso aí... então trabalhando isso, na questão do objetivo, eu sempre procuro deixar claro isso para eles, o que a gente vai estudar, se é a norma padrão, que norma padrão é essa, porque ela diferente do que a gente fala no dia a dia e aí por diante. Então...a gente sempre parte de um texto, e ai vem um uma crítica aos livros didáticos, porque eu acho que eles ainda não estão muito adaptados... eu tenho visto assim, de duas coleções que a gente pegou, os exemplos de textos, eles não são adaptados à realidade a nível de Brasil; eles são muito direcionados a uma determinada região, isso não deveria acontecer, mas assim a gente sempre parte de um texto, geralmente textos curtos... porque a gente tem visto assim, até depois dessa pandemia, uma dificuldade muito grande, não só uma deficiência na aprendizagem, mas assim uma preguiça mesmo de ler... houve o distanciamento, essa falta de um monitor,

de um professor ali em cima... então eles não liam muito, a gente não adianta colocar um texto longo... com isso, eu trabalho mais com textos curtos, que nem a proposta do livro, também estou trabalhando com cards agora, né? por conta das redes sociais, por eles terem muito contato assim com as mídias sociais, trabalho com poemas e charge... sempre quando eu levo slide, eu gosto de levar com charges que são curtinhas... eles vão prestar ENEM... muitas das vezes eu acabo falando, dando algumas dicas, só que for fazer concurso, se pretende fazer concurso... quem for prestar, presta atenção que cai muito... então sempre dou esses alertas”.

Pesquisadora: É possível realizar um processo de contextualização durante o processo de ensino de língua portuguesa? Se sim, como?

DOCENTE W: Sim... e aí eu também faço uma ressalva: não de forma generalizada, por quê? Porque tem assunto que não vai funcionar, porque realmente ele de forma é... solta, eu tô falando aí da gramática, ele funciona melhor, não por conta do assunto e não por conta da turma também... tem turma que funciona se você contextualizar, você trazer primeiro o contexto, apresentar, né? a gente sabe que tudo vai terminar no contexto, vai, mas a partir do texto, a partir do texto, para poder chegar a gramática, funciona em algumas situações, em outra não e aí eu até tava pensando até depois fazer meu mestrado em cima disso, né? o tradicional às vezes funciona, só ele funciona, assim, não que tradicional seja fácil de ensinar... a gramática pura, ela funciona às vezes e a única forma que as vezes aquela turma se identifica... em outras situações, em outros conteúdos e outras turmas a contextualização é bem mais interessante flui mais rápido”.

Pesquisadora: Qual a didática de ensino você considera mais eficaz para o atual sistema?

DOCENTE W: Varia muito... mas eu sempre levo atividades que movimentem eles. Essa questão do aluno ser protagonista e essa consciência ainda tá um pouco distante para eles né? e aí eu sinto assim; eu tô sempre fazendo isso, assim, trazendo atividades que eles trabalhem mais, então... uma aula expositiva

ela:: não deixa de funcionar né? aí a gente utiliza slide como ferramenta... atividade xerocada, trabalhos.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual a finalidade de se estudar Língua Portuguesa no ensino médio?

DOCENTE W: Boa... no ensino médio, eu vejo diversos objetivos, né? Um dos principais é a gente fazer um apanhado de tudo que a gente viu no ensino fundamental, que a gente rever tudo, e aí é importante muito que a gente rever com outra... outra percepção, aí tem outra maturidade para aprender; e também a questão de futuro... assim: o que é que eles querem para o futuro deles? eles vão prestar ENEM... muitas das vezes eu acabo falando, dando algumas dicas, só que for fazer concurso, se pretende fazer concurso... quem for prestar, presta atenção que cai muito... então sempre dou esses alertas.

Pesquisadora: E qual sua principal preocupação durante o ensino de língua portuguesa?

DOCENTE W: Continua sendo a questão dos métodos... mesmo de como passar o conteúdo de forma eficiente para conseguir atingir o aluno.

Pesquisadora: Você considera que suas aulas atendem às exigências da BNCC? Justifique.

DOCENTE W: Parte, né? eu acho em partes... eu sempre procuro trabalhar a questão do aluno, do protagonismo do aluno, como eu tinha falado... que ele produza os meios de conseguir chegar no conhecimento, de conseguir adquirir... e o que é que eu faria mais? é que eu acho que falta ainda, com relação a própria leitura... tem como trazer isso para prática de verdade, assim... eu não consigo ainda, sinto essa deficiência... como fazer o aluno se interessar mais? tem como ele ser mais protagonista, mais ativo, mais construtor disso, né? então eu acho que tá mais em falta nisso... e a questão da BNCC, ela de forma integral mesmo, assim... ainda não é possível de ser implementada não.

ANEXO A



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO

Normas para Transcrição de Entrevistas Gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, elm, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.