



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SUSANNA SOARES SANTOS

**CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ESTUDO DA GRAMÁTICA
EM PROJETO COLABORATIVO COM ESCOLA E UNIVERSIDADE**

**PALMAS (TO)
2022**

SUSANNA SOARES SANTOS

**CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ESTUDO DA GRAMÁTICA
EM PROJETO COLABORATIVO COM ESCOLA E UNIVERSIDADE**

Artigo foi avaliada(o) e apresentada (o) à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Pedagoga e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

Palmas (TO)
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

S237c Santos, Susanna Soares.

Construção de saberes para estudo da gramática em projeto colaborativo com escola e universidade. / Susanna Soares Santos. – Palmas, TO, 2021.

32 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pedagogia, 2021.

Orientador: Wagner Rodrigues Silva

1. Linguística sistêmico-funcional. 2. Educação científica. 3. Material didático. 4. Trabalho colaborativo. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SUSANNA SOARES SANTOS

CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ESTUDO DA GRAMÁTICA
EM PROJETO COLABORATIVO COM ESCOLA E UNIVERSIDADE

Artigo foi avaliada(o) e apresentada (o) à UFT –
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Palmas, Curso de Pedagogia para
obtenção do título de Pedagoga e aprovada (o) em sua
forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

Data de aprovação: 08/11/2021

Banca examinadora



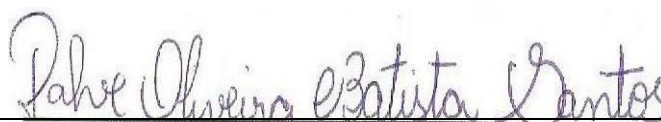
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

Professor Orientador



Prof. Dr. Alex Caldas Simões(IFES)

Avaliador



Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos(UFT)

Avaliador

RESUMO

Neste artigo, investigamos a negociação de saberes entre profissionais dos ensinos básico e superior, em reuniões de pesquisa para criação de materiais didáticos para o estudo da gramática. Apontamos desafios, tensões ou conflitos instaurados no processo de construção colaborativa. Trata-se de uma pesquisa participante e os dados gerados foram submetidos a uma análise qualitativa. Está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, e foi realizada com pressupostos teóricos da educação científica, dos saberes docentes, da psicologia do desenvolvimento e da linguística sistêmico-funcional. Os dados analisados foram transcrições de reuniões, relatos escritos e questionários respondidos por professores participantes. Inicialmente, os resultados mostram interações conflituosas em torno da escolha de nomenclaturas gramaticais, da organização de materiais didáticos e da didatização dos objetos de ensino. Posteriormente, os professores se apropriaram de uma abordagem gramatical funcionalista. A produção dos materiais didáticos contribuiu para o empoderamento dos profissionais envolvidos. Os resultados podem ajudar a compreender os desafios do trabalho cooperativo entre representantes das escolas e das universidades, a fim de inovar as práticas profissionais nas instituições de ensino envolvidas.

Palavras-chave: linguística sistêmico-funcional; educação científica; trabalho colaborativo; material didático

ABSTRACT

In this article, we investigate the negotiation of knowledge between professionals from basic and higher education, in research meetings to create teaching materials for the study of grammar. We point out challenges, tensions or conflicts established in the collaborative construction process. This is a participatory research and the data generated were submitted to a qualitative analysis. It is located on the anti-disciplinary field of Applied Linguistics, and was carried out with theoretical assumptions of scientific education, teaching knowledge, developmental psychology and systemic-functional linguistics. The analysed data were transcriptions of interinstitutional meetings, written reports and surveys answered by participating teachers. Initially, the results show conflicting interactions around the choice of grammatical nomenclatures, the organization of teaching materials and the didacticization of teaching objects. Subsequently, teachers appropriated a functionalist grammatical approach. The production of teaching materials contributed to the empowerment of the professionals involved. The results can help to understand the challenges of cooperative work between representatives of schools and universities, in order to innovate professional practices in the educational institutions involved.

Keywords: systemic-functional linguistics; science education; didactic materials; collaborative work

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 POR UMA CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL.....	9
3 POR UMA PESQUISA PARTICIPANTE.....	14
4 POR UMA COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS	31

“Aprende-se ciência fazendo ciência.”
Pedro Demo (2015, p. 149)

1 INTRODUÇÃO

Uma educação capaz de formar cidadãos críticos requer um ensino que leve os estudantes a pensar criticamente e a produzir por eles mesmos. Porém, para formar estudantes pesquisadores, é necessário, primeiramente, formar professores que sejam produtores de conhecimento, pois, conforme afirmado na epígrafe deste texto, as atividades de pesquisa se fortalecem na prática (DEMO, 2015).

Neste artigo, procuramos compreender a negociação de saberes diversos na interação entre professores da escola básica e docentes universitários, em reuniões de planejamento de produção de uma ferramenta digital denominada Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram)¹. Nas análises, apontamos desafios, tensões ou conflitos e destacamos situações em que saberes teóricos e práticos são acionados pelos participantes durante as interações orais.

A ferramenta foi desenvolvida no projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica – ConGraEduC (CNPq 441194/2019-2), financiado pelo governo federal brasileiro, no âmbito da ação estratégica Programa Ciência na Escola (PCE). Esse último corresponde a um compromisso com o aprimoramento do ensino de ciências em contextos de instrução formal. O projeto conta com a participação de estudantes da escola básica, graduação e pós-graduação, envolvendo a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e o Instituto Federal do Tocantins (IFTO)². É desenvolvido no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

A abordagem do estudo da gramática, pretendida pelo projeto via ferramenta digital, foi construída a partir de pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), sendo uma proposta com ênfase nos sentidos produzidos por escolhas léxico-gramaticais em textos. No projeto, busca-se desenvolver o estudo da gramática atrelado à educação científica dos estudantes, com o objetivo de levá-los a se conscientizar sobre os usos da língua.

Na tradição escolar, é possível observar uma grande ênfase dada ao ensino da gramática com foco em exercícios metalinguísticos, que resultam num trabalho prescritivo de aspectos normativos, onde os alunos são levados a memorizar, a partir

¹ Segue o endereço da ferramenta digital: www.wagnerodriguesilva.com.br/labgram.

² O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, na UFT, com o parecer número 3.457.383.

do ensino repetitivo, nomenclaturas gramaticais sem se preocupar em compreender os fenômenos linguísticos (QUAREZEMIN, 2017; SILVA, 2011a). No projeto em questão, busca-se o estudo da gramática alinhado a *atividades epilinguísticas* (FRANCHI, 2002), uma vez que esta última contribui para a prática de análise linguística ao entender que o estudo da língua deve proporcionar, também, a compreensão quanto a funções e efeitos de sentido desempenhados pela própria linguagem, sem utilizar, necessariamente, termos técnicos (SILVA, 2011a; SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2021).

Tendo em vista o propósito de desencadear uma tomada de consciência dos estudantes sobre o funcionamento da língua, o uso de gêneros textuais auxilia na abordagem pedagógica informada pela LSF, uma vez que esses modelos socioculturais determinam escolhas gramaticais (SILVA, 2014; SILVA ET AL, 2015; SILVA; ESPINDOLA, 2013). Partindo desse pressuposto, os professores participantes selecionaram diferentes textos, durante o planejamento de materiais didáticos no ConGraEduC, com propósito de proporcionar o estudo funcional de categorias gramaticais de forma a contribuir com a formação de leitores e escritores conscientes do funcionamento gramatical da língua materna por eles utilizada.

Esta pesquisa lança um olhar sobre a sala de aula com propósito investigativo. Não há intuito de julgar as práticas ou atitudes dos participantes, mas mostrar a relevância da conscientização gramatical para estudantes e professores. As mudanças na educação estão condicionadas à valorização dos professores, reforçando sua identidade profissional e legitimando os saberes profissionais e boas opções de materiais didáticos, contribuindo para a produção de saberes e não simplesmente para a reprodução.

O enfoque desta investigação se volta para o professor da educação básica, aqui considerado como um *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006) e, ainda, para a construção de novos saberes emergentes nas trocas de conhecimento e experiência entre representantes do ensino básico e do ensino superior, em reuniões de trabalho pautadas pelo desenvolvimento do LabGram. Os professores trabalharam, colaborativamente, com uma equipe técnica e de pesquisadores atuantes no nível superior a fim de construir uma ferramenta digital.

Caracterizamos as reuniões focalizadas como um *contexto situacional* de desafios pedagógicos e tecnológicos (SILVA, 2014), pois os participantes, especialmente professores e docentes, deixam as próprias zonas de conforto para

elaborar materiais pedagógicos. Sobre o processo de recomeçar, Demo (2015, p. 83) afirma: “o que torna a ciência uma aventura espetacular é ser busca dinâmica, surpreendente, complexa e não linear, em constante autoquestionamento, para manter-se à altura de questões que a superem indefinitivamente”.

Este artigo está organizado em três principais partes, além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências. Na primeira, são articulados e confrontados alguns aspectos teóricos referentes a educação científica, saberes docentes e conscientização gramatical, para construção do estudo da língua materna informado por uma abordagem gramatical funcionalista. Na segunda, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa participante construída para análise dos documentos investigados. Finalmente, na terceira, é apresentada e exemplificada a análise documental realizada e compartilhados os resultados gerados.

2 POR UMA CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL

A *educação científica* é um processo construído ao longo da vida, em situações formais e informais, dentro e fora da escola (LIU, 2009). Uma educação capaz de formar cidadãos críticos requer um ensino que leve os estudantes a questionar e a produzir autonomamente. Dessa forma, a educação científica pode contribuir para essa formação cidadã, uma vez que, como afirmam Silva e Aires (2020, p. 3),

A educação científica implica a participação e compreensão de práticas sociais informadas especialmente por saberes especializados, buscando ainda o reconhecimento de outros saberes. Envolve dois fenômenos denominados de alfabetização científica e letramento científico, [...] necessários para o exercício profissional e, mais amplamente, da cidadania.

Podemos perceber que a educação científica é entendida como uma atividade constante que acontece em diferentes ambientes e contribui para o indivíduo olhar de forma mais reflexiva para as situações vivenciadas. Nesse sentido, de acordo com Liu (2009, p. 308), “a ciência e a noção pública de educação científica exigem que todos os profissionais sejam responsáveis por participar das atividades científicas e, ao mesmo tempo, promover maior educação científica do público³.”

A educação científica é fundamental na formação docente, uma vez que possibilita ao profissional um olhar investigativo e reflexivo sobre as próprias práticas

³ “A science and the public notion of science literacy requires that all professionals are responsible for participating in science activities and at the same time promoting greater science literacy in the public.”

pedagógicas e sobre o tipo de cidadãos que almejam formar. Além disso, contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da curiosidade, da autonomia e autoria do professor (DEMO, 2015; SILVA, 2019, 2020; 2021).

Esse olhar voltado para o processo de ensino e aprendizagem leva o professor a traçar estratégias, influenciado por *saberes docentes*. No que diz respeito a esses saberes, Tardif (2012, p. 36) afirma:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

São vários os saberes docentes que informam o agir profissional dos professores, entre eles, o autor ressalta os *oriundos da formação profissional*, que dizem respeito aos saberes adquiridos na formação inicial e continuada, mais relacionados à noções técnicas; os *saberes disciplinares* que fazem referência aos componentes curriculares que serão ministrados pelos professores; os *saberes curriculares*, que apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos); e os *saberes experienciais*, ou seja, aqueles desenvolvidos na prática cotidiana da profissão, diz respeito ao saber-fazer e saber-ser.

Além desses conhecimentos da prática profissional, os saberes teóricos ou científicos também se apresentam como indispensáveis para que os professores e, inclusive, os estudantes desenvolvam autonomia e autoria. Sobre a relevância da pesquisa no magistério:

Há algum tempo especialistas de diferentes áreas do conhecimento estudam a relevância da pesquisa como prática constitutiva do magistério. Nessa perspectiva, diferentes estudos defendem a construção da autonomia a partir da apropriação da prática reflexiva sobre as próprias ações laborais. Procuram contribuir para a legitimação de saberes da prática, compartilhados por professoras, que passam a serem vistas como produtoras de conhecimentos legitimados, assim como especialistas atuantes em universidades ou institutos de pesquisas produzem saberes reconhecidos. (SILVA, 2019, p. 146)

Apesar da importância que tem a educação científica na profissão docente, vários fatores contribuem para o afastamento da vivência científica e para não autoria, que se dá pela habilidade de pesquisar e produzir conhecimento próprio. Para Demo (2015), alguns desses fatores são: o estilo obsoleto de formação, o contexto

socioeconômico de degradação profissional e a desvalorização da docência em nosso país. Desta forma, não se trata de má vontade do professor, porém, não tendo passado por uma formação autoral, o educador tende a reproduzir um sistema de ensino instrucionista. Assim, permanecemos em um círculo vicioso de profissionais dotados de diplomas apenas preparados para tempos lineares, com saberes estáticos focados em ministrar aulas, presos à transmissão de conteúdos ao invés de proporcionar uma pedagogia participativa que possibilite aprendizagens autorais. Quanto a essas últimas aprendizagens mencionadas:

Um dos melhores meios para fomentar pensamento crítico e autocrítico é trabalhar em grupo pequeno, onde precisamos convencer sem vencer, usando a força sem força do melhor argumento (Demo, 2011b). A presença do outro como parte da argumentação possível implica também saber escutar, ceder negociar civilizadamente propostas, tomar sempre em conta o ponto de vista do outro a partir do outro, ainda que isto só se cumpra relativamente por conta da autorreferência mental (Demo, 2002). (DEMO, 2015, p.111)

Tendo em vista que a autoria requer a habilidade de pesquisar e elaborar, com o intuito de produzir conhecimento próprio, o trabalho em grupo se apresenta como uma ótima estratégia de mediação, uma vez que possibilita práticas reflexivas através da socialização por meio de debates, análises de diferentes pontos de vista e partilha de saberes. Compreendemos o desenvolvimento como um processo sócio-histórico, resultante das aprendizagens desencadeadas por atividades exteriores, caracterizadas pela interação entre atores de natureza diversa – funções psicológicas elementares. Assim, as atividades interpessoais se transformam em internas ou intrapsicológicas – funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 1992; VIGOTSKI, 2001). Esse compartilhamento de saberes proporciona um fortalecimento argumentativo, contribuindo paulatinamente para a ressignificação das práticas docentes⁴.

Esse trabalho colaborativo informado pela abordagem da educação científica é focalizado em duas perspectivas nesta investigação: no processo de produção de materiais didáticos nas reuniões de pesquisa, envolvendo uma equipe diversa de trabalho; e nas situações de ensino idealizadas para estudantes do ensino básico, conforme conjecturas ou prospecções realizadas nas reuniões mencionadas.

⁴ Aqui, destacamos a noção vigotskiana de *cérebro*, compreendido “como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da historicidade da espécie e do desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 19992, p. 24).

A educação científica contribui para o desenvolvimento do estudante, uma vez que, ao proporcioná-lo a autonomia necessária para investigar e construir significados, torna a aprendizagem mais significativa, evitando o ensino reprodutivo mencionado por Quarezemin (2017, p. 2):

Muitas vezes, a falta de motivação está diretamente relacionada ao fato de que esse aluno não é um agente participativo no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho do professor não deve se limitar à transmissão de conhecimento como algo acabado, principalmente quando nos referimos ao ensino de línguas.

Tendo em vista o objetivo de proporcionar uma tomada de consciência sobre o funcionamento da língua, trabalhamos para que as abordagens da educação científica e da LSF se complementem no ConGraEduC. A primeira, sendo uma abordagem crítica e comprometida socialmente, busca desenvolver diversas competências formativas nos discentes, dentre elas a *curiosidade*, a *criatividade* e o *criticismo*, todas dependentes da capacidade discente para desenvolver pesquisas a fim de construir um conhecimento funcional, que faça sentido e não seja apenas memorizado (SILVA, 2020). A abordagem pedagógica assumida da segunda busca levar o estudante ao desenvolvimento da conscientização gramatical, para compreender e produzir sentidos pela língua(gem) e, conseqüentemente, compreender o espaço social em que está inserido. Quanto ao desenvolvimento dessa consciência, Vigotski (2001, p. 290) afirma:

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto -, mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações -, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos.

A tomada de consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passam pela apreensão de conceitos científicos, pois requer uma elaboração mais ampla e organizada do saber, desencadeada nas interações mediadas em contextos educativos, diferentemente dos conceitos espontâneos, que são apropriados voluntariamente nas relações sociais cotidianas. Em outros termos,

informadas pela abordagem da educação científica, as práticas pedagógicas de pesquisa sobre as manifestações linguísticas contribuem para a conscientização gramatical, para o desenvolvimento de atitudes metacognitivas⁵ e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das habilidades de linguagem. E ainda nos termos de Vigotski (2001, p. 321),

na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que fez e operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente [...] tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem.

A partir dessa concepção de *conscientização*, o falante ou escritor mobiliza conhecimentos linguísticos com maior propriedade para utilizá-los. Em nossa pesquisa, tal concepção se soma a uma outra, comprometida com demandas sociais, com o reconhecimento e transformação das injustiças ou desigualdades, em defesa do empoderamento das pessoas para o exercício da cidadania. Nesse sentido, conforme Freire (1979, p. 19)

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Compreendemos que as duas concepções estão alinhadas à noção de linguagem subjacente à abordagem sociossemiótica da LSF. A conscientização das escolhas linguísticas constitutivas da materialidade textual possibilita o discernimento das relações sociais nela indexicalizadas e configuradoras de contextos interacionais. Nesse sentido,

Todas as línguas parecem ser sistemas de criação de significados, significados codificados em palavras expressas na forma falada (ou, no caso de muitas línguas, na forma falada e escrita). Todas as linguagens parecem fornecer maneiras de falar sobre coisas ou entidades e, em contraste, maneiras de falar sobre eventos ou processos ou relacionamentos. [...] Todas as línguas parecem projetar um significado experiencial ou representacional (relacionado ao que pode ser dito sobre o mundo e fatos e eventos, e assim por diante) e o que pode ser chamado de significado interpessoal (relacionado a

⁵ Por atitude metacognitiva, compreendemos, nos termos de Oliveira (1999, p. 32), como a “consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos”.

como locutores ou escritores estão interagindo com ouvintes ou leitores)⁶. (HALLIDAY; COLIN, 2009, p. 88)

Adiante, compartilhamos os materiais e métodos utilizados para desenvolvimento da pesquisa, esclarecendo sobre os dados gerados/utilizados e como se deu a análise dos mesmos.

3 POR UMA PESQUISA PARTICIPANTE

Visando a investigação e aproximação entre a universidade e a escola, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa participante. Segundo Silva (2010, p. 129), “a pesquisa participante [...] caracteriza-se pelo comprometimento político de grupos participantes pertencentes a comunidades distintas em função da investigação de questões científicas de interesse comum”. A pesquisa participante busca contribuir para a cooperação, integração, parceria, partilha e solidariedade, com vista a proporcionar ganhos para os envolvidos na investigação (SILVA, 2010, p.130).

A abordagem qualitativa foi escolhida visando ao detalhamento das atividades de negociação de saberes, existente nas interações entre os profissionais participantes das reuniões de pesquisa, que possuem diferentes pontos de vista e diferentes formas de executarem suas práticas em sala de aula. Sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, destacamos que:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 2)

Os dados desta pesquisa foram retirados de: (1) transcrições de reuniões realizadas no primeiro semestre de desenvolvimento do projeto; (2) relatos produzidos por professores participantes, onde apresentaram suas expectativas, desafios, aprendizagens e impressões quanto a aulas de Linguística Sistêmico-Funcional,

⁶ “All languages seem to be systems for making meanings, meanings encoded in wording which is expressed in spoken form (or, in the case of many languages, spoken and written form). All languages seem to provide ways of talking about things or entities and, by contrast, ways of talking about events or processes or relationships. [...] All languages seem to project both experiential or representational meaning (relating to what can be said about the world and facts and events, and so on) and what can be called interpersonal meaning (relating to how speakers or writers are interacting with hearers or readers)”.

vivenciadas em um componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), da Universidade Federal do Tocantins (UFT); e (3) questionário respondido pelos professores, que foi aplicado no início das atividades do projeto aqui focalizado. Nesse último instrumento, os professores participantes responderam questões referentes à sua trajetória profissional e aos desafios enfrentados nas aulas de Língua Portuguesa (LP).

As pautas das reuniões transcritas variaram entre discussões sobre livros teóricos, Textos Didáticos (TD)⁷, apresentações de jogos e conversas com a equipe de informática, buscando adequação dos jogos analógicos para o modo digital. Os membros opinavam e sugeriam ajustes e/ou melhorias em relação ao material didático em criação para o LabGram. As transcrições são utilizadas como uma das principais fontes do *corpus* do projeto focalizado e foram realizadas a partir das normas propostas por Petri (1999).

Para resguardar a identidade dos participantes, foram criados códigos para identificar os integrantes das interações transcritas. Buscamos evitar qualquer exposição ou constrangimento. Compartilhamos os códigos no Quadro 1.

Quadro 1 – Código das transcrições

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES	
NOME	CÓDIGO
REUNIÃO 1	R1
DOCENTE COORDENADOR	DC
DOCENTE PESQUISADORA	DP
PROFESSOR TÉCNICO	PT
PROFESSOR DOUTORANDO	PD
TÉCNICO MESTRANDO	TM
PIBIC	PIBIC
PIBICJR	PIBICJR

Fonte: ConGraEduC

Para fins de análise, foram selecionadas as quatro primeiras reuniões gravadas e transcritas na primeira etapa da pesquisa, referente à elaboração do material didático: R1 – 13 de abril de 2020; R2 – 28 de abril de 2020; R3 – 15 de junho de 2020

⁷ Os Textos Didáticos são textos que foram produzidos pelos professores participantes do projeto para a explicação das classes gramaticais em função da conscientização desejada. No geral, o TD são pares de textos: o primeiro é iniciado com um texto de Monteiro Lobato, em seguida há uma explicação a respeito da classe gramatical a partir do texto selecionado; o segundo é iniciado com um texto de diferentes gêneros e, em seguida, há um aprofundamento das explicações sobre a classe gramatical em função do gênero textual.

e R4 – 16 de junho de 2020. Após esse primeiro procedimento, realizamos um agrupamento temático para facilitar ainda mais as análises. Foram destacados momentos das transcrições, conforme temáticas identificadas em passagens da interação em que observamos alguns saberes teóricos e práticos negociados entre os participantes. As grandes temáticas foram⁸:

1. **Inovação do ensino de LP:** falas demonstrando (a) resistência dos participantes em relação ao uso da abordagem gramatical da LSF, nos materiais didáticos em produção; (b) indícios de dificuldades na compreensão de pressupostos teóricos (conscientização gramatical e educação científica), na escolha de textos adequados ao material idealizado e à proposta teórica assumida no projeto. Nas passagens destacadas, comenta-se sobre as escolhas da literatura científica para calibrar os conhecimentos teóricos, e as estratégias metodológicas ideais para atingir a faixa etária dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II, focalizada no LabGram;
2. **Construção de jogos/sistema:** aspectos relacionados a ludicidade, cores, acúmulo de pontuação, formas de manter a concentração do estudante na atividade de maneira que a exploração das ferramentas digitais não fosse vista como exercícios escolares obrigatórios;
3. **Gestão do trabalho em equipe:** parte mais técnica, voltada para aspectos de logística, a exemplo dos prazos, qualidade das imagens a serem inseridas na ferramenta, funcionalidades que poderiam ser inseridas ou não, para que tipo de aparelho estava sendo produzido, levando em consideração a quantidade de dados e a tecnologia necessária para os estudantes usuários do jogo, considerando que a tecnologia não está plenamente disponível para inúmeros estudantes que podem ser beneficiados com o projeto.

Consideramos as três temáticas relevantes para esta pesquisa, porém se faz necessário realizar escolhas metodológicas, evitando alguma dispersão na investigação. A limitação da extensão deste artigo também justificou nossa escolha. A categoria em que encontramos mais ruídos ou tensões na interação foi a da Inovação do Ensino de LP.

Para a análise dessa categoria, procuramos investigar os desafios e conflitos enfrentados nas reuniões de planejamento do LabGram. Buscando romper com as

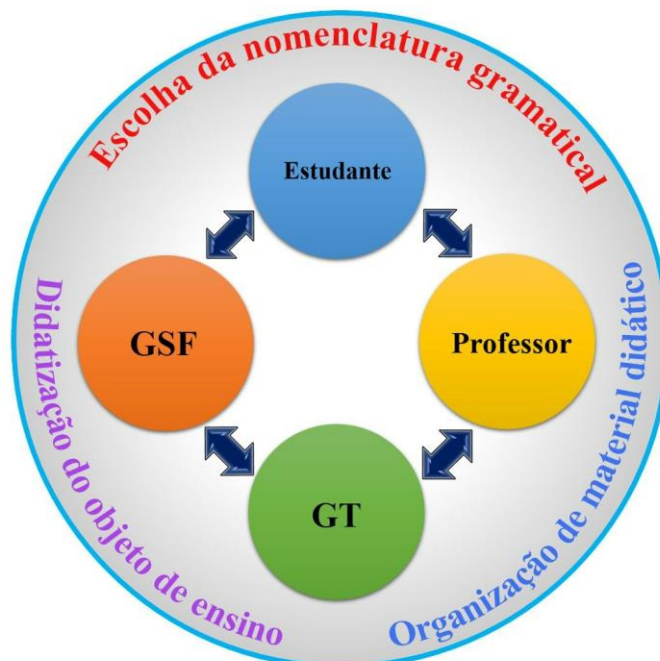
⁸ Agradecemos à ex-bolsista Carla Patricia Roque de Matos Adami (PIBIC/CNPq/UFT) pela contribuição preliminar na delimitação dessas categorias analíticas.

amarras construídas pelo ensino da gramática tradicional, que propõe modelos rígidos impedindo o professor de ser autor de sua própria prática. Os participantes se voltaram para uma abordagem da transdisciplinaridade, fazendo diálogo entre as áreas da LSF, gramática tradicional (GT) e da educação científica. Esse diálogo resultou numa releitura de categorias gramaticais da LSF e GT. Quanto ao trabalho com a transdisciplinaridade, Silva (2011b, p. 587) afirma:

[...] a dinâmica do paradigma inter/transdisciplinar [...] pode auxiliar na construção de objetos complexos de pesquisa e, conseqüentemente, na percepção de que o conhecimento está vinculado aos inúmeros atores do espaço geográfico em que está inserido o cidadão, resultando em possíveis ganhos para a prática pedagógica.

Para melhor delimitação e análise do projeto, apresentamos excertos retirados das transcrições, dos relatos e dos questionários a partir de três subcategorias interdependentes: (1) escolha da nomenclatura gramatical (ENG); (2) organização de material didático (OMD); e (3) didatização do objeto de ensino (DOE). Tendo em vista que a construção de objetos complexos se dá pela interligação de diferentes atores, destacamos quatro atores que tentamos conciliar no trabalho – professor, estudante, GT e gramática sistêmico-funcional (GSF), conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Categorias analíticas e atores sociais



Fonte: Autor

A primeira subcategoria diz respeito à escolha da nomenclatura gramatical, nela são apresentados os momentos do processo de elaboração das nomenclaturas

para o material produzido. Tendo em vista que a ideia era conciliar os conhecimentos pré-existentes da GT com os conhecimentos advindos da LSF, os professores se esforçaram para criar nomenclaturas em que, no próprio nome, os estudantes já pudessem enxergar um direcionamento para a funcionalidade gramatical.

Na segunda subcategoria, que diz respeito a organização de material didático, analisamos as falas dos professores quanto as preocupações quanto à recepção desse material e seus esforços para organizar um material que fosse bem recebido pelo público.

Na terceira e última subcategoria, didatização do objeto de ensino, destacamos momentos em que os professores apresentam preocupações quanto ao entendimento do material por parte dos demais professores e estudantes que teriam acesso a esse material, uma vez que se trata de uma abordagem diferenciada, muitas vezes desconhecidas pelos professores que atuam na educação básica (e até mesmo de docentes do ensino superior).

Adiante, analisamos momentos pontuais de conflitos ou tensões percebidos durante a negociação de saberes entre profissionais dos ensinos básico e superior e apresentamos os resultados da pesquisa.

4 POR UMA COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL

Na R1, estavam presentes TM, PD1, PD2, PD3, PD4, PD5 e DC. Foi uma reunião de trabalho numa fase bastante inicial, corresponde à primeira reunião virtual em decorrência da pandemia da Covid-19. Foram discutidos alguns TD elaborados pelos professores, analisando algumas frases à luz da LSF, buscando observar as possíveis dificuldades dos estudantes com as nomenclaturas que estavam sendo utilizadas e como se pretendia trabalhar o projeto em sala de aula. Também discorreram sobre um texto teórico da LSF.

Exemplo 1: R1 – ENG

175. PD1: mas DC é porque a gente tá lá na sala... né... e a gente vê a dificuldade das crianças...

176. DC: eu sei PD1... você não ache que eu não sei o que vocês estão falando não...

177. PD1: até no ensino médio... o menino não sabe o que é um verbo...

178. DC: PD1... meus alunos chamam verbo de artigo...e artigo de verbo...

179. PD1: pois é... aí quando ele olha assim... forma gramatical de lugar... ele não sabe nem o que é isso aí não... eu tô falando é porque eu vejo a dificuldade dos meus alunos...

O Exemplo 1 corresponde à subcategoria de escolha da nomenclatura gramatical, realçando o estudante da escola básica. Aqui, PD1 se mostra receosa com a inserção da LSF no conteúdo a ser integrado nos jogos (turno 175). Assim, aciona seus saberes experienciais para apontar dificuldades presenciadas na própria sala de aula em que atua na escola básica, dando a entender que DC, coordenador do projeto, desconhece a realidade da escola por exercer a docência no ensino superior.

Fica pressuposto na fala de PD1 (turno 175), um discurso de que a universidade está distante da prática realizada em sala de aula. Porém, cabe observar que, ao mesmo tempo em que traz essa fala, PD1 está inserida em um contexto colaborativo no qual a universidade já está dialogando com a escola. Vemos então que a visão sobre a distância entre universidades e escolas está tão arraigada que, mesmo quando este diálogo acontece, o discurso continua sendo reproduzido. Essa visão tende a desprezar os saberes teóricos e a supervalorizar os saberes práticos, como menciona Tardif (2012, p. 61):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, [...] não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Ainda no Exemplo 1, por outro lado, DC confronta diretamente a fala de PD1 (turno 176), ressaltando conhecer a realidade comentada do ensino básico e mostra que, mesmo no ensino superior, há alunos que demonstram um conhecimento insuficiente sobre gramática (“meus alunos chamam verbo de artigo...e artigo de verbo”), mostrando em sua fala o quanto a educação linguística tem sido precária, visto que, mesmo na universidade, numa licenciatura responsável pela formação de futuros professores para o ensino básico, os acadêmicos não têm conhecimento suficiente, o que deviam ser adquirido antes do ingresso no ensino superior.

Por fim, PD1 evoca saberes da própria prática (“ele não sabe nem o que é isso aí não...eu tô falando é porque eu vejo a dificuldade dos meus alunos”) para questionar o conteúdo teórico que está sendo proposto por DC, propondo alteração na nomenclatura utilizada, pois acredita que a abordagem proposta seria de difícil compreensão para os alunos com os quais trabalha.

No Exemplo 2, retirado da mesma reunião, durante a apresentação de um dos TD, os professores a debateram sobre a separação de uma frase (“Na frente havia

uma grande floresta”) para melhor compreensão da nomenclatura utilizada para cada um dos termos. Discutindo sobre a nomenclatura utilizada, retomam um assunto que é apresentado no livro *Emília no país da gramática*, onde Monteiro Lobato mostra que, antigamente, tanto o artigo quanto o pronome demonstrativo eram considerados como adjetivo. Nesse contexto, DC pede para que PD1 e PD5 respondam por que artigo não é mais classificado como adjetivo. O coordenador parecia testar a desenvoltura dos próprios professores participantes para analisarem e refletirem sobre a língua, atitude ou prontidão que se deseja desenvolver junto aos estudantes da escola básica a partir da noção de conscientização. Dada a dificuldade das professoras em responder à questão, inicia-se o conflito que é apresentado no excerto abaixo.

Exemplo 2: R1 – ENG, OMD, DOE

486. DC:[...] então PD1 preste atenção... essa dificuldade que você e a PD5 demonstraram aqui... isso só mostra o quanto vocês estão amarradas à gramática tradicional... não é? E o quanto vocês têm dificuldade de se soltarem e pensarem sobre... e é isso que a gente precisa que os alunos façam... e talvez os alunos consigam fazer mais porque eles não têm tanta estrutura amarrando eles como vocês duas têm... vocês têm toda uma história de gramática amarrando vocês... e os alunos não têm isso... eles são mais libertos... entendeu?

487. PD1: você também tem... né DC?

488. DC: claro que tenho... tenho sim... mas eu já venho... e volto pra aquela história... ela... ela é birrenta tá vendo? Eu volto pra aquela história...

489. PD1: Não... eu digo assim... que você também é muito amarrado à gramática... também sabe muito de gramática... sabe mais do que eu...

490. DC: eu... mas eu volto à história... eu tenho um percurso... desde a minha graduação... as minhas orientadoras me forçavam a pensar pra fazer diferente... desde o meu PIBIC eu trabalho com isso... então assim... é difícil pra mim? É super difícil... mas eu já tô nesse exercício há mais tempo... e eu espero que vocês me superem... porque eu já tô velho gaga cheio de cabelo branco... e vocês... a gente cria cobra pra morder a gente... então eu espero que vocês sejam cobras peçonhentas... entendeu? Gostou né PD2? ((PD2 sorrindo)) Tá bom... precisa falar não... então vejam... essa situação aqui só demonstrou... é isso que a gente precisa evitar... nós precisamos evitar alunos como vocês...

491. PD1: não DC... não foi isso não... é minha preocupação com os alunos... a minha e da PD5... é a preocupação com os alunos... de como os alunos e os professores vão ler esse texto... porque foi essa a preocupação...

492. DC: e é a nossa preocupação também...

493. PD1: não é resistência ao texto... pra mim são excelentes...

494. DC: não são excelentes... é mentira sua porque não estão...

495. PD1: não... mas assim... eu consegui entender...

496. DC: sim... mas não é pra você... é pro aluno...

497. ((risos))

498. PD1: não... é por isso o questionamento... é por isso que a gente tá com o pé atrás... como é que um professor que nunca ouviu falar de sistêmico-funcional... muito menos os alunos vão entender?

No Exemplo 2, existe um conflito nas falas das professoras da escola básica PD1 e PD5 e o docente/coordenador do projeto DC. As professoras demonstram

receio na inserção da LSF em sala de aula. DC destaca (turno 486) que, talvez, o maior problema não seja receptividade de alguns estudantes, mas sim de alguns professores, devido às dificuldades demonstradas por eles em se desprender da GT, o que pode ser explicado por uma atitude metacognitiva restrita, provavelmente desencadeada pelo ensino reprodutivo característico da tradição escolar. No que diz respeito a receptividade à mudança, Demo (2015, p. 155-156) afirma:

[...] a mudança mais decisiva não está no aluno; **está no professor**. A melhor maneira – e mais rápida – de sair do atual sistema de ensino é mudar o professor, tornando-o autor de proposta própria, construtor de seu material didático, pesquisador profissional. (ênfase do original)

Ainda no Exemplo 2, PD1 demonstra certa insegurança quanto a LSF por ainda não ter se apropriado ou não se sentir confiante para utilizar a teoria (“é por isso que a gente tá com o pé atrás... como é que um professor que nunca ouviu falar de sistêmico-funcional... muito menos os alunos vão entender?”). Apesar da resistência em relação ao que está sendo proposto, há uma preocupação sobre a acessibilidade desse material para os professores que não conhecem essa abordagem. Essa preocupação apresentada por PD1 é muito relevante, pois dá voz a outros professores na construção do conhecimento.

A formação dos professores integrantes do projeto, assim como a de outros profissionais da educação, deu-se alinhada à GT. Dessa forma, é comum que eles apresentem certa resistência em sair da zona de conforto (tradicional) para algo desconhecido (LSF), que ainda não foi totalmente compreendido por eles.

O Exemplo 2 traz as três categorias apresentadas no trabalho – ENG, OMD e DOE. Destacam-se ainda os quatro atores que tentamos conciliar no trabalho (estudante, professor, GT e GSF). Quanto às gramáticas, é possível observar a dificuldade em se desprender da GT, de criar uma nomenclatura que seja de fácil compreensão e que trabalhe a questão dos sentidos.

Conforme Exemplo 3, a dificuldade para trabalhar com uma teoria gramatical diferenciada foi relatada pelos próprios professores, nos questionários e relatos analisados. Os participantes, sem exceção, falaram sobre a dificuldade de se distanciar da gramática tradicional, pois as respectivas trajetórias foram alicerçadas nessa gramática.

Exemplo 3 – OMD, DOE

Passagem 1 – PD4

A situação mais desafiadora que me deparei nos estudos da LSF foi, e ainda é, a necessidade de mudar meu olhar sobre a LP, de uma visão fortemente influenciada pelo estruturalismo, alicerçado na gramática tradicional, para uma perspectiva funcional guiada pela GSF. **(Relato 4)**

Passagem 2 – PD1

Embora o conhecimento aprofundado de gramática de língua portuguesa tenha, de alguma maneira facilitado o reconhecimento da língua como estrutura e sistema, foi bastante desafiador enxergar a língua sob a perspectiva sistêmico funcional que fugia da minha zona de conforto, ou seja dos domínios já engessados da gramática normativa do português. **(Relato 1)**

Passagem 3 – PD5

Lembro que as discussões sobre novas formas de trabalhar o ensino da gramática viraram o assunto das reuniões pedagógicas e formações de professores sem muita credibilidade da minha parte e dos meus colegas. De repente precisávamos contextualizar o ensino da gramática a partir de texto. Como assim? Não dava para visualizar aulas dessa forma. Como sair da zona de conforto tão bem fortalecida pelo ensino tradicional? Vejo o desafio da mudança de prática mais uma vez. **(Questionário 5)**

Compreendemos que a resistência dos professores pode ser justificada por duas principais razões: medo/receio de sair da zona de conforto e falta de compreensão sobre a LSF, o que acaba gerando insegurança. Lembramos que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2012, p. 120). Segundo Tardif (2012), o professor precisa criar condições para proporcionar a aprendizagem de conhecimentos pelos estudantes, para isso, é necessário que haja uma transformação da matéria, levando em consideração condicionantes como o tempo de aula, o ritmo de assimilação dos estudantes, o programa e o projeto da escola, a motivação dos estudantes etc. Dessa forma, se o professor ainda não compreendeu o conteúdo, certamente, encontrará dificuldades para transformá-lo.

Sobre os estudantes, estes são realçados quando os professores levantam preocupações em relação a compreensão do material (“é a preocupação com os alunos... de como os alunos e os professores vão ler esse texto”). Durante todo o projeto os professores fazem esse movimento de pensar sobre como os estudantes irão receber o material que está sendo produzido. Contudo, pode ser que, em alguns momentos, os professores subestimem a capacidade dos estudantes.

Na R2, além dos mesmos participantes da R1, esteve presente DP, o que demandou uma contextualização do que já havia sido produzido até ali. Dessa forma, a reunião teve início com uma breve retomada de alguns textos teóricos, em seguida, houve a apresentação de um TD e jogos elaborados por alguns membros da equipe,

mostrando que o projeto é para conscientização gramatical, ou seja, para sensibilizar o estudante a refletir sobre o funcionamento da língua.

Nesse momento de contextualização, foram discutidas as metalinguagens que os professores iriam utilizar, tentando trazer nomenclaturas que, do ponto de vista semântico, no próprio nome, já trazem um direcionamento para a funcionalidade gramatical. No projeto, houve um esforço para conciliar nomenclaturas da GT, conhecidas da comunidade escolar, e nomenclaturas da LSF, que são semanticamente motivadas, contribuindo mais diretamente para a compreensão dos sistemas e sentidos produzidos. A título de exemplo, eis os nomes assumidos para os *processos material, mental, relacional, verbal e comportamental*, respectivamente: *verbos do agir, verbos do pensar, verbos do descrever, verbos do dizer, e verbos do comportar*.

No Exemplo 4, podemos identificar o desafio na escolha da nomenclatura gramatical, realçando conjuntamente as GT e GSF.

Exemplo 4: R2 – ENG

8. DC [...] é interessante porque nós partimos desse drama... porque todos eles aí são... com exceção do TM... todos os outros tão em sala de aula... são professores... e a grande questão era... que nomes... que nomenclatura nós vamos utilizar... os alunos já sabem pelo menos alguma coisa da tradicional... já ouviram o galo cantar mesmo sem saber onde... e os professores de alguma forma sabem as nomenclaturas da tradicional... e aí nós criamos alguma coisa aí no meio termo... tentando aproveitar a nomenclatura da tradicional e reler... fazer uma releitura da tradicional a partir da abordagem semântica da sistêmico funcional... né...

No Exemplo 4, observamos que DC aponta para um momento desafiador, que foi a criação de nomenclaturas diferenciadas e mais amigáveis. O coordenador explicou para DP que a escolha foi feita levando em consideração o conhecimento pré-existente tanto por parte de estudantes, como por parte dos professores da educação básica, visto que esses materiais didáticos estavam sendo criados com o intuito de serem compartilhados, por isso precisavam ser feitos pensando em como seriam vistos e aceitos, por se tratar de uma proposta pedagógica diferenciada para o estudo da língua materna. Assim, ao se utilizarem de nomenclaturas que levam em consideração os conhecimentos que os professores e estudantes já têm, espera-se que a proposta pedagógica seja acolhida de forma mais leve e com maior receptividade.

Nessa reunião, DC tenta mostrar para DP que o intuito não é criar algo do zero, mas que há um esforço para conciliar a GT com a LSF. Essa ressalva feita por DC é

importante já que, na R1, houve uma confusão e certa resistência. Alguns professores pareciam compreender que a ideia era usar a própria nomenclatura da LSF.

No excerto seguinte, retirado da mesma reunião do Exemplo 4, estava sendo feita apresentação de um TD e DP fez considerações em relação à disposição das contextualizações contidas no referido material didático.

Exemplo 5 R2 – OMD

86. DP:((risos)) ... não... aqui eu já tô pensando... literalmente eu tô fazendo aquele processo de deslocamento... né... me colocando no lugar daquele professor lá do sétimo ano... né... [...]

104. DP: não... não... com certeza... eu digo a disposição... DC... que tá no material... o texto e a seguir vem uma explicação...sabe?

105. DC: unhum... sim...

106. DP: e toda explicação... de uma maneira geral... está para a classe gramatical e não para o texto...

107. DC: unhum... sim... sim...sim

108. DP: isto compreendendo qual é o objetivo do projeto...

109. DC: porque ele vai ser organizado... é como se fosse uma enciclopédia digital... vai ser... eh:... por trás disso... na realidade... é como se fosse um modelo do verbete enciclopédico... né... então ele vai escolher a partir da nomenclatura mesmo... ele não vai escolher a partir do texto... ele vai escolher a partir da nomenclatura...

No desenvolvimento do projeto, os professores criaram inúmeros TD. Para cada categoria, há dois TD, o primeiro é para definir o conceito da classe gramatical trabalhada e o segundo para mostrar o uso atrelado a um gênero textual. No início do projeto havia apenas um TD para cada categoria, onde eram apresentadas a conceituação e o exemplo de forma conjunta. No excerto do Exemplo 5, quando DP coloca essas indagações a respeito da disposição das informações, o projeto ainda estava no início, apresentando apenas um TD para cada categoria trabalhada. Guiada por seus saberes experienciais, a docente sugere que explicações sobre os gêneros e suas funções sejam inseridas nos textos ou que um manual seja criado para orientar o professor da educação básica quando este for apresentar a ferramenta para os estudantes. Desta maneira, ela acredita que ficaria mais claro para o professor entender e contextualizar para os estudantes o objetivo do projeto.

Fica perceptível que essas considerações foram feitas com base nas práticas pedagógicas da pesquisadora (turno 86), que demonstra preocupação quanto à organização do material. Essa consideração de DP também é importante para o projeto porque, como ela está tendo o primeiro contato com o material, algumas informações não ficaram tão claras para ela, assim, a docente apresenta preocupações no sentido de que os professores que não participaram da construção

do projeto possam ter dificuldade para compreender o que está sendo proposto, por isso, sugere um manual para o professor, para que ele saiba como apresentar o material para os estudantes.

A R3 foi organizada em um grupo menor. Os participantes foram: PD2, PD3 e DC. Nessa reunião, foi compartilhada uma proposta inicial de jogo didático, foram feitas a análise do mesmo e algumas correções, para melhor compreensão do material.

Exemplo 6: R3 – ENG

12. DC: então vamos lá “brincando com frases atividade 1”

13. PD3: (ok)

14. DC: esse é o nome né?

15. PD3: é... esse é o título que eu criei

16. DC: uhum

17. PD3: mas assim (nada certo) porque eu gostaria de uma coisa mais criativa...que chamasse atenção

18. DC: sei

19. PD3: mas aí vamos ver

20. DC: até porque frase é muito amplo... né nem o problema de ser criativo...é porque...cabe muita coisa é muito amplo...frases...poderia ser qualquer jogo né? mas vamos vê

21. PD3: tá certo...não mas já fica a dica pra eu é é... reformular né?

22. DC: é

No Exemplo 6, PD3 se mostra inseguro com a escolha da nomenclatura utilizada no título do jogo elaborado previamente por ele mesmo. Ele demonstra uma certa insatisfação com o nome que foi criado e parece receptivo a sugestões. DC concorda com o que foi dito por PD3, afirma que o termo “frase” seria pouco preciso. Essa fala de DC se justifica pelo fato de, no início do projeto, a proposta pedagógica do estudo da gramática partir dos diferentes tipos de frases, nomeadas a partir das nomenclaturas dos processos elencados na LSF (“frases do agir”, “frases do pensar”, “frases do descrever”, “frases do dizer”...).

Ainda no Exemplo 6, observamos a escolha da nomenclatura gramatical, realçando as gramáticas e o professor. A proposta feita do nome por PD3 sinaliza para o conhecimento da tradição gramatical e os próprios participantes da interação parecem vigilantes em relação às nomenclaturas e, no caso focalizado, distancia-se da LSF. Quanto ao professor, é possível notar a dificuldade em se desprender da gramática tradicional e se voltar para uma perspectiva mais funcionalista.

No que diz respeito ao uso da nomenclatura originária da GT e da GSF, os professores demonstravam compreender as motivações das terminologias utilizadas nas diferentes abordagens gramaticais. Isso pode ser observado nos recortes de

relatos produzidos por professores, conforme Exemplo 7. Assim, podemos afirmar que a dificuldade estava em operacionalizar a proposta diferenciada de estudo da gramática no contexto escolar.

Exemplo 7 – DOE

Passagem 1 – PD4

[...] a GSF não está presa a rótulos, como as teorias tradicionalistas, mas sim, pautada no estudo e compreensão do funcionamento da língua, a fim de atender às necessidades e expectativas comunicativas daqueles envolvidos em um processo de comunicação. Assim, os rótulos estão sim presentes na GSF, porém, desempenham papéis secundários em relação às respectivas funções que nomeiam. **(Relato 4)**

Passagem 2 – PD3

A partir da LSF, noto a aplicabilidade junto aos alunos e aos professores (eu me insiro) na escola. Vejo o texto voltado ao contexto (de produção e circulação, contexto situacional e cultural), fugindo da visão reducionista da GT que se dedica quase que exclusivamente a catalogação de classes de palavras. **(Relato 3)**

A R4 também foi realizada com poucos membros da equipe e foi dividida em dois horários: manhã (PD2, PD3 e DC) e tarde (TM, PD5 e DC). Também aconteceu para exposição de propostas de jogos didáticos. Houve análise, correções e alterações necessárias.

Exemplo 8: R4 – ENG, DOE

91. TM: esse negócio do agir e do comportar ela conseguiu diferenciar... acho...
 92. DC: não... porque assim é: entre dois mais simples... o problema é quando você coloca o do agir com os outros né? aí às vezes não fica () por que que dizer não é uma forma de agir? hum...
 93. TM: hum rum
 94. PD5: verdade... vai ter que mudar... realmente
 95. DC: é... porque fazer ...fazer o que que cês acham do verbo do fazer?
 96. PD5: é
 97. TM: verbo do fazer?
 98. DC: mas também não dá... porque veja... você tá fazendo o quê? Pensando ((risos))
 99. TM: é muito complicado só dá pra diferenciar quando é... eles tão é:.. quando tem... dá pra relacionar eles junto né? que por exemplo... dá pra diferenciar o que que é o agir do pensar (...)
-

No Exemplo 8, TM estava apresentando sua proposta de jogo quando os participantes da reunião começaram a debater sobre o termo “verbo do agir”. DC queria que houvesse uma mudança na nomenclatura desse termo pois o considerava muito amplo. As diferentes nomenclaturas utilizadas para os verbos, a exemplo de “pensar” e “dizer”, podem ser compreendidas como formas de ação.

Conforme revelado no Exemplo 8, TM diz que testou os jogos com a própria filha, que tem uma idade parecida com as crianças para as quais o material está sendo planejado – estudantes do 7º ano. TM relata que a filha conseguiu diferenciar os

processos do *agir* e do *comportar* (turno 91). Porém, a preocupação de DC era que essa diferenciação não fosse identificada caso estes estivessem sendo comparados a outros verbos com significados parecidos (“não... porque assim é: entre dois mais simples... o problema é quando você coloca o do agir com os outros né? aí as vezes não fica () por que que dizer não é uma forma de agir? Hum”). Fica evidente o processo de reflexão e discussão em grupo buscando as melhores alternativas para a produção de um material claro.

No Exemplo 8, percebemos a escolha da nomenclatura gramatical, realçando um processo de reflexão que leva em conta o estudante, o professor e a GSF. Há também um esforço de didatização do objeto de ensino, buscando criar uma metalinguagem que seja clara para os discentes, sinalizando a funcionalidade do elemento gramatical, de modo que a própria nomenclatura auxilie com a produção de sentido do texto. Assim, os professores trazem à tona saberes profissionais, disciplinares e experienciais para pensar nas dificuldades que o estudante pode ter na identificação dos processos que trazem verbos com significados parecidos.

Para a construção dos materiais didáticos, os professores relataram apreensão quanto a transposição didática, de forma a tornar o conhecimento acessível e aplicável, como é demonstrado no Exemplo 9.

Exemplo 9 – Didatização do objeto de ensino

Passagem 1 – PD2

[...] o teor de nossas conversas girava sempre em torno da LSF e como fazer para compreendê-la, a ponto de repassá-la de modo mais palatável aos estudantes do fundamental I. **(Relato 2)**

Passagem 2 – PD1

Dentre esses e muitos outros, ainda consigo descrever um quarto desafio: didatizar todo esse conhecimento e adequá-lo para o ensino básico, mais precisamente, o ensino fundamental. **(Relato 1)**

Os outros três desafios interconectados e elencados por PD1, mas não mostrados no Exemplo 9, foram (1) colocar-se como aluna diante de uma teoria gramatical desconhecida com inúmeras nomenclaturas diferenciadas; (2) compreender uma teoria elaborada em língua inglesa, o que também demandou esforço para compreender o funcionamento dos fenômenos gramaticais estudados, em língua portuguesa; (3) distanciar-se da abordagem linguística da GT, evitando enxergar essa última na LSF.

Na situação representada no Exemplo 10, um TD estava sendo discutido e DC pergunta a PD1 porque ela classificou uma dada forma verbal (“dar um pontapé”) como *processo comportamental* ao invés de *processo material*. O exemplo revela, inclusive, alguma imprecisão no uso de nomenclatura pelos próprios especialistas na teórica, o que nos serve de evidência para compreender que seja desnecessária a insistência no trabalho reprodutivo com nomenclaturas gramaticais, quaisquer que sejam elas, na escola básica.

Exemplo 10: R1 – Criação de nomenclatura

75. DC: vejam que é bem diferente... deixa eu ver aqui... “alternativamente pode haver um comportamento que se assemelha a natureza do Escopo-processo das orações materiais... são exemplos... cantar uma canção... dar um grande bocejo... dar uma risada... dar um pontapé...”

76. PD1: viu... Eu peguei daí

78. DC: não... nananinã... não cola não... dar uma risada é rir... dar um bocejo é bocejar né. agora porque que cantar uma canção é comportamental?

80. PD2: cantar uma canção... depende se ela é regular... se é uma ação regular não professor?

81. DC: pra mim isso não é comportamental...

82. PD1: pois então essa dúvida tá entre todo mundo... até a escritora aqui errou...

83. PD2: ((risos))

84. DC: ((risos)) dar um pontapé... porque dar um pontapé é comportamental... me poupe...

85. PD1: é porque não é planejado DC... é espontâneo...

86. DC: a tua perna tem vida sozinha é?

88. PD4: ((risos))

89. PD1: ((risos))

90. PD2: ((risos))

91. PD1: exclamou Emília dando um pontapé...

92. PD1: pois é... mas é porque ela escreveu aí...eu vi o exemplo no da Emília aí eu usei.

Quando DC confronta PD1, afirmando que ela classificou uma forma verbal incorretamente (“pra mim isso não é comportamental”), ela o contrapõe utilizando-se de base teórica de uma especialista da área para reafirmar que sua classificação está correta e que foi feita dessa forma, pois, de acordo com o livro que leram a respeito do assunto, era apresentado da mesma maneira. Assim, a professora argumenta que se estiver errado, até a escritora de referência errou na classificação (“pois então essa dúvida tá entre todo mundo...até a escritora aqui errou”). Nesse momento, DC diz não concordar com a classificação feita, pois, anteriormente, no próprio livro, havia uma explicação do que se entende por processos comportamentais (“processos comportamentais são essencialmente fisiológicos”) e esse comportamento em questão não estava de acordo com a conceituação.

Diante do conflito, PD1 continua insistindo que fez essa classificação porque foi apresentado dessa forma no livro (“pois é... mas DC é porque ela escreveu aí... eu vi o exemplo no da Emília aí eu usei”). Essa fala de PD1 evidencia uma falta de autonomia diante da literatura científica por parte da professora, pois não foi apresentado algum argumento consistente para manter a classificação equivocada do verbo.

[...] elaborar, se bem feito, é dinâmica crítica, à medida que assoma o autor com interpretação própria e limitada; texto crítico precisa, antes, ser autocrítico, para não cair na própria armadilha; todo texto é discutível, também porque emergiu de outros discutíveis, e assim fica (a exemplo vívido da Wikipédia). (DEMO, 2015, p.74)

No último exemplo, temos, novamente, a categoria de escolha da nomenclatura gramatical, realçando a GSF, o professor e, até mesmo, autores de livros de referência. Como visto anteriormente, há um conflito sobre a classificação de um comportamento, onde a professora não põe em prática sua autonomia e criticidade durante a leitura e interpretação de um referencial teórico, porém, vale ressaltar que, até esse ponto, a compreensão que os professores tinham sobre a LSF ainda parecia superficial ou envolvida em insegurança, o que justifica suas dificuldades em relação a abordagem pretendida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras reuniões de planejamento e criação de materiais didáticos no ConGraEduC, houve certa resistência e receio em relação a inserção da LSF como abordagem gramatical alternativa à GT. PD1 e PD5 foram as que se mostraram mais resistentes à proposta, sendo que PD1 foi a que mais divergiu em alguns pontos com DC. Foi notável também que dois professores (PD2 e PD4) se mostraram mais receptivos em relação à proposta diferenciada em construção, quase sempre anunciada por DC. Algumas vezes, PD2 relatou certa inquietude em relação ao ensino tradicional, afirmando que sempre procurava opções mais dinâmicas para serem testadas em sala de aula e que, algumas vezes, adaptou materiais para que estes tivessem outros fins, além dos convencionais. TM e PD3 foram os que menos se manifestaram na interação oral.

Todos os professores já tinham contato com a abordagem da educação científica, pois trabalharam com a referida abordagem no mestrado ou tiveram alguma experiência profissional fundamentada em propostas de educação científica. Por outro

lado, demonstraram insegurança com o trabalho de análise linguística e com a produção de jogos didáticos. Por serem professores das áreas de LP, exceto TM, eles não tinham tanto contato com a ludicidade necessária à criação dos jogos, nem tanto aporte teórico em relação a LSF.

A figura do coordenador foi fundamental em questões de delegação de atividades, exigências com os prazos, distribuição de temas para criação de jogos e considerações sobre a LSF. Também podemos destacar a participação do coordenador como mediador, incentivando os professores a apresentarem suas opiniões e reforçando a participação daqueles que se mostravam mais tímidos. Embora não estivesse presente em todas as reuniões, a participação da DP também trouxe diversos apontamentos em relação ao conteúdo abordado, a discussão sobre gêneros e a organização do material elaborado.

Com o passar dos meses e maior compreensão dos aportes teóricos utilizados para o desenvolvimento do projeto, a equipe conseguiu perceber o quanto estava presa ao ensino da GT e como essas práticas dificultam um processo de ensino-aprendizagem baseado na autoria. Além disso, conseguiram assimilar melhor o que estava sendo proposto e perceber que estavam produzindo um material atrativo em termos visuais e com um conteúdo relevante. A apropriação de novos conhecimentos e produção de materiais proporcionou um ar de empoderamento causado pela sensação de capacidade que o exercício da autoria provoca.

Devido às adversidades provocadas pela COVID-19, houve um certo atraso nos testes dos jogos, mas até a finalização deste artigo as intervenções em sala de aula começavam a acontecer. As ações desse tipo geram maior segurança nos professores, que se mostram mais motivados ao verem que são capazes de construir algo, levando em consideração as necessidades dos estudantes e deles mesmos como profissionais que, muitas vezes, não dispõem de materiais diversificados e adaptados para as demandas locais. É importante considerar os saberes construídos ao longo da jornada acadêmica, tendo em mente que não existem profissionais prontos. Além disso, as trocas e a construção de saberes entre professores e docentes possibilitaram o fortalecimento profissional mútuo.

REFERÊNCIAS

- DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do Gel**, n. especial, p. 37-74, 2002. Disponível: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/280>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 3, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. **Viabilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; YALLOP, C. **Lexicology: A Short Introduction**. China: Continuum International Publishing Group, 2009.
- KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-9.
- LIU, X. Beyond Science Literacy: Science and the Public. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 301-311, 2009
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 17. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 23-34.
- PRETI, D. (org). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.
- QUAREZEMIN, S. Ensinar Linguística na Escola: um confronto com a realidade. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 69-92, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p69>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- SILVA, C.; SILVA, W. R. Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional. **Calidoscópico**, v. 14, n. 3, p. 377–389, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.02>. Acesso em: 4 set. 2021.
- SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011a.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 582-605, 2011b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742011000200013>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Raído**, v. 4, n. 8, p. 119-139, 2011c. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1382>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R. Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional. In: **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología De América Latina** (ALFAL 2014). João Pessoa - Paraíba, Brasil. 2014, p. 1-13.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2246-2277, 2020. <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R. **Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada**. Palmas: UFT, 2021. (inédito)

SILVA, W. R.; AIRES, N. Educação científica de professoras de língua portuguesa. **Uniletras**, v. 42, p. 1-23, 2020. Disponível em: [10.5212/Uniletras.v.42.15756.2020](https://doi.org/10.5212/Uniletras.v.42.15756.2020). Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R.; ANDRADE, A. A.; SANTOS, D. O. B. Perspectivas pedagógicas do estudo do verbo em livros didáticos: excesso permanente de metalinguagens para crianças. **Horizontes**, v. 39, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1028>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 34, p. 259-307, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.672>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, W. R. ET AL. Linguística Sistêmico-Funcional na Sala de Aula. **Raído**, v. 9, n. 18, p. 137-172, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3893>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.