

# A Gramática na Aula de Português

(Eliaana Melo Machado Moraes )

Professor de Didática e Prática no Ensino de Português –Câmpus Avançado da UFG, em Jataí.

Mestre em Educação pela FAE/Universidade Federal de Minas Gerais

*"Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se poder oportunizar o domínio de mais de outra forma de expressão, exige que reconsideremos 'o que' vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do 'para que' ensinamos" (Geraldí, 1997:45).*

Este trabalho procura apresentar reflexões a partir de práticas de ensino de professores de Português que atuam no Ensino Fundamental, em escolas públicas, localizadas na cidade de Jataí, no Sudoeste do Estado de Goiás. Ele tem como subsídio a dissertação de mestrado: **A gramática na aula de Português** defendida em agosto de 2000 e discute: quando os professores trabalham "conteúdos gramaticais" – hoje, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, "práticas de análise lingüística" -, "o que" e "como" trabalham? De que gramática estão falando?

O trabalho procura descrever práticas de sete professores de Português que possuíam na época da realização da pesquisa, cursos de Pós-graduação, em nível de especialização e que afirmassem estar trabalhando dentro da proposta apresentada no Programa Curricular Mínimo do Estado de Goiás – Português 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

De maneira sintética, o Programa propõe que o ensino de Português se organize em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção de textos e da **"gramática", compreendida esta como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos.** Para isso, o Programa apresenta, também, de forma enfática, a necessidade de os professores mudarem as concepções de língua, linguagem e gramática, subjacentes ao ensino da disciplina Língua Portuguesa, e acrescenta:

"Quanto a forma de trabalhar a gramática na escola, parece oportuno enfatizar a necessidade de uma mudança radical. O estudo gramatical deveria ser transformado de um trabalho mecânico, teórico e estéril em um processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto. Para que essa compreensão seja obtida é necessário, certamente, que o estudo gramatical seja feito através de uma metodologia nascida da própria natureza da língua" (SEECD-PCM – Português 1ª a 8ª séries, 1992:55).

Inicialmente, apresento a origem e construção do objeto que deu origem à pesquisa, à hipótese, à metodologia utilizada e às conclusões.

## Origem e construção do objeto da pesquisa

O estudo realizado emergiu de inquietações da minha prática profissional com os alunos do curso de Letras do Câmpus Avançado da Universidade Federal, em Jataí e professores das redes de ensino do município, a partir da implantação do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental – Português (1ª a 8ª séries), no Estado de Goiás. A implantação, no Estado, desse Programa para o Ensino Fundamental se deu no ano de 1989. Esse mesmo Programa passou a ser utilizado também nas escolas municipais coordenadas pela Secretária de Educação do município a partir de 1992. Sua implantação provocou, entre os professores de Língua Portuguesa, uma série de discussões polêmicas, debates e críticas.

Desde a implantação do Programa no município, procure acompanhar sua repercussão nas práticas dos professores, através de cursos e seminários nas práticas de alguns professores, por meio dos relatórios de Prática de Ensino (Estágio) das alunas do Curso Técnico em Magistério, de uma escola pública, onde eu exercia a docência nas disciplinas de Didática, Estágio e Metodologias. E também a partir de 1994, como professora da disciplina de Didática e Prática de Ensino de Português, no curso de Letras no CAJ/UFG.

Na época da implantação do Programa no município, foram promovidos alguns cursos para os professores. O primeiro curso de 40 horas oferecido aos professores de Português teve por objetivo discutir os pressupostos teóricos do Programa. Os professores, vindos da Faculdade de Letras e Colégio da Aplicação da UFG, apresentaram livros como: Fugindo da Norma – de Luiz Percival Leme Britto (1991) e O Texto na Sala de Aula – Leitura e Produção, organizado por João Wanderley Geraldí (1984). Durante as discussões sobre os textos apresentados muitas questões foram sendo levantadas, do tipo: "E agora, 'como' e 'o que' nós vamos ensinar?", "É só ler e escrever textos?", "Eu não vou dar conta de trabalhar desse jeito". Questões foram sendo levantadas, do tipo: "Como corrigir os textos dos alunos?"; "O que pode corrigir?"; "Será que a caneta vermelha inibe mesmo o aluno, e é por isso que agora estão sugerindo que a correção seja feita a lápis?". Outros questionamentos foram surgindo, e outros equivocados, como: "Dar aula de Português agora ficou fácil, é só trabalhar leitura e

interpretação."; "Não se poder mais corrigir os textos dos alunos, porque eles vão se inibir, e não vão querer escrever mais". Uma professora, enquanto ministrava o curso, dizia: "Pra que serve a gramática, joguem ela no lixo!"; "Pra que ficar decorando regras, que não adiantam em nada?". Diversas outras questões e equívocos se fizeram ouvir ao longo do curso, entre os professores em formação.

Quando retornaram para suas salas de aula, alguns professores se diziam "perdidos, sem saber direito o que fazer". O que mais se ouvia era: "E agora, o que fazer?", "Eu não sei dar aulas como eles querem". A impressão que tive, na época, foi a de que o curso, além de contribuir para discussões acerca do ensino, serviu também para criar em nós, professores de Português, um sentimento de impotência. Essas questões apresentadas acima, e outras, foram, ao longo dos anos, gerando polêmicas e fazendo com que as discussões e os debates provocassem, nas escolas, uma divisão dos professores de Português em dois grupos, em alguns casos dentro da mesma escola: o grupo dos "gramatiquinhos" ou "tradicionais", que defendiam a tradição do ensino gramatical, e o grupo dos "progressistas", aqueles que, por diferentes razões, defendiam sua modificação ou o seu abandono.

## **A hipótese**

Batista (1997:101) afirmam que, quando se ensina Português na escola, "ensina-se, fundamentalmente, a disciplina gramatical". Embora os professores trabalhem com diversos saberes (conteúdos gramaticais, elementos da teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), o que é priorizado é o ensino da gramática tradicional normativa. Porém, considerando o meu convívio com os professores, eu me perguntava: não estaria ocorrendo talvez devido ao impacto provocado pelas polêmicas acerca do Programa para o Ensino Fundamental (já exposto), uma tendência inversa, que consistiria em abandonar totalmente o trabalho sistemático com conhecimentos gramaticais, em favor de um trabalho assistemático priorizando a leitura e a produção de textos? A partir disso, o que os professores trabalham? Como realizam a leitura e a produção de textos?

Para explorar e compreender melhor o problema apresentado, participei, no início do ano de 1998, do planejamento escolar promovido pela Coordenação de Área de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino da localidade onde se deu minha pesquisa. Estive ainda em vários encontros de um grupo de estudo constituído por professores de Português das redes estadual, municipal e particular de ensino no Campus Avançado de Jataí/UFG, com o objetivo, também, de me aproximar mais dos professores e conhecer suas práticas em relação ao ensino de Português.

Além dessa participação no planejamento, busquei conhecer quem ministrava, em 1998, a disciplina Língua Portuguesa nas escolas do município, por meio de um questionário que apliquei em 27 escolas da zona urbana, na época da fase conclusiva da elaboração do projeto desta minha pesquisa. Dos 88 professores, 85 responderam ao questionário. O dado que mais me chamou a atenção foi o de que, ao que tudo indica, a gramática normativa é, de fato, a principal dificuldade enfrentada pelos docentes. Respondendo à pergunta sobre as suas maiores dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho docente, 31 professores disseram que as suas dificuldades encontravam-se no ensino da gramática, 22 respostas evidenciaram que as maiores dificuldades apresentavam-se na correção dos textos e 20 declararam que suas dificuldades referiam-se à avaliação. Em uma outra questão, sugeri aos professores algumas opções e cursos de aperfeiçoamento e pedi que indicassem os cursos que gostariam de fazer. As respostas obtidas demonstraram que 47 professores fariam o curso de Gramática, particularmente Gramática Contextualizada, 16 optaram por um curso de Avaliação em Língua Portuguesa, 11 por um de Leitura e Interpretação de Textos e 11 pelo de Produção de Textos. Diante disso, perguntei-me: como têm sido as práticas dos professores quando trabalham os "conteúdos gramaticais" em suas aulas? Quando trabalham os "conteúdos gramaticais", o que eles priorizam? O que caracteriza a gramática que ensinam?

Busquei também conhecer os discursos oficiais e acadêmicos, difundidos a partir do final da década de 70 e início da década de 80, sobre o ensino de Português e sua repercussão no discurso e nas práticas dos professores, em sala de aula, por se pressupor que foram esses discursos que provocaram uma desestabilização no ensino da disciplina, particularmente na tradição do ensino gramatical.

Pela bibliografia pesquisada, constatee que dois principais conjuntos de críticas vêm sendo formuladas. **O primeiro conjunto se origina de estudos críticos sobre as gramáticas normativas, seus conceitos, sua estrutura e coerência interna.** Exemplos de estudos críticos acerca das gramáticas normativas são os trabalhos de HAUY (1983), PERINI (1986), BRITTO (1997). Eles mostram que as gramáticas apresentam deficiência quanto ao registro dos fatos da linguagem; constata as limitações e alguns equívocos da gramática tradicional.

**O segundo surge de reflexões críticas a respeito do ensino de Português e das concepções de língua e gramática que veicula.** BATISTA (1997); BAGNO (1998, 1999); POSSENTI (1997); PERINI (1997); GERALDI (1984, 1993, 1997, 1998); BRITTO (1991, 1997) e outros - que, sobretudo nas últimas décadas, constatarem o lugar privilegiado da gramática e procuraram colocar seu ensino em xeque.

Com a difusão dos resultados de pesquisas lingüísticas no País, vários trabalhos questionam o ensino da gramática normativa (*De acordo com Soares (1997: XI) "... a Lingüística foi introduzida nos cursos superiores de Letras, no Brasil, nos anos 60; é, pois, só nos anos 80 que os efeitos de seu ensino e da*

*pesquisa lingüística portuguesa começam a manifestar-se no ensino do Português").*

**Um primeiro questionamento** está relacionado com a concepção de língua em que os gramáticos se baseiam ao publicarem seus compêndios. O conceito utilizado por eles é aquele que toma o termo língua como algo que engloba apenas uma das variantes lingüísticas, isto é, a chamada língua padrão ou norma culta. Essa definição é preconceituosa e excludente, pois não leva em conta as outras formas de falar, que são consideradas erradas, como não-pertencentes à língua.

Essa visão de língua, em que não se consideram outras variedades, interfere diretamente na prática de ensino dos professores de Português, porque toda e qualquer variação é vista como desvio, e aquele que fala diferentemente falaria errado. Portanto, esse conceito é extremamente etilista (POSSENTI, 1997). É essa visão etilista e preconceituosa dos fenômenos lingüísticos, para SOARES (1986), que acarreta o fracasso escolar das crianças das camadas populares.

**Um segundo questionamento** está vinculado à concepção de linguagem em que se baseia o ensino de Português centrado na gramática normativa. A linguagem é resumida à dimensão formal, a um conjunto de regras e normas, e a uma metalinguagem.

**Um terceiro e último questionamento** diz respeito à concepção de aprendizado da língua manifestada pelas gramáticas normativas e por seu ensino. As pesquisas lingüísticas mostram que o falante aprende a língua no próprio uso, construindo um conjunto de regras, que constituirá a sua gramática interna. Desconsiderando essa forma, pela qual o falante adquire sua competência lingüística, o ensino proposto nas gramáticas faz o caminho inverso, ou seja, parte das regras para o uso.

Todas essas discussões em torno do ensino da gramática dão origem a várias propostas e programas curriculares para o ensino de Português no Brasil e um exemplo delas é o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental - Português (1ª a 8ª séries), do Estado de Goiás.

### **Objetivos e metodologia da pesquisa**

Considerando os desdobramentos propostos ao ensino de Português, assim como as dificuldades reveladas pelos professores para responder às novas exigências em relação ao ensino de gramática, esta pesquisa tem como principais objetivos:

*Descrever práticas de professores de Português, tendo em vista o ensino dos "conteúdos gramaticais";*

*Caracterizar as concepções de gramática, língua e linguagem que subjazem às aulas;*

*Levanta hipóteses sobre os fatores que levam os professores a realizar o ensino da gramática do modo pelo qual o fazem.*

Esta pesquisa constitui-se de vários momentos: o período inicial, no qual busquei selecionar os sujeitos; a coleta e organização dos dados; a descrição e análise dos dados e a redação da dissertação.

Na primeira etapa, estabeleci alguns contatos com os professores, participei da semana de planejamento da área de Português realizada pela rede municipal de ensino.

Inicialmente, pretendia descrever exaustivamente o conjunto de professores de Português do município. Movida por essa vontade, procurei localizar os professores e mapear as escolas. Fiz um levantamento de todas as escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, localizadas na zona urbana da cidade, junto aos Departamentos Pedagógico e Pessoal da Delegacia Regional de Educação e da Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Desporto.

Em seguida, elaborei um questionário que foi aplicado em todas as 27 escolas da cidade que ofereciam o Ensino Fundamental e Médio na zona urbana do município, no ano de 1998. Esse questionário permitiu-me identificar os docentes atuantes no município, descrever alguns traços sociologicamente pertinentes e, desse modo, selecionar os professores que viriam a se constituir os sujeitos da pesquisa.

O questionário aplicado constitui-se de 31 questões, divididas em quatro partes, sendo que a 1ª parte é voltada para a aquisição de dados pessoais; a 2ª parte, para a coleta de dados sobre a formação inicial e continuada; a 3ª, para levantamento de dados sobre condições de trabalho e, a 4ª e última parte, para a obtenção de dados sobre a prática de ensino de Português. Para a sua aplicação, contei com a colaboração de minhas alunas do 4º ano do curso de Letras. O contato com os professores foi pessoal e individual, e, independente da rede de ensino, da série do ou do grau, eles responderam ao questionário. Dessa forma, conseguimos atingir quase todos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio do município, num total de 85 professores. Apenas três professores não responderam ao questionário; um, pelo fato de não morar na cidade, e, quando aqui estava, dizia não dispor de tempo, enquanto os outros dois alegaram falta de disponibilidade para mais uma tarefa.

De posse de todos os dados obtidos por meio do questionário, criei uma planilha e registrei-os para

uma posterior análise e seleção dos sujeitos. A partir da identificação de todos eles defini pelo conjunto de sete professoras selecionadas que se encontravam em duas escolas públicas mantidas através de convênios. Uma escola municipal e outra federal.

Para atingir os objetivos propostos, realizei seleção das sete professoras a partir dos seguintes critérios:

*professores com contratos efetivos, para eu não correr o risco de Ter que interromper a pesquisa por problemas gerados pela instabilidade e rotatividade;*

*graduados em Letras e ter concluído o curso na década de 90; primeiro, porque os graduados dessa época foram formados no quadro das concepções de ensino de Português e Gramática veiculadas pelo Programa de Português apresentado pelo Estado e pelos livros já referidos; segundo, porque as discussões, as propostas e os programas curriculares que sugerem mudanças no ensino de Português aparecerem no município no final da década de 80 e início da década de 90;*

*estar atuando nos períodos matutino e vespertino. Entendo que o ensino noturno tem especialidades que merecem reflexões e estudos de outra ordem;*

*estar ministrando aulas no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, por considerar que as reflexões sobre o ensino da gramática se apresentam de forma mais polêmica e problemática no ensino de 3º e 4º ciclos; o ensino de Português no 1º e 2º ciclos, na minha opinião, tende a priorizar a questão da alfabetização e o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e produção de texto; já no Ensino Médio, com a proximidade de concursos e vestibulares e, ao mesmo tempo, em função da faixa etária, entendo que a abstração expressa pela metalinguagem gramatical possa Ter mais aceitação;*

*estar trabalhando somente em escolas públicas, porque existe, em meu caso, um "interesse externo", que é o de contribuir para a compreensão e a superação dos problemas enfrentados pelas escolas que prioritariamente atendem às camadas populares da sociedade brasileira;*

*ter participado de cursos de aperfeiçoamento em nível de especialização nos últimos cinco anos, porque acredito que os professores que tivessem participado de cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área de linguagem estariam discutindo as orientações propostas de mudanças para o ensino de Português, particularmente as questões referentes ao ensino de "gramática" ou "práticas de análise lingüística".*

## **A coleta de dados**

A coleta dos dados realizou-se no período de março a novembro de 1998 e os instrumentos utilizados foram os seguintes: **Questionário** (já descrito anteriormente); **Observação das aulas** — de todas as experiências vividas durante a coleta de dados, a fase da observação das aulas foi a mais difícil para mim, porque, se inicialmente as professoras se mostraram interessadas e dispostas a colaborar, elas foram, aos poucos, evidenciando o caráter constrangedor de minha presença. Acredito que as principais razões desse constrangimento tenham decorrido da pesquisa em si mesma, pois os professores em geral, como quaisquer profissionais, não gostam de ser observados, analisados —; cadernos dos alunos (eixo central da pesquisa) — foi a partir dos cadernos que realizei o levantamento das atividades propostas pelas professoras, sem desconsiderar, contudo, a observação de aulas realizadas, assim como as avaliações e trabalhos coletados. A seleção dos cadernos deu-se de forma controlada. Para identificar os que apresentavam maior número de registros, fiz uma análise confrontando os dados contidos nos cadernos dos alunos com o horário das aulas de Português das professoras e o calendário escolar. Ao receber os cadernos, analisei todos e selecionei dois ou três de cada turma, a partir dos seguintes critérios: aqueles que estavam completos, de acordo com o calendário e o quadro de horário das aulas; organização e maior legibilidade para cópia.

Inicialmente, procurei ver os dados como um todo e não ficar separando o que era conteúdo de gramática do que não era. Para isso, organizei dois quadros por professora e turma. No primeiro quadro escrevi as datas, os conteúdos e todas as atividades desenvolvidas por elas. Ao final desses registros, fiz uma leitura das tabelas de cada professora e criei um segundo quadro, em que documentei os dados dos cadernos de cada professora, abordando os seguintes itens: os tipos de textos trabalhados; as fontes de onde foram extraídos os textos; os temas e assuntos trabalhados; a produção de textos que foi solicitada aos alunos; os tipos de textos produzidos; pelas datas, a frequência dos temas da tradição gramatical nas aulas; os aspectos gramaticais dessa tradição trabalhados; as atividades aplicadas envolvendo os conteúdos gramaticais; os tipos de tarefas propostas para casa; a utilização do livro didático; aspectos que considere relevantes nos dados dos cadernos por revelarem algo importante da prática da professora. Para o registro dos dados dos cadernos, utilizei ainda uma ficha de

descrição baseada na ficha que vem sendo construída, desde 1995, para análise de livros didáticos pela SEF-MEC, no quadro de avaliação do PNLD, fazendo as devidas adaptações para descrever a prática das professoras.

Utilizei também algumas **avaliações e provas** que foram aplicadas aos alunos, no decorrer do ano letivo da realização da pesquisa.

Por fim, recorri também às **entrevistas informais com as professoras**. Estas foram se realizando a partir da necessidade que foi surgindo para esclarecer alguns dados complementares.

## **Resultados e conclusões**

Quanto à **hipótese** que eu levantara de que, devido ao impacto provocado pelas polêmicas acerca do Programa Curricular Mínimo de Português para o Ensino Fundamental, os professores estariam abandonando o trabalho sistemático com os conhecimentos gramaticais em favor de um trabalho assistemático com a leitura e a produção de textos. A partir disso, o que os professores trabalham? Como realizam a leitura e a produção de textos? Pelas descrições apresentadas, posso afirmar que a hipótese se confirma na prática de algumas das professoras, e com alguns pontos agravantes.

As professoras têm inserido em seu trabalho uma série de textos mais interessantes, como charges, quadrinhos, reportagens do dia-a-dia, tirinhas, letras de músicas, textos produzidos pelos alunos e outros tipos apresentados neste trabalho. No entanto, ocorrem no seu trabalho duas distorções principais que continuam desviando as aulas de Português do seu objetivo máximo que é o de oferecer aos alunos as condições de um domínio efetivo, real, amplo, seguro da sua língua nas várias situações de uso:

a) a leitura e a escrita se restringem, às vezes, aos aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais expressos nos textos (discussões positivas e necessárias), não avançando rumo a uma análise e prática lingüísticas que habilitem os alunos na sua expressão sociocultural através da língua materna e particularmente na modalidade padrão da língua;

b) muitas vezes os textos têm servido como pretexto para os professores continuarem trabalhando a gramática, e de forma assistemática, sem dar aos alunos um embasamento teórico que os leve a refletir sobre os recursos lingüísticos, estilísticos e semânticos para a estruturação de bons textos.

Outra constatação que a pesquisa me revelou é que os alunos lêem textos variados, em sua maioria extraídos de revistas e jornais, predominando assim o texto de imprensa, que aborda questões sociais, econômicas e políticas atuais, no entanto os textos literários estão deixando de aparecer na escola.

Considero preocupante, na prática de grande parte das professoras, esta substituição do texto literário pelos textos de imprensa. A utilização dos textos de imprensa traz algumas vantagens, pois eles informam, são atuais e falam de um cotidiano próximo ao dos alunos. Porém, **os textos são mais curtos, e se prestam, às vezes unicamente, ora para o estudo de conteúdos gramaticais, ora para se despertar o senso crítico do aluno**. Dentre os tipos de textos, de um modo geral, na Escola Federal há a presença de muitas charges e tirinhas. No entanto, percebi pouca discussão sobre a estrutura lingüística, formal e estética de cada gênero de texto.

Outro aspecto que a pesquisa me fez ver está relacionado ao fato de que alguns

professores, ao tentarem sair do uso do livro didático, usando quase que somente os textos dos alunos para a discussão dos conhecimentos lingüísticos, não conseguem apresentar uma base teórica suficiente para discutir com cientificidade, objetividade e clareza os aspectos lingüísticos que aparecem nos textos. Isso faz com que o aluno não sistematize o conhecimento, e ainda fique mais confuso em relação a determinados conteúdos.

Pude perceber ainda, nas discussões dos textos realizadas por alguns professores, **uma preocupação muito presente relativa a vocábulos e frases soltas, ortografia, e pouca preocupação em analisar o texto como um todo, observando-se a coerência, a coesão e o uso de recursos lingüísticos expressivos na estrutura geral do texto**. Algumas professoras ainda adotam a velha postura de "donas do saber", determinando quando e o que se vai estudar. Se, durante a aula, um aluno faz uma pergunta atinente ao texto, ou apresenta qualquer dúvida lingüística, elas se reservam o direito de ignorá-lo.

Durante a fase das observações e da coleta de dados para a pesquisa, verifiquei que, dentre as sete professoras pesquisadas, **aquelas professoras que estavam frequentando ou haviam frequentado recentemente cursos de especialização, palestras e outros, e estavam lendo publicações da área, embora se dissessem muito inseguras, "sem saber o que e como fazer", eram as que tentavam modificar as suas práticas em sala de aula**. Já aquelas que não participavam de cursos de formação contínua restringiam-se a criticar ou se calavam diante do medo e da insegurança ante as mudanças, e continuavam trabalhando como faziam antes, como se nada estivesse mudando.

Embora desde 1989 as idéias que hoje estão contidas nos PCN — Língua Portuguesa já estivessem no Programa Curricular Mínimo do Estado de Goiás, há atualmente ainda muita resistência por parte de

alguns professores e também muita discussão em torno de "o que" e do "como" a gramática deve estar nas aulas de Português. **Essa discussão não está apenas nas escolas, mas também no interior do curso de Letras oferecido pelo Campus Avançado de Jataí/UFG e muitas outras IES do nosso país.**

As coordenações pedagógicas em nenhuma das escolas pesquisadas pareceram exercer efetivamente a sua função, não conseguindo articular um trabalho de ensino de língua entre as professoras. Cada professora trabalhou da sua maneira. As ações das coordenações ficaram mais evidentes na organização das semanas culturais. Pareceu-me que não havia nas escolas um projeto claro e unânime de trabalho com a língua, que unisse o grupo de Português numa prática dinâmica e coesa, em que, guardadas as peculiaridades de cada profissional, se trocassem experiências e conhecimentos em prol de uma ação pedagógica que contemplasse as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou do Programa.

Dentre as sete professoras pesquisadas, observei que duas possuíam menos tempo de docência na disciplina e usavam mais vezes o livro didático, enquanto que cinco professoras utilizaram o livro poucas vezes. Assim sendo, fica a questão: qual será a relação entre a experiência profissional e o uso ou não do livro didático?

Outro aspecto observado diz respeito às leituras realizadas pelas professoras e a sua formação continuada. Quatro professoras revelaram estar mais em contato com as últimas publicações da área de ensino do que as outras pesquisadas.

Para POSSENTI (1997:80), "saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue. Além disso, parece certo que nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias". Pelo que se pôde observar, algumas das professoras pesquisadas demonstraram em suas práticas que língua é um "rol de frases prontas". Além de conceberem o termo língua somente em duas variedades bem distintas: a padrão ou norma culta e a não-padrão. Esta última por meio de duas variedades, a utilizada pelo personagem Chico Bento e a apresentada nos "erros" dos textos produzidos pelos alunos. Ou seja, a noção lingüística de diferença continua cedendo lugar ao conceito preconceituoso de "erro". Verifica-se, então, que na prática dominante de algumas professoras está ausente a concepção de língua enquanto construção de significados sociais, cujo conteúdo não se limita a uma forma gramatical, porque aprender a língua é "o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas" (POSSENTI, 1997:47).

A utilização das histórias em quadrinhos de Chico Bento como recurso para se atingir a variedade padrão por meio do contra-exemplo da variedade não-padrão, em atividades como "passe para a linguagem padrão", incorre em graves distorções. Com esses textos e os exercícios as professoras estão apresentando uma proposta em que o texto original é mutilado, porque ele foi escrito na linguagem popular ou não-padrão devido às características das personagens inseridas num contexto. As questões apresentadas pelas professoras não levam o aluno a perceber e identificar as ocasiões necessárias e funcionais do emprego de outras variedades lingüísticas. Em síntese, o que acaba ocorrendo é o estudo camuflado da gramática normativa com a discriminação de uma personagem ficcional.

Quanto às concepções de linguagem, o Programa Curricular Mínimo — Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1992:17), adotado no município, apresenta a linguagem como uma atividade humana por excelência, possuidora de características que, se esquecidas ou ignoradas pelo professor de Português, podem prejudicar a condução do trabalho docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, pois essas características constituem os princípios orientadores do ensino:

a) Linguagem é significação e significação contextualizada; "a linguagem surgiu com a necessidade humana de interpretar o mundo, de construir, em nível de inteligência, uma compreensão sobre a realidade e a experiência de vida do homem na Terra".

b) A linguagem é dinâmica; "o dinamismo da linguagem decorre exatamente do fato de que, para utilizá-la, o homem precisa ter uma participação ativa na interação lingüística, seja como ouvinte ou leitor, seja como produtor de textos falados ou escritos".

c) As línguas são heterogêneas; "há uma grande diversidade no meio social, há variações regionais, sociais, individuais".

GERALDI (1984:43) apresenta três concepções de Linguagem, que são:

a) "Linguagem é expressão do pensamento; esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações — correntes — de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam."

b) "A linguagem é instrumento de comunicação; esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem."

c) "A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala."

As concepções de linguagem que subjazem às práticas de algumas professoras parecem ser as primeiras apresentadas acima, ou seja:

a) a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, isto é, a gramática tradicional, que, baseada na lógica grega clássica, categoriza palavras e funções sintáticas, na pretensão de com isso atingir e melhorar os mecanismos lógicos do raciocínio e do pensamento humano;

b) a linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde ao estruturalismo e ao transformacionalismo, para os quais a língua é estrutura, cujo domínio pelo falante ideal leva a uma comunicação social mais eficiente. Isto pode ser confirmado pelas atividades relatadas neste trabalho; como exemplo, os exercícios estruturais utilizados por algumas delas.

No entanto, algumas professoras já começam a buscar a terceira concepção de linguagem apontada por GERALDI (1984), que é a linguagem enquanto interação. Embora timidamente, isso pode ser percebido através da utilização dos textos dos alunos de uma turma para outra, ao se solicitar que o aluno elabore um texto para justificar sua ausência em determinada aula, ou num documento dos alunos ao diretor para que suspenda as aulas de reposição. Outro exemplo bom de iniciação para o uso efetivo da língua e uma espécie de socialização do trabalho com a linguagem nas escolas municipais é a realização do FEMAC, em que cada escola apresenta músicas, teatros, exposição de textos, livros confeccionados pelos alunos. Pode-se enxergar nessas atividades de expressão da língua/linguagem algumas características da sua essência, como a ação de um sujeito, num ato de vida, criatividade e prazer.

Para POSSENTI (1997:64), a palavra "gramática" significa "conjunto de regras", e tal expressão pode ser entendida como:

conjunto de regras que devem ser seguidas (gramática normativa);

conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva);

3) conjunto de regras que o falante da língua domina (gramática internalizada).

Pelo observado, a gramática trabalhada pela maioria das professoras é a normativa, ou seja, o conjunto de regras que devem ser seguidas e percebe-se, ao longo das descrições de suas aulas, que há uma preocupação acentuada das professoras com o "certo" e o "errado", através das atividades de "corrija", "refaça", "passe para a linguagem padrão", "faça como o modelo".

Sabemos que o ato de expressar exige uma elaboração contínua, que, aos poucos, vai-se aperfeiçoando, à medida que se vão esgotando os recursos expressivos mais imediatos. Isso requer um conhecimento profundo da língua, que, por sua vez, se renova a cada enunciação, e ainda, segundo COSTA VAL (1992:29-30):

"Quando se tomam como objeto de trabalho em sala de aula os processos de produção e leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para um ensino centrado na descrição e prescrição de regras do enunciado, ensino em que só cabe ao aluno o reconhecimento passivo e inconseqüente de categorias estanques (as estruturas morfossintáticas analisadas em aula e que nunca aparecem na redação, por exemplo). Pelo contrário, o ensino terá como foco a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção, e aí caberão ao aluno o uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema lingüístico e a reflexão sobre eles."

Presencio, ainda hoje, entre alguns professores do município e alunos do curso de Letras do CAJ/UFG, a existência de "preconceitos lingüísticos" em relação à polêmica que se vem travando, em todo o país, quanto aos ensinamentos gramaticais nos níveis Fundamental e Médio. Ouvi, por exemplo: "É preciso saber gramática para falar e escrever bem"; "Eu não sei Português"; "As pessoas sem instrução falam tudo errado"; "O certo é falar assim porque se escreve assim" ou ainda "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social" e outros preconceitos, que estão bem apresentados e explicados no livro "Preconceito Lingüístico, o que é e como", de Marcos Bagno.

Referindo-se a essas questões BAGNO (1999:81) questiona: o que nós, professores, poderíamos fazer para reverter essa situação? Segundo ele, um primeiro passo é dar a boa notícia aos alunos de que eles já sabem português, não tanto para eles se conscientizarem disso, mas para que nós, professores, não nos esqueçamos dessa verdade. O segundo passo é uma simples troca de sílaba. Em vez de "reFLEtir" alguma coisa, nós devemos "reFLEtir" sobre ela. Isto é, ele está propondo que a nossa atitude deva ser "investigativa, reflexiva e crítica" diante da ciência. Para isso, ele vai além, em seu livro Pesquisa na Escola — o que é, como se faz (2000:67 e 84), propondo o uso da Pesquisa em Língua Portuguesa e afirma que:

"Um dos fundamentos da boa ciência é investigar as regras e leis que provocam os fenômenos naturais, que fazem as coisas acontecerem. Só que no ensino da gramática, em vez de investigarmos as regras e as leis, nós simplesmente as entregamos prontas e acabadas para os alunos, que são obrigados a decorá-las, sem terem percebido de modo mais palpável por que as coisas funcionam daquele jeito" (p. 67).

"Vamos nos preparar melhor!" (...) "Muitas pessoas dirão que para fazer esse tipo de reflexão crítica da gramática tradicional é necessária uma formação específica, uma preparação rigorosa dentro da ciência da linguagem. E eu digo: é necessária sim! A formação dos nossos professores de Língua Portuguesa precisa começar a ser feita de outro modo, sem recorrer tão desesperadamente à gramática tradicional como única tábua de salvação" (p. 84).

Outra questão que considero importante e que a pesquisa me levou a refletir diz respeito às concepções de gramática contextualizada e práticas de análise lingüística que os professores, de um modo geral, apresentam no município. Quanto a essa última expressão, alguns professores do município e também alguns alunos do curso de Letras, em tom de brincadeira, dizem: "arrumaram um novo apelido para a gramática contextualizada". Acredito que isso ocorre pelo fato de que a maioria dos professores ainda não compreendeu o que seja trabalhar a gramática no contexto, que representa a "prática de análise lingüística", como expõem GERALDI (1997), BRITO (1997) e os PCN (1998). Na vasta produção teórica sobre o assunto, é a expressão prática de análise lingüística que está começando a se fixar. Porém, diferenças terminológicas à parte, o objeto de estudo em questão é o mesmo, quer se denomine gramática contextualizada, como alguns se habituaram a falar, ou prática de análise lingüística.

Nesse sentido, GERALDI (1997:74) esclarece que:

"o uso da expressão 'prática de análise lingüística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina."

Ainda segundo GERALDI (1997:73-74), em seu texto Unidades Básicas do Ensino de Português, "a análise lingüística deverá partir não do texto 'bem escrito', do bom autor selecionado pelo 'fazedor de livros didáticos'. Ao contrário, o ensino gramatical somente terá sentido para auxiliar o aluno se partir do texto dele, pois o princípio que fundamenta essa prática é: 'partir do erro para a autocorreção'".

Para GERALDI, o objetivo essencial da análise lingüística centra-se na reescrita do texto do aluno. Mas ele não exclui a possibilidade de o professor organizar atividades que mostrem os aspectos sistemáticos da Língua Portuguesa. Além disso, ele chama a atenção dos professores para atentarem aos aspectos sistemáticos da língua e não à terminologia gramatical, enfatizando que o objetivo não é levar o aluno a dominar a terminologia, embora possa usá-la, mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo.

Para BRITO (1997:164),

"A análise lingüística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque 'as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer' (p. 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento)."

De acordo com os PCN — Língua Portuguesa (1998:78-80),

"Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática."

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

(...)



Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua."

Conforme a equipe elaboradora do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental — Português — 1ª a 8ª séries (1992:56), do Estado de Goiás,

"A proposta de um ensino gramatical concebido como instrumento auxiliar da leitura e da redação, aponta de forma clara para o texto, como material didático essencial e insubstituível nas aulas de português. É necessário, entretanto, reafirmar, uma vez mais, o que se entende por estudo gramatical do texto. Na verdade, estudar o texto do ponto de vista gramatical é estudá-lo como uma estrutura completa, de forma a revelar a organização entre os parágrafos, entre as frases que os compõem e entre as partes que constituem cada frase, sempre com a preocupação fundamental de buscar o significado do texto como um todo."

Acredito que o termo gramática contextualizada tenha surgido entre os professores do município a partir das discussões que se levantaram, na apresentação das novas propostas metodológicas para o ensino de Português, por meio de cursos em que se enfatizava que a "linguagem é significação e significação contextualizada". As orientações foram dadas para "trabalhar com o texto, observando o contexto de produção, os papéis desempenhados pelos interlocutores na interação lingüística, a situação social da interação, os conhecimentos culturais compartilhados pelos interlocutores e outros elementos que ajudam a construir a significação". Porém, no Programa, não se encontra, em nenhum momento, a expressão gramática contextualizada e tal termo jamais foi utilizado nos cursos.

Portanto, gramática contextualizada não é uma nova gramática como alguns professores acreditam, mas pode representar uma nova forma de se compreender a linguagem e orientar o ensino da gramática, partindo do uso do texto produzido pelo aluno. Assim como propõem GERALDI, BRITO e os PCN.

Por isso, a refacção de textos a partir de análises lingüísticas tornou-se imprescindível nas aulas de Português, porque já está comprovado que o "estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas" (PCN, 1998:79-80).

Estando mais em contato com os professores, por meio de encontros (planejamento, observação de algumas aulas, conversas informais ocorridas ao longo do ano letivo de 1998), percebi uma insatisfação generalizada, que não advém unicamente do desprestígio do magistério (pelos baixos salários, quase sempre atrasados), mas também do contexto da escola, que, hoje, exige do professor uma postura diferente daquela das décadas anteriores. O professor, hoje, deve ser crítico, criativo e, sobretudo, reflexivo. E ao que parece a formação inicial e continuada recebida por algumas das professoras pesquisadas não se deu na perspectiva de levá-las a uma reflexão mais ampla e profunda sobre os princípios epistemológicos da ciência da linguagem e o estudo da língua.

Pois o que se presencia é que diante das transformações que vêm ocorrendo no processo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa os professores do município onde realizei esta pesquisa, a maioria, de um modo geral, mesmo passados dez anos da implantação do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental — Português — 1ª a 8ª séries, ainda sentem insegurança em relação a "o que" e, principalmente, ao "como" trabalhar os "conteúdos gramaticais", ou seja, como desenvolver com seus alunos "práticas de análise lingüística".

### **Por que os professores realizam o ensino da forma que realizam?**

Estamos vivendo um contexto histórico-cultural em que o professor deve estar em contato permanente com as questões atuais relacionadas a sua ação e também ao processo de ensino-aprendizagem. Isso lhe é dificultado pelas condições de vida e trabalho, pois a maioria desses profissionais, no município, é constituída de mulheres, casadas, que trabalham em média 40 horas-aula semanais. Por outro lado, a distância do município em relação aos grandes centros culturais não oportuniza um contato maior dos professores com a literatura da área e com as discussões acerca do ensino da língua.

De um modo geral, os problemas relacionados ao ensino de Português no município revelam que vários fatores de ordem social, econômica e política acabam por interferir diretamente na ação dos professores em sala de aula. Problemas que vão desde a precariedade do material básico (papel, estêncil, livros), passando pela instabilidade no trabalho, por meio de contratos precários como pró-labore e esbarrando finalmente na falta de uma política permanente e consistente por parte da Secretaria Municipal e Delegacia de Ensino para assessorar o trabalho dos professores de Português, pois as práticas dessas instituições têm sido aquelas de oferecer os "cursos-relâmpago", que pouco contribuem para uma formação que assegure aos professores uma mudança da sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, KRAMER (1990), quando discute a questão da formação continuada, argumenta contra os "pacotes de treinamento", baseados na concepção do "efeito multiplicador" ou "efeito de repasse", que supostamente se daria através de instâncias intermediárias (especialistas que tentam repassar conhecimentos aos professores). Na realidade, os "pacotes de treinamento" têm acarretado baixa ou nula compreensão das propostas, insegurança, aversão à inovação, etc. De acordo com KRAMER, muitos desses encontros pedagógicos revelam-se superficiais e aligeirados no tempo e no espaço, sendo insuficientes para produzir novas atitudes docentes (Para maior aprofundamento da questão abordada acima, ver: GERALDI (1997); PRRENOUD (1997); NÓVOA (1995); NEVES (1991)).

Diante do exposto acima, considera-se importante ressaltar a necessidade de se aprofundarem, cada vez mais, as relações entre as instituições encarregadas da formação de professores e as unidades escolares, para a realização de atividades de aperfeiçoamento ou formação em serviço, ou seja, formação continuada, que se dê pelo ensino, extensão e também pela pesquisa.

Talvez pudessem ser pensadas propostas de formação contínua ou formação em serviço que apresentassem o modelo interativo-reflexivo sugerido por Demailly (1992), em que "formador e formandos são colaboradores" e os saberes são produzidos em cooperação, para ajudar os professores a resolverem os problemas práticos. Mas para isso é preciso que ambos os lados, formadores e formandos, estejam comprometidos com todo o processo educativo.

Quando, no planejamento da rede municipal, o professor perguntou: "Cadê os livros que vão nos mostrar como fazer?", percebi que ele estava solicitando as "receitas" ou livros didáticos que traduzissem a proposta. É preciso reconhecer que, no caso desse professor, a sua formação inicial não foi suficiente para levá-lo a criar, questionar, criticar, refletir. Por quê? Durante muito tempo ele recebeu os manuais com as "receitas" e o modo de como empregá-las. Uma das maiores queixas dos professores é esta: a de que eles não conhecem os livros didáticos que atendam às exigências do Programa Curricular Mínimo — Língua Portuguesa e dos PCN — Língua Portuguesa, e não dispõem de tempo para procurar ou elaborar outras atividades em torno do material de que dispõem. Aqui temos a confirmação de que para alguns professores do município é o livro didático que orienta e conduz o caminho das aulas.

Vejo que a formação contínua representa, atualmente, a possibilidade que o professor em exercício tem de aprimorar as suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Para MARQUES (1992), a formação continuada "significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para reflexão coletiva, e o aperfeiçoamento constante de práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber / competências requeridas".

Para PERRENOUD, construir ou reconstruir o currículo da formação de professores para favorecer a mudança na escola significa navegar entre o realismo conservador e o otimismo ingênuo, procurando a distância ideal entre a formação e as condições efetivas da prática. Para ele, se a distância for pequena, a formação contribuirá para reproduzir o funcionamento e, conseqüentemente, as disfunções e injustiças do sistema. Se for grande, terá os mesmos efeitos, acompanhada de um sentimento de desilusão, de insucesso, de uma depressão ou de uma fuga para outra profissão.

Mas os problemas do ensino de Português não residem somente na formação inicial ou continuada, eles vão além. Há que se considerar, ainda, o grande número de professores leigos que atuavam como professores de Português nas escolas do município; no ano de 1998, a rotatividade de professores, devido às circunstâncias trabalhistas geradas pelo regime pró-labore; os poucos cursos de formação continuada na área da linguagem; a falta de recursos didáticos em algumas escolas (de bibliotecas bem equipadas, de livros, jornais, revistas); a falta do material básico para duplicar textos e outros.

Não basta formar bons professores — e quem sabe formar bem —, se os salários e as condições gerais de trabalho inviabilizam qualquer esforço de atualização. Sabe-se que muitos professores ficam no exercício da profissão só até conseguirem algo melhor em termos de salário e de realização pessoal e profissional. E quando o município oferece poucas opções de algo melhor? Pelo que tenho visto, o professor vai permanecendo na profissão e desenvolvendo suas atividades como pode. As vezes, muda de disciplina ou de escola.

Diante do exposto acima, percebe-se que a questão da formação do professor de língua materna precisa ser redimensionada. O que percebo ao finalizar este trabalho é que o ensino de gramática, em alguns casos, passou do uso da frase descontextualizada à "gramática no texto", que nada mais tem sido, na prática, que a gramática exercitada a partir de trechos de textos literários, do aluno ou da imprensa. Com isso, a leitura está perdendo cada vez mais o seu espaço na aula, pois o texto está sendo utilizado para "ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois se passar ao trabalho 'textual', que, em vez de completar e classificar conjunções, identifica e classifica 'operadores argumentativos' em poemas de Cecília Meireles, em tirinhas, ou, ainda, em vez de 'completar frases com o pronome certo', propõe aos alunos 'ver os pronomes que têm no texto', após a leitura da letra de uma música ou de uma reportagem" (KLEIMAN, 1999:67).

Quanto à questão apresentada, BAGNO (1999:120) afirma que:

"Hoje em dia, cada vez mais pessoas estão usando um computador. A retumbante maioria delas

consegue fazer um bom uso de sua máquina conhecendo apenas os programas, os softwares. O hardware, isto é, a parte mecânica do computador, a estrutura física das placas, dos chips, das conexões, etc., fica para os especialistas e técnicos."

E então? O que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática? (...)

Nós, sim, professores, temos que conhecer profundamente o hardware da língua, a mecânica, o idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não os nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas."

Ao analisar os enunciados elaborados pelas professoras pesquisadas para a produção de textos escritos, percebi também que nem todas estabelecem a diferença entre o que seja uma redação e uma produção de texto.

COSTA VAL (1998:83-87) afirma que "redigir na aula de português é uma atividade cuja designação tem se modificado ao longo dos anos". Para ela, produzir texto na escola "deveria ser inserir-se num processo de interlocução, o que significa assumir-se como locutor, tendo algum motivo, algum objetivo, para escrever alguma coisa a um interlocutor, numa determinada situação de interação verbal".

GERALDI (1984) estabelece uma distinção entre os termos "texto" e "redação" (Ver estudos sobre redações escolares em Pécora (1983).

Essa distinção foi objeto de reflexão nos seus textos *Escrita, uso da escrita e avaliação; Prática da produção de textos na escola; e Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*. Para ele a redação é uma escrita artificial e desprovida de sentido, típica e exclusivamente escolar, feita só para cumprir obrigação. O texto, mesmo escrito na escola, pode e deve ter circulação social, porque é, antes de tudo, meio de interação verbal, é a palavra de alguém que tem o que dizer e, efetivamente, destinada a um interlocutor. De acordo com GERALDI (1994:137), para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Quanto às questões expostas acima, CASTILHO (1998:9-13) diz:

"Em seu dia-a-dia o professor de Língua Portuguesa se defronta com três crises distintas, cuja discussão é de fundamental importância para busca de soluções: a crise social, a crise científica e a crise do magistério. A primeira crise diz respeito às mudanças da sociedade brasileira, sobretudo no que toca ao seu rápido processo de urbanização e seus reflexos no ensino formal. A segunda diz respeito à crise científica. Há três modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social. A terceira crise é a do magistério. Ela soma aos dois problemas anteriores o da desvalorização da nossa profissão. As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores numa situação muito desconfortável com respeito a "o que ensinar", "como ensinar", "para quem ensinar" e, até mesmo, "para que ensinar".

Em síntese, o que pude deduzir é que o trabalho com os "conteúdos gramaticais" ainda é desenvolvido de forma muito individual, pois não percebi uma busca coletiva entre os grupos de professoras para discutir as questões atinentes ao ensino de Português no município. Há, sim, muita cobrança quanto a livros, cursos, etc. Mas um trabalho coletivo, cooperativo, dos envolvidos no processo ainda não há. Tenho certeza de que as reflexões que trouxe à baila são velhas, mas que ainda hoje se justificam, porque o problema do ensino de Português continua. Podem estar ocorrendo algumas mudanças, mas muito lentamente; a única certeza que me resta é a de que é necessário estudar, pesquisar, refletir a fundo as questões que este trabalho suscita, procurando construir no coletivo nossos caminhos para uma atuação didática consciente, coerente, visando à instituição de um ensino de língua mais eficaz e interativo.

Por fim, me sobram mais perguntas que respostas. No entanto, confirmo que adquiri algumas convicções aplicáveis tanto à prática das professoras quanto à minha. Dentre elas:

- a) é fundamental a prática da reflexão e da auto-avaliação profissional;
- b) assim como há uma epistemologia da teoria existe uma epistemologia da prática;
- c) é preciso atentar à formação inicial e continuada dos professores de Português;

- d) uma solução para o impasse do ensino do Português tem que ser buscada na terceira concepção de linguagem (GERALDI, 1984) — com os conceitos de texto, enunciação, discurso, sentido, etc.;
- e) como nos mostra a lingüística, a língua se aprende é na vivência. Aprende-se a falar no contato com a fala; aprende-se a leitura e a escrita no contato com a língua escrita. Portanto as aulas de Português devem centrar-se no trabalho efetivo com práticas inquestionáveis: textos, literatura, produção textual, reescrita de textos, etc.;
- f) o conhecimento e a devida valorização de aspectos da primeira e segunda concepções de linguagem são necessários e fortalecem a prática do professor de Português;
- g) é necessário que se realize um trabalho coletivo nas escolas, a fim de que se trace o seu projeto para o ensino de Português. Tal medida garantirá inclusive a continuidade dos estudos numa mesma linha, ao longo da vida escolar do aluno;
- h) os cursos de Letras, formadores oficiais do profissional professor de Português, são decisivos na formação inicial e continuada desse profissional, e precisam estar constantemente atentos a seus programas e ações pedagógicas;
- i) não se pode deixar de ensinar a variedade-padrão no ensino Fundamental e Médio — o ponto crucial é como fazê-lo;
- j) é preciso inteirar os pais e/ou a comunidade quanto ao "novo" trabalho que se propõe com a disciplina de Português nas escolas;
- k) a "nova" prática que se propõe não sofre mais a fiscalização de diretores e supervisores das escolas, uma vez que hoje está sancionada pelo discurso oficial, através de documentos como os PCN e outros, portanto os professores possuem liberdade de ação;
- l) é preciso que se contornem as dificuldades materiais presentes nas escolas (problemas de recursos humanos e materiais já citados);
- m) já existe um vasto material bibliográfico disponível que pode orientar estudos e trabalhos na "nova" linha que se pretende desenvolver;
- n) além de teórico, o problema do ensino de Português, nos níveis Fundamental e Médio, é preponderantemente metodológico, e, em muitos casos, mais que o saber falta é disposição para o fazer;
- o) o aluno é sujeito da sua aprendizagem e do seu discurso. Diante disso, a escola deve sair da artificialidade nas aulas de Português, em busca de situações reais de interlocução, que permitam ao aluno dizer a sua palavra.

E, ainda, procuremos lembrar de que:

"O interesse pela linguagem não é privilégio dos profissionais — é algo que todos nós sentimos em maior ou menor grau. Desde o lingüista que se dedica ao esclarecimento dos grandes mistérios da linguagem humana até o leigo que se pergunta qual será a forma "correta" de uma palavra, somos todos em certa medida pesquisadores da linguagem — se entendermos como "pesquisador" aquele que faz perguntas sobre a linguagem, não apenas aquele que tenta respondê-las. Numa vida dedicada ao estudo e ao ensino da lingüística, tenho me defrontado com esse interesse universal. E aprendi a avaliar meus colegas de profissão não em função do quanto sabem da teoria lingüística, mas em função do quanto são dominados pela paixão do estudo da linguagem" (PERINI, 1997:10).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ANDRADE, Ludmila Thomé.** *Imagens do Professor no Discurso da Produção Universitária.* (mimeo). In: *Linguagem e escola na voz dos professores.* UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).

**ANDRÉ, Marli E. D. A. de.** *As contribuições da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático.* p. 109-119. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Saies (Org.)

*Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa.* Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

**AMOR, Emília.** *Educação Hoje — Didática do Português: Fundamentos e Metodologia.* 5ª ed. Lisboa — Porto: Texto LTDA, 1993. 165 p.

**BAGNO, Marcos.** *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.* 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999. 148 p.  
*Pesquisa na Escola: o que é, como se faz.* 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998. 102 p.

*Novela Sociolingüística.* São Paulo: Contexto, 1999. 171 p. BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

**BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.).** *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras.* Campinas: Autores Associados, 1998. 259 p. (Coleção Formação de Professores).

- BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa.** *O Papel do Professor no Ensino de Língua Portuguesa.* São Paulo: Selenunte, 1995. 77 p.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes.** *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares.* 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 145 p.
- Sobre o ensino de Português e sua investigação:*
- quatro estudos exploratórios.* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996. 394 p. (Tese de Doutorado em Educação).
- A Gramática e o Ensino de Português.* In: *Leitura: Teoria e Prática.* Campinas: Mercado Aberto. Ano 10. Junho/1991. Nº 17. p. 29-38.
- (Coord.) *Proposta Curricular de Português: Ensino Médio - versão preliminar.* Belo Horizonte: (mimeo), 1997.
- "Professores de Português: perfil descritivo de uma amostra casual". In: *BATISTA, Antônio Augusto Gomes.* *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios.* Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 394 p. (Tese de Doutorado em Educação).
- BRITO, Luiz Percival Leme.** *A Sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição gramatical.* Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. 287 p.
- Fugindo da Norma.* Campinas: Átomo, 1991.98 p. (Série Polemiké).
- CARVALHO, José Augusto.** *Por uma Política do Ensino da Língua.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 80p. (Série Novas Perspectivas).
- CASTILHO, Ataliba T. de.** *Português Falado e Ensino da Gramática.* In: *Revista Letras de Hoje.* Porto Alegre. v. 25, nº 1. março/1990. p. 103-136.
- CLEMENTE, Elvo & KIRST, Marta Helena Barão** (Orgs.). *Linguística Aplicada ao Ensino de Português.* 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1992.
- DAYRELL, Juarez.** *A Escola como espaço sociocultural.* In: DAYRELL, J. *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DEMAILLY, Lise Chantaine.** *Modelos de formação contínua e estratégia de mudança.* In: Nóvoa, Antônio (org.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- FARACO, Carlos Alberto.** *As sete pragas do ensino de Português.* In: revista Construtora, 1975. Ano III, nº 1, p. 5-12.
- FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco M. de.** *Linguagem Nova.* São Paulo: Ática, 1996. Vols. 1, 2, 3 e 4.
- FIAD, Raquel Salek.** *As variedades Lingüísticas e o Ensino de Português.* In: *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, nº 13, p. 46-56, jan. /1 fev. 1997.
- FRANCHI, Carlos.** *Linguagem — Atividade Constitutiva.* In: Almanaque nº 5. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 9-27.
- Criatividade e Gramática.* In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* nº 9. Campinas: IEL/ UNICAMP, 1987. p. 5-45.
- FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos.** *Concepções de Linguagem e o Ensino da Língua Materna do Formalismo Ensinado ao Real Ignorado.* Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 1990. 130 p. (Tese em Educação).
- GARCIA, Marcelo Carlos.** *A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.* p. 51-76. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- GERALDI, João Wanderley.** *O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem.* In: *Revista em Aberto.* Brasília: INEP 1991. p. 3-12.
- Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação:* Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1 1996. 148 p.
- Portos de Passagem.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.
- O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção.* 7ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125 p.
- O Texto na Sala de Aula.* São Paulo: Ática, 1997. 139 p.
- Recuperando as Práticas de Interlocução na Sala de Aula.* In: *Revista Presença Pedagógica.* Belo Horizonte: Dimensão. v. 4. nº 24. nov. / dez., 1998. p. 5-19.

*Ensino de Gramática X Reflexão sobre a Língua*. In: *Dois Pontos: outono/inverno*, 1993. p. 11-14).

**GNERRE, Maurizio**. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 116 p.

**GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**. *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental: Português*. 1ª, 2ª ed. e reimpressão Goiânia: SECD, 1989, 1992 e 1995. 91 p.

**HAUY, Amini Boainain**. *Da necessidade de uma Gramática-Padrão da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987. 226 p. (Ensaio 99).

**ILARI, Rodolfo**. *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 1 (Coleção Texto e Linguagem) 118 p.

"O que significa 'ensinar' língua materna?" 1986. In: XIII Anais de Seminários do GEL. Araraquara, Unesp / Ilcse, p. 207-226.

**KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUES, Maria Elena**. *ESCOLA: Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Tradução: Inajara Rodrigues.

**KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.)**. *Lingüística Aplicada ao Ensino de Português*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 33-50.

**KOCH, Ingedore Villaça**. *Interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto. 1992. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa) 115 p.

**KRAMER, Sônia**. *Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em Curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995. 168 p.

**MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei T. A** *Língua Portuguesa nos Currículos Brasileiros*. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: v. 2, nº 7, p. 32-39, jan./fev. 1996.

**MARTINS, Raquel Delgado, ROCHETA, Maria Isabel e PEREIRA, Diia Ramos (Orgs.)**. *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri, 1996. 145 p.

**MARQUES, Mário Osório**. *A formação do profissional da Educação*. Ijuí: Ed. Unijui, 1992. 222 p. (Coleção Educação; 13).

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Português*. (Versão preliminar para discussão nacional). Brasília: MEC / SEF., Outubro / 1997. 90 p.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa —5ª a 8ª séries*. Brasília: 1998. 106 p.

**MURRIE, Zuleika de Felice (org.) et. al.** *O Ensino de Português: do primeiro grau à Universidade*. São Paulo: Contexto, 1992. 98 p. (Coleção Repensando o Ensino).

**NEVES, Maria Helena de Moura**. *A vertente grega da Gramática Tradicional*. São Paulo: HUCITEC, 1987. 253 p.

*A Gramática Funcional*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 160 p.

*Gramática na Escola: Renovação do Ensino da Gramática, Formalismo X Funcionalismo, Análise da Gramática Escolar*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. 70 p. (Série Repensando a Língua Portuguesa).

**NIZA, Sérgio**. *Criar o gosto pela escrita. — Formação de Professores*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica, 1998.

356 p.

**NÓVOA, Antônio**. *Formação de Professores e Profissão Docente*. p. 15-34. In: Nóvoa, Antônio (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

(Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 158.

**OSAKABE, Haqira**. *Ensino de Gramática e ensino de literatura*. In: *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 26-30.

**PEREIRA, Dflia Ramos, et ai.** *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 1996. 145 p.

**PERRENOUD, Philippe**. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 206.

**PRADO, Coraci Helena**. *Reflexões sobre o Ensino de Gramática*. Universidade Federal de Goiás/ Campus Avançado de Jataí, 1999. 47 p. (Monografia)

**PERINI, Mário A.** *Para uma nova Gramática do Português*. 3ª ed. (Série Princípios) São Paulo: Ática,

1986. 94 p.

*Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995. 380 p.

*Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 1997. 103 p.

**POSSENTI, Sírio**. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. 95 p.

*Gramática e Política*. In: *O texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.

*Sobre o Ensino de Português na escola*. In: *O texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

**POSSENTI, Sírio & ILARI, Rodolfo**. *Ensino de Língua e Gramática: Alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?* In: CLEMENTE, Elvo & KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.) *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 7-15.

**REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor**. *Didática do Português*. 2ª ed., ver, e aum. Lisboa: Universidade Aberta. 1992. 206 p.

**RODRIGUES, Ana Lúcia et al.** *Leitura e Produção de Textos: ações coletivas da escola*. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: v. 2, nº 10, p. 59-65, jul. / ago. 1996.

**SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão**. *A formação contínua*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. 1997 (mimeografado).

*EDUCAÇÃO BÁSICA — currículo e formação de professores*. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, nº 17, set. / out. p. 25-31. 1997.

**SCOLARO, Maria Elvira N. L.** *A prática da Língua: jogos e desenhos incrementam o ensino da gramática*. In: *Revista AMAE EDUCANDO*, nº 252. Junho/1995. p. 32-35.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO**. Superintendência do Ensino Fundamental. *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental — 1ª série*. 2ª ed. Goiânia: SEED, 1992. 91 p.

**SILVA, Lillian Lopes Martin da. et al.** *O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1986. 74 p. (Projeto Magistério).

**SILVA, Rosa Virgínia Mattos**. *Contradições no Ensino 1 de Português: A Língua que se fala X A Língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1995. 94 p. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

**SOARES, Magda B.** *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

**Português na Escola — História de uma Disciplina Curricular**. In: *Revista de Educação AEC*. Ano 25, nº 101, out./dez. de 1996. p. 2-15. *Um olhar sobre o Livro Didático*. In: *Revista Presença Pedagógica*. v. 2, nº 12, 1996.

**SOLÉ, Isabel**. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 194 p. STAUB, Augotinus. *Perguntas e afirmações que devem ser analisadas*. In: CLEMENTE, Elvo & KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.) *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. V ed. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1992. p. 17-31.

**SUASSUNA, Livia**. *Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995. 241 p.

**VAL, Maria da Graça Costa**. *A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. *Educação em Revista: UFMG*. Belo Horizonte: nº 16. Dez. 1992. p. 23-30.

*O que é produção de texto na escola?* In: *Presença Pedagógica*. v. 4 nº 20, mar./abr. 1998. Dimensão. Belo Horizonte: p. 83-87.

**VALENTE, André. (org.)**. *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999. 268 p.

**VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.)**. *Repensando a Didática*. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 1996, 158 p.

**Artigo publicado na revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, ano I, número 2, junho de 200. [www.ibep-nacional.com.br](http://www.ibep-nacional.com.br)**