



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**CHARLENE BRAZ DE LIMA**

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA:  
O QUE REVELAM OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2008**

**CHARLENE BRAZ DE LIMA**

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA:  
O QUE REVELAM OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

**CAJAZEIRAS – PB**

**2008**



L732a Lima, Charlene Braz de.  
Análise linguística na sala de aula: o que revelam os discursos e as práticas / Charlene Braz de Lima. - Cajazeiras, 2008.  
33f.

Monografia(Especialização em Língua Portuguesa)Universidade Federal de Campina Grande,Centro de Formação de Professores,2008.  
Contém Bibliografia.  
Não disponível em CD.

1. Linguística. 2. Professores-formação linguística. 3. Especialização. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

**A análise lingüística na sala de aula: o que revelam os discursos e as práticas**

**Charlene Braz de Lima**

Monografia aprovada em 19/11/2008 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em LÍNGUA PORTUGUESA, da UFCG – Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Letras, com a nota 8,0 pela seguinte banca:

Orientador: Dr. José Sanderberg Alves Sousa

Josilene Lopes de Sousa  
(Argüidor(a))

Exp. Lourdes Freire Ehrlich  
(Argüidor(a))

**Cajazeiras, PB  
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
CAJAZEIRAS - PARAIBA

É preciso sentir a mudança lá de dentro.  
Mudar é um ato de coragem.  
É aceitação plena e consciente do desafio.  
É trabalho árduo, para hoje!  
É trabalho duro, para agora!  
E os frutos só virão amanhã, quem sabe, tão distante...  
Mas quando temos a certeza de estarmos no rumo certo,  
A caminhada é tranqüila.

(Adaptação do poema de Antônio Ferreira de Andrade)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por nos ter dado força e iluminado nossos pensamentos durante toda essa caminhada;

Às nossas famílias, por compartilharem e alimentarem os nossos ideais de crescimento pessoal e intelectual;

Aos nossos professores, pela orientação dada no decorrer do curso e por acreditarem no nosso potencial;

Aos colegas de curso, pela partilha de esperanças e angústias;

Ao Professor Dr. José Wanderley Alves de Sousa, com especial gratidão, pelo crédito e apoio sério durante a orientação deste trabalho;

*Com carinho, agradeço.*

## RESUMO

Atualmente, diversos estudos anunciam uma crise no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos níveis fundamental e médio. Significa dizer que os desafios impostos pela sociedade atual têm requerido um domínio mais efetivo da língua e da linguagem, enquanto possibilidade de desvelamento do mundo. Justifica-se, portanto, a necessidade de se delinear na formação lingüística de professores, subsídios técnico-metodológicos com dimensão lingüístico-social, capazes de favorecer o desenvolvimento cognoscitivo dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Nesse sentido, a presente monografia, em linhas gerais objetiva analisar a qualidade da formação lingüística dos professores de língua materna, tomando como eixo central a competência lingüística, do ponto de vista teórico-metodológico, requerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumido nas práticas desses professores no cotidiano da sala de aula. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários junto as quatro professoras (duas do 5º ano e duas do 6º ano) de Língua Portuguesa que ensinam na E.E.E.I.F.Santa Maria Gorete, da cidade de São José de Piranhas - PB, para melhor compreensão de problemas com o ensino das linguagens, códigos e suas tecnologias e, especificamente, com a Língua Portuguesa com vistas ao redimensionamento de tais práticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lingüística. Competência. Ação Docente.

## **ABSTRACT**

Currently, several studies herald a crisis in the teaching of Portuguese language, especially in basic and medium levels. Means that the challenges of current society have required a to unveil the world. It is therefore e need to delineate the linguistic training of teachers, allowances technical and methodological dimensional with linguistic, social, capable of teaching-learning process of mother tongue. In that sense, this monograph, in general aimed at analyzing the quality of lynchpin to linguistic competence, from a theoretical and methodological, requested by the National Curriculum Parameters, made in the practices of these teachers in the daily life of the classroom. As a tool for data collection were carried out semi-structured interviews and questionnaires with the four professors (two of 5 years and two years of 6) of the Portuguese language they teach in E.E.E.I.E.F. Santa Maria Gorete, the city of San José de Piranhas – PB, for better understanding of problems with the teaching of languages, codes and their technologies and, specifically, with the Portuguese language in order to resizing of such practices.

**KEY WORDS:** linguistics. Competence. Teacher action.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2. LINGUAGEM E ESCOLA: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM FOCO.....</b>	<b>13</b>
2.1 A PRÁTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA.....	16
2.2 O LUGAR DO TEXTO E DA GRAMÁTICA NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS.....	19
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
3.1 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	21
<b>4. UMA PALAVRA (IN) CONCLUSIVA.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>32</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem é a base para todas as atividades humanas individuais e sociais e, portanto, o percurso mais acessível e mais compensador para que se entenda a caracterização do sujeito como parte integrante de uma realidade histórico-social, e não apenas natural.

Se pretendermos observar mais de perto o dinamismo da linguagem, é preciso que tomemos a língua como instrumento de produção lingüística, entendida sob a dimensão histórica e social a que ela está ligada. Nessa dinâmica, a língua é produzida numa época e utilizada pelas gerações que se sucedem, além de ser instrumento de cooperação, interação nas práticas sociais. Utilizar a língua é agir, porque ela se transforma e transforma os indivíduos em sujeitos e se imbrica às relações sociais. Isto ocorre, sobretudo, porque a língua não é um produto acabado, mas constitui um processo evolutivo e existe para ser usada.

Olhar a língua e a linguagem por esse viés interlocutivo, permite-nos pensar com os “pés no chão”, sobre o lugar que esta ocupa num espaço que para nós importa e muito: a escola. Faz-se necessário, portanto, que enxerguemos a linguagem como instrumento necessário à democratização da sociedade e, por conseguinte, da escola.

Isso requer que se proponha alternativas de valorização da linguagem na formação de professores e, também, que se destaque a importância de se abordar a língua materna numa visão mais ampla, como instrumento de formação de identidade dos sujeitos de argumentação, de subjetivação, de construção do real. Entretanto, principalmente no âmbito da escola, cuja formação deveria ser a estimulação sociocultural do indivíduo, produzida pelas práticas interlocutivas, veremos que nesta a língua é abordada sobre ângulos utilitaristas e preconceituosos.

Essas constatações remetem ao fato de que, atualmente, diversos estudos anunciam uma crise no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, nos níveis fundamental e médio. Significa dizer que os desafios impostos pela sociedade atual, têm requerido um domínio mais efetivo da língua e da linguagem, enquanto possibilidade de desvelamento do mundo.

Justifica-se, portanto, a necessidade de se delinear na formação lingüística de professores, subsídios técnico-metodológicos com dimensão lingüístico-social, capazes de favorecer o desenvolvimento cognoscitivo dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Nesse sentido, o presente projeto, em linhas gerais objetiva analisar a qualidade da formação lingüística dos professores de língua materna, tomando como eixo central a

competência lingüística, do ponto de vista teórico-metodológico, requerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entendemos que é certo que cada espaço educacional deve ser visto pela sua realidade particular e, que a partir desse ângulo, sejam buscadas, em conjunto formas de valorização e estímulo a uma melhor atuação dos educadores em seu ambiente de trabalho. E isso tem que partir da discussão da qualificação obtida para o desempenho do educador, no âmbito dos ensinos fundamental, médio e superior, antevendo os meios que as instituições educacionais dispõem para a difusão do conhecimento.

Não se pode negar que muita coisa mudou nas Instituições que promovem a formação docente. Novos rumos são apontados em busca da qualidade na preparação de mediadores. Novas práticas estão se efetivando, as pesquisas no campo da Ciência da Linguagem atingem, no momento, um considerável grau de efervescência. Mas ainda há muito para ser feito, porque o trabalho com as linguagens é um percurso que deve ser construído, a partir de abordagens teórico-metodológicas acrescidas da convivialidade entre indivíduos e materiais diversos. É preciso, pois, reavivarmos o trabalho que se faz em torno da formação lingüística dos nossos educadores. E isso passa por inúmeros caminhos, dentre eles:

- 1) A análise aprofundada dos currículos e programas dos cursos de formação de professores;
- 2) Balanço dos programas de formação continuada desenvolvidos ao longo da história dos centros de formação de professores;
- 3) Envolvimento do Estado com a formação continuada de professores;
- 4) Favorecimento do acesso da comunidade escolar, em especial professores e alunos, a materiais de linguagens de qualidade;
- 5) Tomada de consciência da necessidade de se abordar as práticas de língua materna como instrumento de projeção da realidade social.

São esses pontos que, de forma geral, explicam a necessidade de formação de grupos para o ensino, pesquisa e extensão em torno da formação contínua dos professores de língua materna. Nesta perspectiva, vislumbra-se a possibilidade de serem alargadas as correntes que se debruçam sobre o lançamento de propostas de (re) elaboração de práticas coletivas em favor da dinamização dos usos da linguagem. Pensar formas de democratização da informação e, por conseguinte, da sociedade, é um desafio que se faz urgente. É aí que a Universidade surge como instituição capaz de oportunizar uma melhor qualificação dos profissionais que atuam nas escolas de diversos níveis, sobretudo dos profissionais que atuam

diretamente com o ensino de língua materna. Tudo isto só será possível se, efetivamente, a Universidade abrir suas portas para a comunidade.

No caso específico das escolas, a realidade demonstra que a prática docente é ineficaz, muitas vezes, porque a maioria dos educadores é carente de quase tudo, o que acaba por transformar a atuação pedagógica desses profissionais em práticas de má-qualidade que se transformam, conseqüentemente num círculo vicioso. A solução para tais problemas está no (re) surgimento de espaços e momentos para a formação continuada, capazes de desenvolverem uma prática de interlocução em favor da cidadania, pelo viés do uso efetivo da língua.

Nos alicerces das investigações sobre os (des) caminhos da formação lingüística de professores de língua materna pelos cursos de licenciatura, com olhares especiais sobre: as práticas de língua materna desenvolvidas na Escola por professores e alunos, a criação e manutenção de programas que visem à formação continuada de profissionais que atuam nessa área, bem como o estabelecimento de uma relação efetiva entre língua e sociedade, é que se firmam as bases desta proposta de trabalho.

Sob esse prisma, configura-se a nossa preocupação maior:

Os professores de língua materna do 5º e 6º ano da E.E.E.I.E.F. Santa Mª. Gorete, possuem educação lingüística adequada para abordar a Lingüística como instrumento de (re) vitalização das práticas de língua materna?

Assim, este trabalho visa atingir duas vertentes: de um lado identificar e analisar a etimologia dos problemas interferentes na formação lingüística de professores do ensino fundamental na escola Santa Maria Gorete, a partir do levantamento e análise do conjunto de currículos e programas de disciplinas dos referidos cursos dos professores. Observando, mais de perto, analisaremos o trabalho desenvolvido por estes professores de língua materna.

Sob a perspectiva de abordagem da Lingüística como suporte indispensável à formação de professores de língua materna, aliadas as propostas teórico-metodológicas apresentadas pelos PCN de Língua Portuguesa.

Entendemos que um ensino eficaz de língua materna se efetiva quando se investe na qualificação dos professores, na ampliação das possibilidades das comunidades escolares, na diminuição do isolamento da escola em relação a outros espaços sociais, na constituição e fortalecimento do projeto político-pedagógico das escolas e cursos de licenciaturas. No caso da formação lingüística de professores de língua materna, entendemos que os trabalhos da Universidade se concretizam quando os projetos se ocupam de investir na qualificação dos alunos dos cursos de licenciaturas; quando favorecem o aperfeiçoamento dos professores de

escolas da região de atuação do(s) Centro(s) e quando possibilitam a inserção da comunidade nas diversas atividades desenvolvidas na/pela Universidade.

São estes os nossos pressupostos, as nossas intenções. Buscamos referendar que a formação de professores de língua materna precisa se pautar num trabalho contínuo e de qualidade, com bases assentadas numa educação lingüística de qualidade. Isto requer, sobretudo, a participação coletiva dos indivíduos e instâncias que formam a Universidade e, por conseguinte, da sociedade.

Para tanto, o trabalho divide-se em três grandes blocos: a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, onde são arrolados e analisados os dados coletados e a conclusão.

## **2. LINGUAGEM E ESCOLA: A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM FOCO**

Enfatizar a linguagem como instrumento necessário à democratização da sociedade e, por conseguinte da escola é tarefa que se faz urgente.

Propor alternativas de valorização da Lingüística dentro do contexto dos Cursos de Formação de Professores é também destacar a importância de se abordar a língua materna numa visão ampla, como elemento de comunicação e expressão. Entretanto, principalmente no âmbito da escola, cuja função deveria ser a estimulação sociocultural do indivíduo pelas práticas interlocutivas, assistimos a reafirmação do Preconceito Lingüístico, imposto pela sociedade e referendado pelo contexto escolar, que aborda a língua sobre ângulos utilitaristas e preconceituosos dissociados da realidade sócio-cognitiva do aluno. (Bagno, 1998). O uso da língua como instrumento de discriminação social e econômica é examinado por Marcos Bagno em seu livro, *A Norma Oculta – Língua e poder na sociedade Brasileira*. Este trata do ensino de português como fonte de complexo de inferioridade para a imensa maioria da população brasileira e de como a escola, a imprensa e os intelectuais contribuem para reforçar esse complexo.

Essas constatações, embora generalizadas, remetem ao fato de que, atualmente, diversos estudos anunciam uma crise no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos patamares do Ensino Fundamental e Médio, bases para toda a vida acadêmica do indivíduo. Significa dizer que os desafios impostos pela sociedade atual têm requerido um domínio mais efetivo da linguagem e da língua, imprescindível como mediação aos atos de conhecer o mundo.

O mais grave é que a realidade de nosso sistema educacional tem deixado à mostra graves seqüelas no que se refere ao ensino de língua materna e o problema se desenvolve em grandes proporções, abarcando professores e alunos, sendo o primeiro, o eixo central dessa problemática. Empenhados na superação desses problemas, surgem no seio dos cursos de formação de professores, sobretudo no ensino superior (embora, ainda de forma embrionária), diversos grupos e correntes de trabalho preocupados em assegurar que a Língua Portuguesa seja abordada, não sob um prisma utilitarista, mas como efetivo instrumento de dialogicidade de sujeitos e, por conseguinte, viva, dinâmica, servindo como um efetivo instrumento de cotejo e transformação.

A constatação de que é uma perda de tempo reduzir as aulas da disciplina Língua Portuguesa, sobretudo, no Ensino Fundamental, a meros exercícios de “gramatiquês”, é motivo para se alertar os professores que, preocupados em cumprir programas inexecutáveis, julgam que deixando de ensinar a gramática prescritiva, pura e simplesmente, nada têm a fazer em sala de aula.

Se esses professores, realmente tomarem consciência da inoperância dessa forma de ensino, pode ser comprovado pelo péssimo desempenho lingüístico de grande parte dos professores de nossas escolas, comprovados pela falta de habilidade com a língua portuguesa nos níveis fundamental e médio, hão de acatar sugestões de mudanças e, a partir do conhecimento da realidade do aluno, ousarão aplicar novas alternativas teórico-metodológicas que releguem a gramática puramente prescritiva a um segundo plano, sobrepondo a esta um ensino que se pautar na praticidade, na crítica e na criatividade.

Sob a ótica de Luft (1985), para uma tentativa de mudanças no ensino de língua materna, alguns pressupostos são pertinentes. Segundo o autor faz-se necessário que o professor tenha competência para:

- descobrir a gramática que o aluno internalizou que se liga diretamente a realidade sociocultural de cada indivíduo;
- valorizar as estruturas lingüísticas que o aluno constrói, incentivando-o para a efetiva utilização e desenvolvimento da linguagem oral;
- capacitar o aluno para construir, interpretar enunciados e opinar entre várias possibilidades dialógicas as que melhor servem para as suas práticas comunicativas;
- realizar atividades de variabilidade expressional, paráfrases, transformações lingüísticas (re)elaborações de enunciados.

Procurando ampliar a gramática implícita que o aluno interiorizou no primeiro ciclo do ensino fundamental com os elementos próprios do modelo dito padrão e colocando-o em contato com bons materiais de linguagem, a fim de que ele descubra as possibilidades expressivas de seu idioma, o professor terá atingido o objetivo precípua do ensino de língua materna: favorecer um melhor desempenho do indivíduo na comunicação oral e escrita e, por conseguinte, a efetivação de práticas sociais e culturais críticas e criativas. Essas possibilidades desembocam significativamente no combate ao preconceito lingüístico.

É evidente que uma prática docente de qualidade aliada a um ensino efetivo de língua e linguagem não depende da apresentação de manuais com receitas pré-fabricadas, sobretudo, porque cada sujeito tem a sua história de vida, com aptidões pessoais definidas e,

além disso, insere-se nessa história pessoal a realidade lingüística e, por conseguinte, a realidade social do indivíduo.

Justifica-se, portanto, a necessidade de que a formação de professores seja pautada na observância dessas características particulares, que carece de subsídios teórico-metodológicos que abarquem as dimensões lingüístico-sociais de cada um, capazes de favorecer o desenvolvimento do professor - pesquisador, tão requerido para a educação nos dias atuais. Esse modelo de professor é delineado por Nacarato. (In: GERALDI, 2000, p. 94-95):

“(.) é o docente que questiona e resiste à racionalidade técnica e reflete criticamente sobre sua prática docente. E aquele que, apesar de todas as tentativas externas de limitações do seu trabalho, volta o seu olhar ao (à) aluno (a), tratando(a,) respeitosamente, como um sujeito histórico e inserido num contexto social. E aquele que tenta ‘driblar’ as limitações e busca desenvolver, com o coletivo da escola projetos de trabalho docente”.

Esse modelo de docente é o requerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — que, em linhas gerais propõem-se a subsidiar a elaboração e/ou revisão curricular em instituições educacionais de Estados e Municípios, incentivando a discussão pedagógica interna nas escolas e a elaboração de projetos educativos, além de servir de material reflexivo para a prática docente.

Especificamente, no caso do ensino de Língua Portuguesa, os PCN objetivam “(.) garantir a todos os(a) alunos(a) o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (v. 2, p. 14).

Dentro das exigências dos PCN inserem-se; a necessidade de formação da competência gramatical ou lingüística e da competência textual, que abarca a capacidade formativa, a capacidade transformativa e a capacidade qualificativa dos usuários da língua, conforme lembra Travaglia (1996, p. 17-18), além do delineamento de uma Pedagogia do Oral (ver Milanez, 1993) como subsídio para o ensino de língua materna.

Uma prática institucional que toma como referencial esses pressupostos, sugere a formação de núcleos e grupos de estudos, sobretudo na Universidade, nos campos de ensino, pesquisa e extensão, que abordem a Lingüística num enfoque interdisciplinar, centrados em ramos que transitem da Psicologia à Sociologia, passando por outras áreas do conhecimento e convergindo para o campo da Ciência da Linguagem.

Para além do discurso da vulgarização da lingüística no aparelho escolar, urge que se estabeleçam núcleos de pesquisas capazes de identificar e analisar a etimologia dos fatores interferentes no processo de educação lingüística dos professores de língua materna e de delinear propostas de aperfeiçoamento de professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa em escolas de ensino fundamental e médio, fundamentadas pelas diretrizes lingüísticas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

## 2.1 A prática de análise linguística na sala de aula

Diversos pesquisadores da área de linguística aplicada vêm se dedicando a trazer sugestões de como efetivar, na prática, as opções teóricas assumidas pelos PCN. Dentre tais opções, a noção bakhtiniana de gêneros discursivos é a que tem recebido maior atenção. Certamente, isso se deve porque, como lembra Barbosa (2000):

A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (...); permite considerar a situação de produção de um dado discurso (...); abrange o conteúdo temático (...), a construção composicional (...) e seu estilo verbal (...). Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto socio-histórico-cultural de circulação (p. 152).

De acordo com os PCN, tomar o texto como “a unidade básica do ensino” possibilitaria a discussão/produção de textos de maneira a dar espaço às diferentes vozes que emergem em uma sala de aula, entendidas como representativas de realidades socio-históricas distintas e que, portanto, devem ser vistas e respeitadas como tais. Ainda, ao optar por essa forma de tratamento dos textos, os educadores estariam assumindo a idéia de que eles não seguem padrões fechados, que só permitem uma interpretação, e sim que há uma variedade de leituras possíveis que se constroem na co-interação leitor-texto.

Nessa perspectiva, portanto, deveria fazer parte do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a reflexão sobre a linguagem. Como indicam os PCN:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem

permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua *competência discursiva* (p. 27 - grifamos).

Para ampliar essa competência discursiva, os PCN sugerem um movimento metodológico que vai da AÇÃO à REFLEXÃO que, por sua vez, desencadeia novamente a AÇÃO, o que permite incorporar a reflexão nas atividades lingüísticas com os alunos. Essa proposta possibilita colocarem-se em prática os objetivos de ensino. No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e matenal do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatária(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte e selecionar; a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49-. grifamos).

Consideradas essas diretrizes, torna-se fundamental definir o que está abrigado, nos PCN, sob os termos genéricos conteúdos e práticas. Nesse documento, os conteúdos se dividem em conceitual e procedimental e são referentes às práticas de linguagem que, por sua vez, se distinguem entre práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, produções de textos orais e escritos e prática de análise lingüística. Há ainda os conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes, que permeiam todo o trabalho escolar (PCN, p. 53).

O que se percebe, então, é que não se encontra nos PCN uma lista propriamente dita de tópicos gramaticais a serem trabalhados em cada ciclo e, sim, alguns aspectos lingüísticos que podem ser explorados conjuntamente ao trabalho com textos. Como sugestão, há a indicação de alguns “gêneros privilegiados” para os terceiro e quarto ciclos, que serviriam de base para a construção do programa de ensino. Quanto a isso, cabe lembrar:

(...) o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas(PCN, p. 65).

Pois bem, a partir das considerações acima, podemos formular mais claramente nosso objetivo neste trabalho. Ele diz respeito à prática de análise linguística, portanto, a uma das “possibilidades” de prática antes referida. Mais especificamente, nossa intenção é formular uma reflexão sobre como podem ser vistos os conteúdos gramaticais em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, quando se toma por base o referencial enunciativo, em especial, o bakhtiniano o qual, acreditamos, está em consonância com o que sugerem os PCN.

Para tanto, partimos da problematização da questão do ensino de gramática em sala de aula, tendo em vista o suporte enunciativo, para então sugerir uma atividade que propicie a reflexão linguística dos alunos, a fim de desenvolver sua capacidade discursiva. Dentro do movimento metodológico acima apresentado, nossa discussão se centrará na REFLEXÃO, sem, contudo, deixar de considerar as AÇÕES envolvidas no processo de aprendizagem. Por fim, optamos por voltar nossa proposta aos professores dos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, procurando colocar em prática os parâmetros indicados para esses níveis.

O ensino de língua portuguesa vem passando, nos últimos anos, por mudanças que buscam a melhoria de sua qualidade. Esse esforço político-pedagógico pode ser reconhecido na elaboração dos PCN, que propõem “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural (que) atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (p. 19)”. Dessa forma, entendemos que há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão.

Antes, porém, cabe discutir o lugar que os aspectos gramaticais têm numa aula de língua materna concebida a partir do que formula os PCN (1997).

## 2.2 O lugar do texto e da gramática nas práticas linguísticas

Houve um tempo, em que a gramática — entenda-se o termo como sinônimo de normatização linguística — era a única possibilidade de ensino da língua portuguesa para o professor em sala de aula. Esse tempo era muito diferente do atual: não havia a internet, a lingüística era ciência recente no Brasil e o texto ainda não era o “pretexto” de todas as aulas.

Hoje em dia, tudo mudou: há maior acesso à informação, os livros circulam com mais facilidade e a linguística já disse a que veio. Então, seria de se supor que não teríamos mais problemas com o ensino de língua portuguesa. No entanto, esse otimismo não se configura numa realidade para aqueles que ensinam e isso se deve a, pelo menos, dois aspectos da questão que devem ser considerados. De um lado, há ainda muita confusão — decorrente dos anos de críticas mais acirradas à gramática — sobre que prática linguística desenvolver; de outro lado, há dúvida, por parte dos professores, sobre o que querem dizer os especialistas quando afirmam que a língua deve ser ensinada a partir do texto e/ou do uso da linguagem.

Quanto ao primeiro aspecto, cabe ver que as relações entre texto/gramática/escola precisam receber tratamento diferenciado especialmente em função da necessidade de se vincular ao texto a discussão em torno da questão gramatical na escola. Isso tem significativa importância, neste contexto, porque, geralmente, é dito ao professor de língua materna que deve ser priorizado o ensino relativo à gramática da língua, deixando para um segundo momento aspectos relativos à modalidade textual. Ora, se tomarmos como base o que sugerem os PCN, veremos que os tais aspectos gramaticais precisam ser levados em conta, na dimensão de uso da linguagem. A questão que resta, porém, é ainda: é possível tratar a gramática como algo que esteja integrado ao texto e não como um adendo?

Quanto ao segundo aspecto, cabe ilustrá-lo com um exemplo: chama a atenção o fato de poucos professores conhecerem com alguma profundidade uma gramática que se propõe, exatamente, a abordar o uso linguístico, trata-se da Gramática de usos do português, de Maria Helena de Moura Neves, em circulação desde 2000. Evidentemente, muitos professores a conhecem se tomarmos, neste contexto, conhecer no sentido de “ter visto” ou mesmo de “ter adquirido”.

Nosso questionamento, no entanto, vai em outra direção: acreditamos que os professores que “conhecem” a gramática não a leram e se a leram não a entenderam. Se, como diz a autora na introdução da gramática,

A meta final, no exame, é buscar resultados de sentido, partindo do princípio & que é ao uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto (NEVES, 2000, p. 13).

Então, cabe perguntar por que os professores não recorrem à gramática para falar de uso linguístico em sala de aula?

Em resposta a esse questionamento, talvez não seja precipitado dizer que os professores não possuem, hoje, os instrumentos necessários para ler esta e outras obras da atualidade. A falta de habilidade com o ensino de língua materna - que pode ser atribuída a fatores sociais, políticos e mesmo salariais — tem conduzido uma massa de professores à repetição de um clamor — como abordar gramática, texto e uso integradamente? — que já poderia, em sua grande parte, ter sido aplacado.

Enfim, nesta pequena retrospectiva, é possível ver que a busca de uma prática de linguagem em contexto de ensino de língua materna, considerando os PCN, coloca em destaque muito mais do que simples questões metodológicas. Na verdade, o que percebemos é uma intrincada rede de questões que dizem respeito a múltiplos aspectos: teóricos, metodológicos, conceituais, sociais e até econômicos.

Assim, se o trabalho com a prática de análise linguística não pode prescindir do uso linguístico em sua modalidade de texto, então, certamente, um exercício de reflexão acerca da relação prática de análise linguística/uso linguístico, por mais incipiente que ele seja, deve considerar a linguagem no âmbito social do qual ela faz parte. Âmbito este que inclui, além da própria ordem linguística, os sujeitos que interagem, as situações de interação, os objetivos da interação, etc.

### **3. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS**

Entrevistamos quatro professoras ( duas do 5º ano e duas do 6º ano) que ensinam na E.E.E.I.E.F. Santa Maria Gorete, da cidade de São José de Piranhas – PB, em 2008. A opção por trabalhar como professoras dessas séries deve-se ao fato de que, tanto com base no exame da proposta curricular como da prática desenvolvida nas escolas daquela rede, constatou-se uma tendência a investir os dois primeiros anos de escolarização regular no aprendizado do sistema de notação alfabética, deixando para priorizar outros conhecimentos ligados à dimensão normativa da língua nos 5º e 6º anos.

A entrevista semiestruturada buscou obter dados sobre a formação e experiência das professoras e, principalmente, sobre o tratamento que vinham dando ao eixo Análise Lingüística dentro do ensino de Língua. Obtivemos, assim, informações que verificavam, por exemplo: a) que objetivos as professoras tinham ao ensinar língua e trabalhar AL com seus alunos; b) se desenvolviam ou não um trabalho sistemático de AL e, caso sim, como operacionalizavam as situações didáticas de AL: que “conteúdos” constituíam objeto de estudo com os alunos, que usavam nas situações didáticas, que tipos de tarefas os alunos eram convidados a que articulações estabeleciam entre as atividades de AL e as de leitura! produção de textosj c) quais concepções tinham a respeito de “gramática normativa” “variação dialetal”, “erro de português”; que dificuldades identificavam nos alunos ao realizarem as atividades de AL; como explicavam as dificuldades dos alunos para aprender, na escola, a norma de prestígio.

Quem são essas professoras? Qual sua formação e experiência profissional? Refletindo tendência majoritária entre os professores da rede pública da Paraíba, nossos sujeitos tinham formação em nível superior (três delas em Letras e uma em Pedagogia) e três tinham feito cursos de pós-graduação, em nível de especialização, na área de educação.

#### **3.1 A análise dos dados coletados**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
CAJAZEIRAS PARAIBA**

Ao serem indagadas sobre os objetivos que buscavam alcançar na área de língua portuguesa, a maior parte dos depoimentos das mestras demonstrava uma apropriação das

presenções hoje hegemônicas para o ensino de língua, já que remetiam, quase unanimemente, a uma preocupação em formar alunos que “lessem com compreensão e produzissem textos”.

Eis alguns exemplos:

Veja só: é leitura. Eu mostro pra ele (o aluno) que ler não é decodificação não, né? ‘Ah... eu tô lendo bem’, então ele vai lendo, ele lê até às pressas que é para mostrar que sabe ler bem. Ai vai atropelando toda a pontuação, a entonação. Aí eu digo: não, ler você lê quando está fazendo sua leitura e você tem a compreensão do que você está lendo’, inclusive percebendo o que está por trás, daquilo que a gente chama... nas entrelinhas do texto. Se ele entendeu, então, ele está lendo. Ele lê se ele entender, se lê e interpreta o que. tá lendo... dentro da oralidade ele interpretou. Quando passa para a parte escrita, ele também tem compreensão do texto lido. (Prof. 1,5º ano)

No caso dessa 5ª série especificamente, como eles vêm com muita deficiência, em linguagem e produção, em virtude do histórico deles, (meu objetivo) é formar mesmo o leitor que compreenda o que leia... sabe? Que faça relação do que tá lendo, do conteúdo a ser dado com a vida dele. E o produtor de texto também. Eles têm muita dificuldade em produzir texto e compreender o que estão lendo. (Profa. 1,5º ano)

As referências a um desempenho “defasado” dos alunos eram freqüentes. Sobretudo nos 5º anos, encontrávamos uma alta freqüência de menções à necessidade dos alunos “melhorarem na escrita e na leitura”, o que provavelmente indica expectativas das mestras de que seus alunos tivessem chegado àquela série dominando melhor as convenções do sistema de notação alfabética e tivesse maior automatismo/compreensão ao ler textos. É interessante ressaltar que, no discurso das entrevistadas, os “textos” apareciam sempre como uma categoria não qualificada, um “objeto não identificado”, sem especificação de gêneros (no caso, escritos) reais.

Ainda no que diz respeito aos objetivos gerais na área de língua, encontramos referências à necessidade de ter alunos que conseguissem fazer uma “leitura de mundo” e “aprender sem decorar regras”. Talvez como indicador de busca de um distanciamento de um ensino tido como tradicional.

Verificamos que duas professoras declararam ter como prioridade o ensino da “língua padrão”. Eis o depoimento de uma delas:

Bom, eu priorizo a interpretação, né? De mundo Porque tudo que a gente tem na vida pode ser traduzido como um texto, não é? ...Mas a linguagem está organizada de uma forma mais padronizada... que as pessoas falam..., por exemplo, você tem... num estado tem uma forma, uma forma de falar, no outro tem outra, mas a Língua Portuguesa ela é comum a esses dois estados. Então tem a língua padrão, ela faz com que não haja essa... essa dificuldade de entender, pelo menos a nível da escrita, né? Então eu tento trazer pro meu aluno que .. ele tem que interagir a linguagem

que ele tem, com a linguagem que a gente está apresentando como a linguagem padrão. Já que a gente está trabalhando com a classe popular, não é? Pra que ele não tenha tanta dificuldade, quando ele precisar realmente dominar esse... esse... esse tipo de linguagem. (Profa. 3, 6º ano)

Em relação a esta questão, os PCN, assumem uma posição contrária à tradição gramatical, pois em nenhum momento fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos visando a norma culta.

E quanto aos objetivos referentes ao trabalho didático no eixo “análise lingüística?” Demonstrando novamente uma sintonia com os discursos oficiais vigentes, o grupo de professoras por nós estudado insistiu muito na necessidade de fazer “um ensino de gramática com funcionalidade”, de trabalhar uma “gramática contextualizada”. Percebemos, a partir dos depoimentos, que existe uma nítida preocupação em não transmitir definições “prontas” de categorias da Gramática Normativa Tradicional (GNT), mas, sim, de “partir do texto” para, infelizmente, continuar trabalhando aquelas taxonomias tradicionais. Como ressaltou Albuquerque (2001). Ao analisar práticas de ensino de leitura de professoras das séries iniciais, é inegável uma apropriação, por parte das mestras, do princípio de que o ensino precisa “partir de textos”. Como veremos nas declarações abaixo, a busca por diferenciar-se de um ensino de mera memorização era evidente. Um problema crucial parecia residir no que se continuava elegendo como objetos da língua cuja reflexão seria essencial para os aprendizes.

Veja bem... não... a gramática eu acho que a importância da gramática é para que ele entenda o que tá fazendo... dentro... sem ter conceitos preestabelecidos. Porque a gramática, a gente vê que vem sendo ao longo do tempo sempre conceituada, né? Da forma como você aprendeu: ‘o que é isso?’, ‘o que é aquilo?’. Mas com a gente não adianta trabalhar dessa forma, porque ele decora, mas não sabe aplicar. Então o objetivo é ele saber aplicar a gramática em tudo que ele faz. Então, se ele escreve um texto, se ele produz um texto, que ele tenha um mínimo de recursos para que esse texto saia de boa qualidade. Então, que ele saiba o que é um parágrafo, quando ele deve usar letra maiúscula, quando é que ele deve...um nome próprio..., quando ele deve colocar a pontuação correta. Então a finalidade da gramática é que ele possa melhorar a escrita para que ele até possa ler melhor o que ele escreveu. Então,, é preciso fazer sem dar conceitos Eu não faço com conceitos, né?... preestabelecidos. Tirando-se de um texto... a gramática contextualizada, né? Você retira o que você quer trabalhar desse texto. Eu não trabalho a gramática isoladamente, né? Trabalho a gramática contextualizada. (Profa. 4, 6º ano)

Veja, eu pretendo que eles consigam não decorar regras, né? Porque fica muito chato pra gente que tá trabalhando e pra eles. Eles não compreendem dessa maneira... (Profa. 2,5º ano).

Quero, assim... que o aluno... digamos, se eu vou trabalhar substantivo ou pronome, o aluno não tem que escrever necessariamente ali o conceito de substantivo, o conceito de pronome. Ele precisa sentir, ele precisa entender a utilidade social daquela, de uma palavra entendeu? A base do estudo de gramática tem que ser com o texto, entendeu? Se for a partir do texto, o aluno compreende, agora se for trabalhado isoladamente.. (Profª. 4, 6º ano)

O que entendiam por “sentir o que é um substantivo” ou “aprender sua utilidade social?”. Além de não indicar a necessidade do aluno se apropriar de formas variantes, ajustáveis aos registros e modalidades (oral e escrita) da língua, as concepções das professoras sobre correção lingüística pareciam tender a restringir-se mais a certos aspectos “notacionais” dos textos (ortografia, pontuação, emprego de maiúsculas e parágrafos). Só quatro mestras declararam ter como objetivo o “aperfeiçoamento da escrita” dos alunos, mas sem remeter tal aperfeiçoamento a situações de reelaboração textual. A partir da declaração das professoras entrevistadas, pudemos observar que todas se propõe a trabalhar o texto como pretexto para ensinar gramática, pois se atentam, exclusivamente aos aspectos ortográficos e sintáticos dos textos dos alunos, sem contudo se preocupar com os efeitos de sentido, impossibilitando que os alunos compatilhassem suas produções escritas com toda a turma, tendo apenas o professor como interlocutor.

Os casos de menção a “exigências sociais” para que a escola ensinasse os conteúdos da GNT vinham marcados pela dúvida sobre a adequação de ensinar aqueles conhecimentos à clientela atendida. O depoimento abaixo, marcado por pedidos à entrevistadora de anuência com o que ouvia, revela o embate vivido nestes casos:

Você tem que preparar o aluno, tá certo? Pra uma... uma concorrência. Você não pode também deixar... não pode deixar à parte, porque se você não trabalha esse lado, ele vai ficar defasado, entendeu? Então é... a, a própria sociedade em si, né? O próprio...a própria classe dominante é que exige isso, né? Então os menos favorecidos, ou eles entram no caminho, dessa classe, tá certo? Ou eles vão se perder no caminho. Então é necessário preparar esses alunos, tá certo? Nesse sentido, dessa gramática propriamente dita, erudita, certo? Mas o outro lado que eu vejo... que esse aluno... até que ponto ele vai chegar a concorrer... a um vestibular, né? Então eu acho antes de tudo que você tem que preparar ele pra vida.. .que ele se torne um...um..uma pessoa crítica, um cidadão crítico, consciente. (Profª. 3, 6º ano).

Como os professores organizavam as atividades de AL, ao tentar fazer um ensino “contextualizado de gramática”, buscando formar alunos leitores e produtores de textos, mas.. .Priorizando o ensino das categorias da GNT?

A referência ao uso de “pesquisas em jornais e revistas”, “pesquisas em livros diversos” apareceu na fala da maioria das entrevistadas. Adotando visões estereotipadas de

que os docentes, no cotidiano, “seguiriam” obedientemente as prescrições dos autores de livros didáticos, todas entrevistadas disseram recorrer àqueles livros para a maior parte das atividades.

Segundo as mestras, quais eram as principais dificuldades dos alunos para apropriar-se das formas prestigiadas de escrever e falar e a que eles atribuíam tais dificuldades? As respostas à primeira questão nos levaram de volta a vários itens da lista de conteúdos que nossas entrevistadas tinham declarado priorizar no ensino de AL. Não temos como avaliar se tal coincidência se deve ao fato dos temas de ensino de AL terem sido escolhidos com base nas dificuldades dos alunos... O depoimento abaixo é ilustrativo:

Assim... (dificuldades) de escrita, eles têm muita dificuldade para escrever. Erros de ortografia. assim que você pensa que não têm, que não teriam. Na parte de gramática também. Conteúdos, por exemplo: separação silábica, na hora de escrever um texto, quando eles vão escrever com S no final, aí simplesmente não cabe ali. Eles escrevem, eles escrevem no papel, se não dá aqui, não importa se pode separar ou se não, eles não... não passam nem um tracinho, pra você compreender. Eles já passam pra outra folha, pra outra linha... Também um outro detalhe, a nível de escrita, é a questão de eles confundirem muito as letras. Eles botam maiúscula no meio das palavras, começam parágrafo sem abrir parágrafo, eles confundem muito. Eles fazem texto sem começo, meio e fim. O que importa é colocar ‘fim’ no final. A parte gramatical... eu não acho... a dificuldade maior é a escrita mesmo... (Profa. 2, 5º ano)

Ao tomar a produção escrita de seus alunos como fonte para levantar aquelas dificuldades, as professoras pareciam ficar mais presas a aspectos superficiais ou, como sugere a parte final do depoimento agora apresentado, tendiam a dissociar os “conhecimentos gramaticais” estudados da competência leitora e escritora dos alunos, pois as professoras investigadas referiam-se frequentemente à questões ligadas a qualidade ou organização (macro-estrutura) dos textos dos alunos.

De modo semelhante, em três depoimentos encontramos alusão ao emprego da concordância e dos tempos verbais ou influências da variedade dialetal falada pelos alunos como problemas que eles precisavam ser ajudados a superar:

Olhe, eles têm muita dificuldade, não é? Em concordância, não é? Aí eles escrevem com muitos erros, com tanto erro. Mas a gente tem uma concepção que se ele..., se eles pelo menos aprendem a escrever, a desenvolver a escrita, é... produzir um texto com começo, meio e fim, com lógica, né? Com seqüência lógica, com coerência, com certa coerência, com seqüência lógica, aí a gente sente que a parte ortográfica vem..., com a maturidade deles, (Profa. 3, 6º ano)

A questão do tempo verbal, certo? É, eles não têm muita consciência do tempo, certo? Você tá contando uma história, então todos os verbos devem estar no

pretérito perfeito ou imperfeito, certo? Então, de repente, eles, quando começam sem ser a fala dos personagens, na própria narração de repente eles mudam e colocam os verbos no presente, como se tá acontecendo agora. Eles ficam assim, um pouco confusos com o tempo na narração. (Profª, 3, 6º ano)

Faz parte da formação lingüística do cidadão reconhecer a existência das diversas variedades da língua, exigir respeito para com a maneira de falar que aprendeu com sua família e seus conterrâneos, mas também, em contrapartida, saber respeitar as variedades diferentes da sua. Esse aprendizado que envolve atitudes e procedimentos éticos também deve ser desenvolvido na sala de aula, pelo (a) professor (a), por meio de exposições e argumentações do estímulo ao respeito mútuo, mas sobretudo, pela própria atitude respeitosa assumida diante dos alunos.

Ao justificarem as dificuldades de seus alunos, as professoras apontavam como causas freqüentes as limitações de acesso a práticas de leitura em casa (todos os depoimentos). Parece que a responsabilidade para o “fracasso” no aprendizado da língua ainda continua recaindo muito sobre as famílias. Duas docentes atribuíram o “problema” de seus estudantes explicitamente as variedades dialetais faladas pelos aprendizes. Eis o segundo desses depoimentos, cuja autora parece desconhecer a ocorrência de duas formas dicionarizadas para uma mesma palavra:

Eu não sei... deve ser também... já vir de família, entendeu? Porque aqui na escola a gente sempre procura trabalhar e mostrar, né? Onde ele está errado, tudinho. Já vem mesmo da família, Pronto! Essa semana mesmo eu trabalhei o dia do milho. Como eu falei, eu sempre trabalho datas comemorativas, procuro trabalhar um texto. Dia do milho. Então eu trabalho, faço um texto, ele até produziu até a receita do bolo de fubá feito com o milho. Então apareceu a palavra ‘munguzá’. Menina, eu coloquei no quadro ‘munguzá’, mas olha: (eles disseram) ‘está errado, tia, porque é manguzá’. Então isso vem de quê? Da família. né? A família fala, a mãe, em casa ele sempre escuta. Mas ele (o aluno) não queria aceitar: ‘está errado, tia!’, ‘Mas meu filho, é munguzá’. É não tia, é manguzá’. E ficou... (Profª.1, 5ºano).

Os professores devem ter consciência que na convivência social, é importante saber qual a variedade lingüística usar em diferentes situações. Saber adequar às diferentes interações é uma capacidade lingüística de valor e utilidade na vida do cidadão e por isso é que deve ser desenvolvida na escola.

Mas, algumas das mestras selecionadas para participar de nossas entrevistas atribuíram também à escola, uma responsabilidade pelo fracasso dos alunos em incorporar as formas de falar e escrever prestigiadas. Duas professoras mencionaram que a escola não priorizava o trabalho com conhecimentos gramaticais, “por dar ênfase à leitura e produção de

textos”. Fica aí exposta uma polarização entre o ensino voltado à dimensão da textualidade e os encaminhamentos didáticos que levariam os alunos a apropriar-se, simultaneamente, da norma de prestígio. Outras três mestras revelaram, ainda, que o professor não tem segurança ou preparação para acompanhar as necessidades de seus alunos, razão porque desenvolveriam um ensino não-funcional, de mera memorização:

Porque falta à gente é... competência mesmo, né? Palavra forte. ‘competência’, mas eu acho que a gente nem foi preparado pra isso, de fazer a ligação da gramática com a língua portuguesa, entendeu? (...) E há essa separação, enquanto uma coisa está ligada à outra, Porque sem a gramática. sem a ortografia, sem...você não produz bem você não lê, você vai ler um texto e você não vai entender. Acho que a gente não tá preparado para isto, tá faltando essa competência na gente. Profa. 2,5º ano)

É porque ainda a gramática está sendo ensinada na escola de forma errônea, entendeu? No meu ponto de vista, embora modificou um pouco, embora os professores se esforcem, mas o aluno ainda está aprendendo a gramática de forma é... individualizada. Eles não conseguem ver a utilidade da gramática, perceber a utilidade daquilo, entendeu? Eles, eles simplesmente... eles reproduzem aquilo que foi memorizado, aquilo que foi repassado para eles, mas eles não conseguem entender a função, a função social daquela palavra” (Profa. 1,5º ano)

Vimos que, ao anunciar objetivos para o ensino de AL, a busca de “contextualização” era um ingrediente muito forte. Já ao identificar causas para a não-aprendizagem dos alunos, as professoras tendiam a culpar a origem social dos mesmos, ou assumiam a ocorrência de um ensino não-contextualizado.

#### 4. UMA PALAVRA (IN) CONCLUSIVA

A incansável busca por um ensino de qualidade e por reformas na educação, a elaboração de documentos oficiais, como os PCN, a criação de órgãos responsáveis pela avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e instituição de agências de controle, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todos esses objetivos e ações não podem ser alcançados e efetivados sem uma adequada formação do professores.

Não há como negar a necessidade de reformulação dos cursos e programas de formação docente, pois se alteraram os paradigmas da ciência, da tecnologia e das fronteiras do saber. Os alunos dos cursos de Letras não são mais os mesmos, a desvalorização da profissão docente e os baixos salários atraem alunos advindos de contextos com práticas precárias de leitura e de produção textual. No entanto, esses cursos ainda permanecem presos às suas “grades curriculares”, preocupadas com a reprodução e acumulação do saber. Essa abordagem reprodutiva, segundo Castro e Romero (2006, p. 127), “não é conducente à construção da criticidade, nem de um sujeito capaz de lidar com um mundo em constante transformação, em que — marca de novo milênio — tudo não tem a característica estável do ser, mas se equilibra na dinâmica do estar”.

Outro ponto a ser questionado é a formação continuada dos professores, oferecida pelos governos e que são marcadas pela desarticulação e descontinuidade, principalmente em virtude das mudanças de planos a cada troca de governo. À luz desse cenário encontram-se os professores de LP, sempre em constante pressão, frente a uma instabilidade desconcertante e que, embora munidos de grande preocupação em melhorar sua ação didática, parecem atravessar urna crise de identidade. Os professores estão diante de um novo desafio, novos paradigmas são elaborados para o ensino de LP, mas esses profissionais estão preparados para essas mudanças? Eles compreendem crítica e teoricamente o que a eles é “proposto” como parâmetro? A sua formação possibilitou sua autonomia para efetivar esse trabalho em sala de aula? Essas reflexões aliadas às perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente, nos levaram a uma outra realidade: a sala de aula.

Diante disso, reiteramos a necessidade de repensar a formação, tanto inicial quanto continuada, pautada sempre pela prática reflexiva por parte do professor, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão. É, sem dúvida, uma situação complexa.

Temos, sim, um novo paradigma para o ensino de LP, mas para efetivar essa mudança é necessário muito mais que um documento oficial. É necessário não apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática através da transposição didática, como também redefinir os programas de formação contínua oferecidos pelas instâncias do governo. É fundamental que esses programas de formação tenham como objetivo promover a educação e não as ações de um determinado governo, de forma que sejam articulados, contínuos e que ofereçam aos professores não modelos e receitas, mas, principalmente, suporte teórico para que possam fundamentar sua ação docente e refletir sobre sua prática na sala de aula. Por fim, porém não menos importante, há que se lembrar do importante papel das universidades e das pesquisas acadêmicas nesse contexto, uma vez que através do diálogo com os professores é possível considerar suas necessidades de conhecimento e contribuir para a melhoria de sua formação.

Os discursos das professoras entrevistadas para esta pesquisa revelam uma busca de superação do que viveram, na condição de alunas, como modelo de “reflexão sobre a língua”. Isto é, nos deparamos com um esforço de não-identificação com uma transmissão das regras e categorias da GNT “descolada” de situações onde textos estivessem presentes. Parecem-nos evidentes, nas falas de todas as professoras aqui enfocadas, as tentativas de fazer um estudo de aspectos normativos “atrelado aos textos”, “prazeroso”, mesmo que para isso algumas tivessem que apostar, por exemplo, na possibilidade de seus alunos descobrirem supostas “funções sociais de substantivos”.

As tentativas de inovar revelaram uma série de limites e contradições nas apropriações elaboradas pelas mestras estudadas. Numa perspectiva mais abrangente, uma grande questão que emana de nossos dados envolve a não-diferenciação entre o ensino voltado para responder às dificuldades dos aprendizes em empregar a correta notação escrita da língua (que transpareceu na reincidente queixa sobre erros de ortografia, ausência de parágrafos, etc.) e o tratamento dado àquelas dificuldades que exigem um investimento em discutir, com os aprendizes, os fenômenos de variação lingüística. Recordamos que foram muito escassas as menções a situações de ensino que, explicitamente, visassem a ajudar os alunos a apropriar-se de variedades e registros que não praticam no seu cotidiano.

Como outro grande ponto problemático, ressaltamos o fato de que o espaço ocupado pelas atividades de produção textual, nas salas de aula, aparecia desconectado de situações de reflexão sobre a língua. Provavelmente, por se produzirem textos escritos que não teriam interlocutores, não parecia muito evidente a necessidade dos aprendizes se

“debruçarem sobre seus próprios textos”, a fim de melhorá-los e aproximá-los das conformações dos gêneros textuais socialmente valorizados.

Concebemos que, na escola, estas ambigüidades e indefinições ganham “solo fértil”, se consideramos as pressões vividas pelos docentes (para ensinar o aluno a “falar e escrever certo”) e a (in) compreensão que podem ter do que seja a norma lingüística a ser aprendida, se não for a gramática normativa tradicional.

As evidências aqui discutidas apontam para a necessidade de não continuarmos praticando aquilo que alguns estudiosos identificaram como “pendularização didática” no ensino de língua portuguesa (MORAIS, 1998, por exemplo). Noutras palavras, não consideramos eficaz seguirmos prescrevendo um ensino de língua que apenas privilegie a produção e compreensão de textos, sem avançarmos no debate acadêmico e pedagógico sobre como tratar, em sala de aula, o amplo eixo didático chamado “Análise Lingüística”. Entendemos que é preciso assumir, dentre seus objetos de conhecimento, a especificidade daqueles objetos que se vinculam à apropriação de formas socialmente prestigiadas de escrever e falar, se queremos nos opor ao ensino de nomenclaturas e taxonomias da GNT. Urge debatermos o que entendemos por norma lingüística a ser tratada na escola, quando falamos em “analisar a língua”.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Refletir, em sala de aula, sobre o funcionamento da linguagem é, a nosso ver, fundamental para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno, Isso porque “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN, 1997, p. 23).

Para tanto, sugerimos como metodologia para o trabalho com os objetivos de ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que envolvam o “uso da língua”, como

produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de uso, como propõe os PCN de Língua Portuguesa.

Entendemos que a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos).

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua). É o que entendemos como possibilidade de reformulação do ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Trabalhar textos e a partir do texto: mudanças didáticas e Pedagógicas no ensino de língua portuguesa.** In: **Anais da 34ª. Reunião Anual da Anped** (cdrom),2001.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1998.

BARRETO, E.S. S et al. **Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BATISTA, A A G.**Aula de Português.**São Paulo:Martins Fonte,1997.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

BRITTO, L,P,L. **A Sombra do Caos – Ensino de Língua e Tradição Gramatical.** Campinas,ABL/Mercados das Letras,1997.

GERALDI,J.W.(ORG) **O texto na sala de aula: leitura e produção.**Cascavel,Assoeste,1985.

GERALDI, C; FIORENTINI, D. ; PEREIRE, E. (org.) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, SP: ALB: mercado das letras, 2000.

LUFT, C. P. **Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna.** Porto Alegre, L&PM, 1995. (Coleção Universidade Livre).

MARINHO, M. Discursos sobre a língua nos currículos de final do século. In BARRETOS, E.S.S. et al. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MATTOS e SILVA,R.V.**Contradições no Ensino de Português.**São Paulo:Contexto,1997.

MELO,J.P.& MORAIS,A G. **A Aquisição das regras ortográficas de tipo morfológico:um estudo em didáticas da língua portuguesa.** Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste,(cd rom).Natal,1999.

MELO,K.L.R & REGO,L.L.B.**Inovando o ensino de ortografia na sala de aula.**Cadernos de Pesquisa,105:110-134,1998.

MILANEZ,W.**Pedagogia do Oral:condições e perspectivas para sua aplicação no Português.** São Paulo: Sama Editora,1993

MORAIS,A.G.**Ortografia:ensinar e aprender.** São Paulo, Ática,1988.

MORAIS,A.G.**Ortografia como objeto de reflexão:quando o ensino ajuda ao aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma.** Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED (cd rom).Caxambu,1999.

MOURA, E. & MORAIS, A G. **Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia.** Anais do XIV Encontro de Pesquisa do Nordeste, (cd rom), Natal.

NEVES, M.H.M. **Gramática na Escola.** São Paulo, Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Gramáticas dos Usos do Português.** São Paulo: Contexto, 2000.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, ABL/ Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, C.F. & MORAIS, A.G. **Mudanças no saber ensinado e a formação em Serviço do Professor.** Trabalho publicado nos Anais do XIV EPEN (GT 8: Formação de Professores, cd rom), 1999.

SOARES, M.B. **A escolarização da literatura infantil.** In EVANGRLISTA, A; BRANDÃO, H & MACHADO, M.Z. A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

TRAVAGLI, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática.** São Paulo: Cortez, 1998

MATTOS