

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003151



FE

TCC/UNICAMP As76e

PAULA PORCHAT DE ASSIS

1290003151

EU ENSINO, TU ENSINAS, ELE ENSINA:

NÓS ENSINAMOS GRAMÁTICA?

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Paula Porchat de Assis

Eu Ensino, Tu Ensinas, Ele Ensina:

Nós Ensinamos Gramática?

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação do Prof.
Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite.

CAMPINAS

2006

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	240307
V:	EX:
TOMBO:	3151
PROC.:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	24/03/07
Nº CPD:	160200

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

As76e Assis, Paula Porchat.
Eu ensino, tu ensinas, ele ensina : nos ensinamos gramática? / Paula Porchat de Assis. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gramática – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino.
4. Letramento. 5. Alfabetização I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-776-BFE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite
(Orientador)

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva
(Segundo Leitor)

Dedico este trabalho...

Aos profissionais da educação cujo entendimento sobre a prática pedagógica baseia-se na busca constante da reflexão para a transformação.

AGRADECIMENTOS

Pela conclusão deste trabalho, agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela energia positiva que irradia em minha vida.

Agradeço imensamente à minha mãe que muito contribuiu para a minha formação no decorrer da minha vida, que acreditou em mim sempre me apoiando, me incentivando e demonstrando infinita paciência para ouvir as minhas aspirações.

Agradeço imensamente ao meu pai que despertou em mim a vontade de refletir e criticar a realidade, pelo exemplo e acima de tudo, pelos nossos incansáveis diálogos.

Ao Thiago, minha eterna gratidão pela pessoa maravilhosa que foi em todas as etapas deste percurso, sempre me admirando, sendo a sustentação e o alicerce para eu alcançar meus sonhos.

Ao meu orientador Prof. Sérgio Antonio da Silva Leite, minha imensa admiração pelo seu trabalho e profissionalismo. Meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de aprender ao seu lado.

Ao Prof. Ezequiel Theodoro da Silva por, gentilmente, ler e avaliar meu trabalho com tanta dedicação e respeito.

Aos amigos e amigas que me ofereceram a oportunidade de aprender, a cada dia desta trajetória, que é possível lutar por uma educação de qualidade e por um ideal de transformação alimentando minha utopia de um mundo mais justo e igualitário.

Aos sujeitos desta pesquisa que, gentilmente, colaboraram muito ao relatarem suas práticas pedagógicas.

Aula de português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar as práticas pedagógicas dos professores de Ensino Fundamental em relação ao ensino de Língua Portuguesa. No caso, o foco foi a abordagem do ensino da gramática e a relação que se estabelece entre as práticas e os objetivos no ensino de Língua Portuguesa.

Com os critérios de uma pesquisa qualitativa, foi utilizada a entrevista individual como instrumento de coleta dos dados. Os sujeitos – nove professores, dentre os que trabalham com 1ª à 4ª série ou 5ª à 8ª série (da disciplina de Língua Portuguesa) do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual – relataram os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e como desenvolvem e planejam as suas práticas pedagógicas. Foi solicitado que detalhassem a maneira como os conteúdos gramaticais estão presentes em suas práticas.

As entrevistas foram transcritas e analisadas, construindo-se três categorias: 1-Por que ensinar língua portuguesa; 2-As práticas pedagógicas; 3-Planejamento.

Os dados demonstram que a gramática é ensinada na escola, dentre os professores de 5ª à 8ª série com ênfase na gramática normativa. No caso dos professores de 1ª à 4ª série, o uso de texto é mais freqüente; no entanto, suas práticas se justificam pela idéia de que ensinar gramática é relevante para a constituição de leitores e escritores competentes e letrados. Destaca-se que, embora o planejamento dessas práticas seja realizado individualmente pelos professores, não há momentos de trocas de idéias, concepções e experiências entre eles; as mesmas apresentam-se em processo de transformação pela maioria dos sujeitos entrevistados.

ÍNDICE

Capítulo 1 – Introdução	01
Capítulo 2 – Bases Teóricas	03
Capítulo 3 – Método	13
Capítulo 4 – Procedimento de Análise e Apresentação de Resultados	22
Capítulo 5 – Discussão dos Dados	54
Capítulo 6 – Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas	65
Anexo I	67
Anexo II	70

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em práticas pedagógicas em relação à disciplina de Língua Portuguesa, é freqüente encontrarmos estudos a respeito do ensino de gramática na escola (Perini, 1997; Possenti, 1996; Geraldi, 1996, entre outros). Desde a década de 80, novas concepções de ensino-aprendizagem questionaram a política educacional brasileira; a partir daí, a importância de ensinar ou não ensinar gramática na escola passou a ser motivo de discussão para muitos educadores e pesquisadores da área.

Entende-se que estudar o ensino da gramática nas escolas implica em analisar as concepções de ensino de Língua Portuguesa e, obviamente, da própria gramática que sustentam essas práticas, além de entender como essas práticas se configuram na escola como um todo.

Tendo por base alguns estudos que justificam por que não se ensinar gramática na escola (Possenti, 1996; Perini, 1997, entre outros), e ressaltando não assumir um caráter diagnóstico, esta pesquisa teve por objetivo analisar como é abordado, do ponto de vista teórico e prático, o ensino de Língua Portuguesa, por professores de Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, tendo como especificidade o ensino de gramática.

Foram entrevistados sujeitos de uma mesma escola, direcionando-se o foco, por meio de entrevistas, para a questão de como a gramática é planejada na escola, se ela é ou não ensinada e como os sujeitos justificam e realizam as suas práticas.

É possível notar, nos dados coletados, que o ensino da gramática ainda é predominante no ensino de 5ª à 8ª série e bastante significativo de 1ª à 4ª série.

Esta pesquisa pretende questionar a importância do ensino da gramática na escola, uma vez que o objetivo seja formarem alunos críticos e conscientes de seu mundo, com habilidades de leitura, interpretação e comunicação, seja da forma escrita ou oral e que *“todo o fracasso escolar aponta para a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.”* (PCN, 1998, p. 23)

Sendo assim, com esta pesquisa, busca-se suscitar nos educadores a reflexão sobre as suas concepções de ensino de Língua Portuguesa e suas práticas, aprofundando a questão do ensino de gramática na escola a partir de discussões sobre esse tema.

O capítulo seguinte apresenta os pressupostos teóricos referentes à concepção do ensino da Língua Portuguesa centrado na questão de ensinar – ou não – gramática na escola. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada para a pesquisa. Na seqüência, encontram-se a Análise dos dados e os Resultados obtidos. Por fim, o capítulo cinco apresenta a discussão dos dados e o seis, as Considerações Finais.

2. EIS A QUESTÃO: PARA QUE A GRAMÁTICA DA ESCOLA?

Nos últimos anos, algumas pesquisas (Possenti, 1996; Perini, 1997; Soares, 2001, entre outros) da área educacional têm direcionado o olhar para a relação que há entre o ensino de Língua Portuguesa e os altos índices de fracasso escolar. *“No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita”*. (PCN – 1ª a 4ª série, 1998, p.19). Portanto, essa condição aponta a necessidade de uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito à reformulação de seu currículo, dos planejamentos e das práticas pedagógicas.

Para muitos autores da área, um dos eixos da discussão está centrado na questão do ensino de gramática na escola. Admitem que boa parte do fracasso escolar em Língua Portuguesa ocorra devido à má formulação de aulas, a exercícios monótonos e dispersos e às práticas pedagógicas contrárias aos objetivos de se formarem alunos leitores e escritores.

De acordo com Perini (1997), *“gramática é a matéria que ninguém aprende”* (p.47). Segundo o autor, a gramática ensinada na escola não faz sentido aos alunos porque seus objetivos estão mal colocados, a metodologia adotada pelos professores é seriamente inadequada e a própria matéria carece de organização lógica¹. Além do mais, há profundas incoerências e contradições entre ensino e teoria gramatical, o que gera uma postura autoritária por parte do professor e por parte da própria gramática, pois os alunos sempre esperam aquela explicação que

¹ O autor defende que a gramática, como matéria ensinada na escola, não tem lógica. Ele não se refere à gramática enquanto disciplina racional. (PERINI, 1997, p. 52)

nunca vem, mas são obrigados a seguir uma regra gramatical. É preciso *“redefinir os objetivos da disciplina (...) reconhecer de vez que estudar gramática não é um dos meios (muito menos o meio) de se chegar a ler e escrever melhor. A gente aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo (...) deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor”*. (Perini, 1997, p.54-55)

Como é possível perceber, Perini defende que a aula de gramática gera um sentimento de aversividade nos alunos. É possível relacionar isso ao fracasso escolar, principalmente, se o professor resumir as aulas de Língua Portuguesa a essas práticas.

Aprendemos a língua no convívio com os outros. Pelo fato de as pessoas se dividirem diferentemente na sociedade, a variedade lingüística que aprendemos é aquela falada no grupo social de que fazemos parte. Segundo Geraldi (1996), *“esta variedade é tão complexa como qualquer outra e, também ela, é um conjunto de recursos expressivos, e, portanto com uma gramática própria. Como a repartição dos homens numa sociedade não é absolutamente sem conseqüências, o acesso a bens da herança do passado se dá de forma diferenciada. Entre esses bens é preciso incluir a variada gama de bens culturais que representam diferentes modos de conceber a vida, as coisas, as gentes e suas relações”*. (Geraldi, 1996, p.68)

Atualmente, ao discutir a questão do ensino de gramática e sua relação com o fracasso escolar, surge a necessidade de relacionar essa discussão à marcante existência de dialetos² em nosso país; dialetos que apontam as diferentes formas de falar determinadas por fatores sociais, regionais, etários, dentre outros.

² O termo dialeto neste caso é utilizado de acordo com a compreensão de POSSENTI em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, 1996.

Antigos paradigmas apontam que o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido, discriminando aqueles que têm ou não têm o dom de aprender, ou ainda, por questões de mérito, de conquistas pessoais, desconsiderando qualquer fator externo a esse.

Comumente, ao ensinar a gramática normativa, pressupõe-se que não haja diferenças de linguagem entre os alunos. Não se aceita a idéia de que o português seja vivo e que a linguagem muda com o passar do tempo, com a necessidade real, e com a forma como os grupos apropriam-se dela. Mais que isso, é acreditar que exista uma norma culta da língua que deve ser imposta, aprendida e usada pelos diferentes grupos sociais.

Segundo Possenti (1996), a gramática descritiva apresenta-se para contrapor as regras inflexíveis da língua, pois apresenta um conjunto de regras que são seguidas e não que *devem* ser seguidas, aberta a possibilidades e não como uma lei, e que não encara as expressões que surgem nos diferentes dialetos como um erro.

Na triangulação que se estabelece entre professor – aluno – língua portuguesa, a opção ideológica do professor, de compromisso social e político interfere na seleção dos conteúdos e na sua prática pedagógica. Segundo Geraldi (1996), romper com paradigmas presentes na escola, que apontam uma única linguagem como correta, é aceitar que as diferentes formas de falar são o que constitui a linguagem no Brasil.

Dessa forma, *“devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz o mundo ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema*

escolar de reprodução de valores sociais à eficiência do próprio sistema". (Geraldi, 1996, p.54)

Aprofundando esta discussão, Soares (2001) relaciona linguagem com classe social, destacando que a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências.

Neste sentido, para que não haja preconceito lingüístico na escola e, com isso, a diminuição de práticas excludentes no ensino de Língua Portuguesa que levam ao fracasso escolar, é preciso combater ideologias que propõem explicação para essa realidade sem criticar a divisão das classes sociais, e acabam por defender uma superioridade do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a pobreza cultural do contexto em que vivem as classes dominadas:

"A teoria da diferença lingüística, em oposição à teoria da deficiência lingüística, ainda não é suficientemente assimilada pelos professores, de modo que o preconceito contra as variedades lingüísticas que se afastam da variedade de prestígio, está, em geral, tão profundamente internalizado neles que impede uma compreensão adequada dos problemas de linguagem com que as classes populares se defrontam na escola, compreensão de que poderiam resultar tentativas metodológicas fundamentadas em princípios lingüísticos e sociolingüísticos, que as tornariam menos preconceituosas e mais eficazes". (SOARES, 2001, p.70-71).

Para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos³ que produziram uma prática de mutilação cultural que, *"além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha num dado momento histórico". (PCN – 1ª a 4ª série, 1998, p. 31)*

³ Os PCN (1ª à 4ª série) apresenta a idéia de que existe uma forma única de falar e que a escrita seja o "espelho" da fala, seja um mito produzido pela sociedade.

Um objetivo que cabe à escola é promover, durante os oito anos do ensino fundamental, que cada aluno torne-se capaz de ser um cidadão que não apenas decodifique a linguagem e, sim, compreenda, interprete, faça inferências e decida quando e como usar nos mais variados contextos:

“Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. (PCN- 1ª a 4ª série, 1998, p. 23)

Segundo Geraldi (1996), o ensino tradicional de Língua Portuguesa exaltava o conhecimento da descrição da língua – o que conhecemos por metalingüagem – supondo que, a partir deste conhecimento, a pessoa melhorasse seu desempenho no uso da língua:

“Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos (...) É preciso saber usar eficientemente, e os conhecimentos suficientes para tanto lhe bastam. Ninguém precisa tornar-se especialista em tudo!” (GERALDI, 1996, p.71)

Além disso, *“o conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente”. (Geraldi, 1996, p.72)*

É importante considerar que a gramática é constantemente utilizada pelo falante da língua. Ela é aprendida fora do contexto escolar através do uso em suas práticas sociais. Segundo Possenti (1996):

“Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas”. (POSSENTI, 1996, p.30)

Assim como Perini (1997), destaca que, a língua materna é adquirida pelos seus falantes de maneira natural e espontânea. O falante é capaz de usar o recurso da fala e da linguagem para se comunicar e entender os outros; no entanto, não precisa ser capaz de explicar detalhadamente a sua estrutura e o seu funcionamento por meio de regras. Esse conhecimento mais específico da gramática não é necessário para que haja comunicação.

Se o objetivo é que efetivamente amplie o número de pessoas que lêem e escrevem em nossa sociedade, faz-se necessário trabalhar na perspectiva da epilingüagem, iluminando as práticas de leitura, de produção de texto e de análise lingüística no ensino de língua portuguesa.

É importante haver uma reflexão sobre a linguagem que se usa, segundo os PCN's, pois essa reflexão expande a capacidade de produzir e interpretar textos. No entanto, há duas formas de analisar lingüisticamente o que se lê o que se produz:

“A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins”. (PCN- 1ª a 4ª série, 1998, p.38)

Entende-se, segundo os PCN's (1998), e que a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Sistematizar a metalingüagem é realizar o levantamento de regularidades e explorar as regras gramaticais:

"(...) para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação". (PCN- 1ª a 4ª série, 1998, p.38/39)

Segundo os PCN's (1998), as atividades epilingüísticas direcionam a reflexão lingüística efetivamente a partir do uso da língua, ou seja:

"(...) é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro "O que você quis dizer com isso?", ou "Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?", ou ainda "Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma". (PCN- 1ª a 4ª série, 1998, p.38)

É necessário haver um planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto. De acordo com os PCN's (1998), a atividade epilingüística não tem por objetivo a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Ao destacar a importância de que o papel da escola seja o de trabalhar a epilingüagem em troca das aulas maçantes e descontextualizadas de metalinguagem, é preciso lembrar que se espera, como objetivo da escola em relação à linguagem, a elevação do nível de letramento⁴ dos alunos. Portanto, é necessário incluir nas práticas pedagógicas oportunidade para que os alunos façam um uso competente da leitura e da escrita como prática social.

⁴ O termo letramento é aqui utilizado segundo SOARES, em *Alfabetização e Letramento* (2004) e *Letramento: um tema em três gêneros* (2003). É entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, mesmo que não envolvam práticas de ler e escrever. Ressaltando-se que não grau zero de letramento, para todos os grupos sociais há algum nível de letramento e comunicação.

O trabalho não pode ser reduzido à matéria gramatical; esse trabalho pode ser desenvolvido como uma forma de aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva – *“na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino – aprendizagem.”* (PCN – 5ª a 8ª série, 1998, p.28)

Segundo Geraldi (1997), a produção de texto, tanto os orais quanto os escritos, deveria ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua:

“(...) no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. (GERALDI, 1997, p.134)

No entanto, é preciso cuidado ao trabalhar com textos nas atividades escolares, pois há uma distinção entre produção textos e redação. Segundo Geraldi (1997), fazer redação seria produzir texto *para* a escola e fazer uma produção de texto seria produzir texto *na* escola:

“A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (GERALDI, 1997, p.137)

Sendo assim, Geraldi (1997) reafirma que, numa situação de textos produzidos *para* a escola, há uma série de exigências e roteiros pré-estabelecidos a serem seguidos. Isso denota uma ausência de pontos de vista e uma impossibilidade de surgir discussões de cunho mais ideológico. Portanto, *“centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos*

caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento, quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala". (p.165)

É possível encontrar nos PCN's um tratamento diferenciado que se dá ao uso de textos, ao uso da linguagem como atividade discursiva e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem.

As boas estratégias de ensinar gramática textual são: leitura, produção de texto, narrativa oral, debate e todas as formas de interpretação. Não se deve excluir a reflexão sobre a linguagem, mas, observá-la por um outro foco.

Segundo Possenti (1996), ensinar gramática deve ser ensinar a língua em toda a sua variedade e uso. Por isso, é preciso que os alunos apropriem-se dos mais diversos textos a fim de que leiam, discutam e produzam seus próprios textos. Dessa maneira, para erros de concordância, regência, ortografia e gramática, não é preciso haver correção imediata. Muito menos, não se eliminam esses erros por exercícios.

"Fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanção. O ensino deveria subordinar – se à aprendizagem." (POSSENTI, 1996, p.95)

A produção de texto do aluno é uma prática muito mais significativa do que a realização de exercícios repetitivos e descontextualizados. A partir das produções do aluno, é possível identificar quais as suas necessidades de aprendizagem em relação à língua que usa para se comunicar por escrito. De acordo com Possenti (1996), é preciso ensinar apenas quando os alunos erram, pois esta seria a forma

como, na sociedade, os adultos fazem com as crianças que estão aprendendo a se comunicar, verbalmente, com a linguagem naquele contexto.

Para finalizar, é preciso ter cuidado para que o ensino de Língua Portuguesa não seja baseado numa abordagem que leva a escola a trabalhar com textos fechados em aspectos e funções exclusivamente escolares⁵. Trabalhar com textos, através da leitura e da produção, é ter como objetivo a prática do letramento social e não como um pretexto para destacar conteúdos de gramática normativa.

⁵ Refiro-me a conteúdos gramaticais, por exemplo.

3. MÉTODO

3.1 Fundamentação Teórica

A pesquisa qualitativa apresenta um instrumento muito importante para a coleta de dados: a entrevista. Esta técnica é de enorme utilidade para a pesquisa em educação; no entanto, é preciso respeitar e conhecer suas exigências e seus limites. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados temas. Dessa maneira, afirmam Lüdke e André (1986):

“Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação...” (p.34).

Como se realiza de maneira exclusiva, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam, sobremaneira, eficaz na obtenção de informações desejadas através de relatos verbais.

O procedimento para coleta de dados foi baseado na entrevista qualitativa, segundo o critério estabelecido por Bogdan e Biklen (1994):

“Num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo.” (p.136).

Através dela, foi possível obter dados objetivos e subjetivos⁶ dos sujeitos entrevistados. Além disso, assim como Bogdan e Biklen (1994) a caracterizam:

"A entrevista recolhe dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (p.134)

O tipo de entrevista realizado neste estudo aproximou-se do esquema semi-estruturado, por dois motivos: o primeiro, a fim de se obter um clima mais harmonioso e uma estratégia mais flexível e, o segundo, a fim de que se tornasse uma conversa mais espontânea e, dessa maneira, "*obtivesse dados comparáveis entre os vários sujeitos*" (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O tema central da entrevista era a maneira como o ensino da gramática é planejado na escola em que os participantes desenvolvem suas aulas e a informação principal desejada pela pesquisadora relacionava-se com a forma como o corpo docente aborda a questão da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Outros aspectos foram discutidos durante as entrevistas para que se tivesse mais clareza sobre o olhar que os sujeitos têm para o tema central, e a presença dos conteúdos gramaticais no ensino de Língua Portuguesa.

Foram apresentadas algumas questões que abordavam aspectos que pressupõem a prática docente como, por exemplo, o porquê se ensina Língua Portuguesa aos alunos, como a gramática se insere neste contexto, a forma como o professor desenvolve suas aulas, ou seja, a sua prática pedagógica. Além disso, foi feita também uma pergunta sobre o planejamento desta disciplina pelos professores da escola, se é individual ou coletivo, se há trocas de idéias e diálogo entre o corpo docente.

⁶ A idéia de subjetividade é vista como a principal característica desta técnica, pois se refere às atitudes, valores e opiniões do sujeito entrevistado, segundo Cortes (1998).

Houve uma série de cuidados requeridos pela entrevista, pressupondo o respeito pelo entrevistado. O local e o horário sempre foram previamente agendados e cumpridos de acordo com a conveniência do sujeito. Da mesma maneira, a garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante.

O tipo de entrevista e o roteiro de perguntas possibilitaram à pesquisadora ouvir mais atentamente os participantes e solicitar mais informações sempre que necessário. Há características específicas que denotam o entrevistador competente, tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa habilidade de ouvir. No entanto, *“não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:36). É importante lembrar que em momento algum se forçou o rumo das respostas e que se buscava, constantemente, garantir um clima de confiança para que os sujeitos se sentissem à vontade para se expressarem livremente.

O entrevistador tomou o cuidado de estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que surgem ao longo da interação, mas também aos sinais corporais e gestuais do entrevistado. Ou seja, as expressões faciais, a manifestação de sentimentos, alterações do tom de voz, entonações, etc, eram destacadas na transcrição. As autoras, Lüdke e André (1986), afirmam que:

“Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado” (p.36).

A entrevista foi áudio-gravada garantindo, dessa maneira, o registro de todas as expressões orais.

3.2 Caracterização dos sujeitos e da escola

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram intencionalmente escolhidos, a partir dos seguintes critérios:

- Ser professor em exercício da rede pública do Estado de São Paulo;
- Ser professor de Língua Portuguesa; de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, ou ser professor polivalente de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

O contato com a escola para fins de pesquisa foi estabelecido a partir de um aspecto facilitador: a pesquisadora também era professora com cargo efetivo desta unidade de ensino. Neste contexto, a pesquisadora já conhecia a diretora, o professor-coordenador e parte do corpo docente da escola. A escola está localizada na cidade de Campinas, na região oeste e periférica, com um quadro de aproximadamente 2100 alunos de 1ª série do Ensino Fundamental à 3º ano do Ensino Médio e Supletivo, somando 54 turmas distribuídas em três períodos (manhã, tarde e noite). Além disso, a escola conta com aproximadamente 73 professores, 30 funcionários e 1 diretora, 2 vice-diretores, 2 professores-coordenadores.

Como a pesquisadora já conhecia e trabalhava na instituição de ensino, o contato foi mais fácil e, após a explicação dos objetivos da pesquisa, o professor-coordenador, do período da manhã e tarde, se mostrou muito interessado, deixando a pesquisadora bem à vontade para a realização da seleção dos sujeitos. Ele se colocou à disposição para ajudar no que fosse preciso e cedeu a sua sala para os momentos de entrevistas com os participantes.

Na data combinada para o contato, em uma reunião de HTPC, foi apresentada aos professores (PEB I) a proposta de pesquisa, incluindo a importância da pesquisa em educação e a necessidade da realização do TCC como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia em que a pesquisadora realizava. Depois, apresentou-se o foco principal da pesquisa a partir da pergunta *“como é realizado o ensino de Língua Portuguesa na escola de Ensino Fundamental?”*.

Após esse contato inicial, foi feito um convite verbal aos professores que quisessem participar da pesquisa e, no mesmo instante, alguns sujeitos se dispuseram a participar. Para eles, foi garantido o sigilo e anonimato absoluto.

Num outro encontro de HTPC, com professores (PEB II) de 5ª à 8ª série, foi solicitado um momento da reunião apenas com os professores de Língua Portuguesa, quando o mesmo procedimento acima descrito foi realizado.

Foram escolhidos nove sujeitos. Apresenta-se, a seguir, a caracterização de cada um deles:

S₁: 42 anos, sexo feminino. Formada em Magistério, no ano de 1981 numa escola pública e no curso de Letras, numa faculdade particular de ensino, no ano de 1992. Tem licenciatura para atuar como PEB I e PEB II (Língua Portuguesa), mas na escola em que foi realizada a pesquisa é professora polivalente de 4ª série. É professora há 23 anos e, devido à sua formação e licenciatura, possui experiência em diversas séries e faixas etárias, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

S₂: 22 anos, sexo masculino. Formado no curso de Letras – Português e Inglês e Estudos Sociais – História e Geografia, numa faculdade particular no ano de 2005. Está fazendo um curso de especialização em Literatura numa faculdade particular. Tem licenciatura para atuar como PEB II (Língua Portuguesa) e na escola é professor de Língua Portuguesa de 5^a à 8^a série e Ensino Médio. É professor há 1 ano nestas séries em que atua.

S₃: 28 anos, sexo feminino. Formada no curso de Magistério no CEFAM (Centro Específico de Formação do Magistério), no ano de 1996, e no curso de Letras – Português e Inglês, numa Universidade estadual (São Paulo), no ano de 2005. Possui cursos relacionados à alfabetização, ao ensino de matemática e cursos de extensão relacionado à Língua Portuguesa e à Educação. Na escola, é professora de 4^a série do Ensino Fundamental. É professora há cinco anos e tem experiência com 3^a série e turmas de alunos repetentes por volta dos quatorze ou quinze anos de idade.

S₄: 22 anos, sexo feminino. Formada no curso de Magistério no CEFAM (Centro Específico de Formação do Magistério), no ano de 2002. Coursou até o 2^o ano de Pedagogia numa Faculdade particular de ensino. Este ano faz o curso “Letra e Vida” (alfabetização) e “Teia do Saber”, oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo. Na escola, é professora de 1^a série do Ensino Fundamental. Possui experiência como professora, há quatro anos na Educação Infantil e este é o primeiro ano no Ensino Fundamental, com 1^a série.

S5: 35 anos, sexo feminino. Formada no curso de Letras – Inglês e Português numa Faculdade particular de ensino, no ano de 1993. Pós-graduada em “Análise do Discurso”, também em Faculdade particular de ensino, no ano de 1996. Fez alguns cursos oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo. Na escola, é professora de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª série. Possui experiência docente há cinco anos na escola e este ano trabalha com 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental.

S6: 27 anos, sexo feminino. Concluiu o curso de Magistério em 1997, e Letras, com habilitação em Português e Inglês, em 2002. Realizou os dois cursos em Ouro Fino, Minas Gerais, e pós-graduação em Psicopedagogia, em 2003, numa Universidade Estadual (São Paulo). Na escola, é professora de Língua Portuguesa de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

S7: 25 anos, sexo feminino. Possui a formação em Pedagogia numa Faculdade particular de ensino em Batatais, São Paulo, no ano de 2003. Está concluindo a pós-graduação em Psicopedagogia numa instituição particular de ensino superior em Ribeirão Preto, São Paulo. Realizou o curso PROFA – Programa de Alfabetização de Professores Alfabetizadores, de Minas Gerais, oferecido pela Prefeitura. Tem um artigo publicado do resumo da sua monografia de graduação e está escrevendo um artigo a partir da monografia da pós-graduação. Iniciou sua experiência docente como professora de Inglês com turmas de Educação Infantil há quatro anos e há um ano como professora de 1ª série no estado de Minas Gerais. Atualmente, na escola, é professora da 1ª série.

S₈: 37 anos, sexo feminino. Concluiu o curso de Magistério em 1989, em escola pública e o curso de Pedagogia numa faculdade particular de ensino no ano de 2003. Realizou o curso “Letra e Vida” (alfabetização) e neste ano faz o curso “Teia do Saber – Ler para saber”. É professora há dezenove anos com experiência em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

S₉: 48 anos, sexo feminino. Concluiu o curso de Magistério em 1978, em escola particular e o curso de Pedagogia numa faculdade particular de ensino no ano de 1992. É pós-graduada em Psicopedagogia numa faculdade particular desde 1993. É professora há vinte e um anos com experiência em Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Jovens e Adultos (FUMEC). Além disso, já foi diretora de escola por um ano.

3.3 Procedimento de coleta de dados

Assim que os sujeitos foram selecionados, combinaram-se a data, local e horário para a primeira entrevista, de acordo com a conveniência dos participantes. A coleta de dados aconteceu na própria escola nos momentos em que os sujeitos estavam fora da sala de aula, em suas “janelas”, horário de almoço ou de saída, sempre na sala da coordenação.

As entrevistas foram realizadas a partir do mês de abril de 2006 e, através delas, havia o interesse da pesquisadora de que os sujeitos demonstrassem os seus objetivos para ensinar Língua Portuguesa, suas práticas em sala de aula e seus planejamentos. Após o término de algumas entrevistas, as mesmas foram transcritas, o que auxiliou nas entrevistas seguintes em relação ao temas que

poderiam ser mais explorados. Além disso, no momento de transcrição, algumas categorias começavam a ser notadas pela pesquisadora. Neste processo de coleta de dados, consideram-se as transcrições como os principais dados do estudo.

Sempre que necessário, houve a interferência da pesquisadora no sentido de elucidar ou aprofundar algumas questões ou, ainda, abordar alguns aspectos não mencionados pelos sujeitos.

A partir das respostas e dos discursos que os sujeitos assumiram nas entrevistas, foram construídas categorias de análise, sendo que as mesmas “constituem um meio de classificar os dados descritivos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 221).

Este trabalho apresenta o caráter e os critérios de uma pesquisa monográfica de abordagem qualitativa, tanto no que se refere à coleta de dados como em sua posterior análise. O fenômeno pesquisado é observado em suas mais íntimas particularidades e, ao mesmo tempo, é entendido dentro de um contexto social que o envolve e o determina.

4. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo propõe uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Após o término de cada entrevista, a pesquisadora realizava a transcrição da fita. Pelo fato de recorrer à técnica da entrevista⁷ como forma de coletar os dados, a pesquisadora deteve-se atentamente ao discurso dos sujeitos, durante a transcrição. A partir dessas análises iniciais, a pesquisadora enfocou algumas questões que mais chamavam a sua atenção nas entrevistas subseqüentes. Durante a coleta de dados é *“recomendado que o pesquisador iniciante lance mão de uma série de estratégias, para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes.”* (Ludke e André, 1986, p.46)

Analisar os dados neste tipo de pesquisa consiste num processo de organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação. Essa organização tem como objetivo auxiliar a compreensão e interpretação dos dados, assim como apresentar ao leitor aquilo que foi encontrado:

“A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.225)

Partindo das transcrições das entrevistas, a pesquisadora leu atentamente cada informação, de acordo com os conteúdos e falas dos sujeitos, individualmente. Optou-se por analisar a fala de cada sujeito entrevistado, observando bem as suas

⁷ O roteiro da entrevista encontra-se disponível no Anexo I.

colocações e os aspectos relevantes identificados no seu discurso. Em seguida, os dados de cada sujeito foram organizados em categorias e subcategorias. As categorias organizadas respondem à resposta inicial da pesquisa e correspondem a temas mais amplos, enquanto que nas subcategorias inseriram-se temas mais restritos.

Na seqüência, apresenta-se o Quadro I com o produto da análise das falas dos sujeitos, nas entrevistas, ou seja, tendo as categorias e suas subcategorias elaboradas.

QUADRO I – Categorias e subcategorias construídas a partir da análise dos relatos das entrevistas

1. POR QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA

- 1.1. Ensinar a norma padrão ou culta
- 1.2. Ensinar gramática para o uso da língua
- 1.3. A tríade: educação, ensino de Língua Portuguesa e mercado de trabalho
- 1.4. A desconstrução da linguagem
- 1.5. Ensino de Língua Portuguesa para reflexão e crítica do mundo
- 1.6. Aprender os usos sociais da Língua Portuguesa

2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 2.1. O domínio da gramática acontece fora da escola
- 2.2. Dimensões afetivas entre professor e aluno na aprendizagem
- 2.3. O ensino de Língua Portuguesa deve partir da realidade do aluno
- 2.4. Variação lingüística é conteúdo
- 2.5. Domínio da gramática textual
- 2.6. Ensino de gramática normativa
- 2.7. Produção de texto
- 2.8. O uso do livro didático e de outros materiais

3. PLANEJAMENTO

- 3.1. O planejamento é realizado individualmente
- 3.2. Fragmentação do ensino de Língua Portuguesa

1. POR QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA

Esta primeira categoria – Por que ensinar Língua Portuguesa – foi organizada a partir dos relatos verbais que apontam os objetivos que envolvem as práticas dos sujeitos ao trabalharem com o ensino desta disciplina. Pode-se dizer que esta categoria, através de suas subcategorias, aponta relatos que compreendem as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa que norteiam as ações dos sujeitos nas práticas pedagógicas, na realização dos planejamentos, na seleção dos conteúdos e dos procedimentos; na intervenção e mediação da aprendizagem dos alunos; no processo de avaliação, enfim, em todas as possíveis ações que envolvem o ensino de Língua Portuguesa. Ela foi organizada em seis subcategorias, como se observa no Quadro I e que estão abaixo apresentadas:

1.1 Ensinar a norma padrão ou culta

Dentro desta subcategoria, incluem-se os dados que apontam a concepção que alguns professores têm a respeito da existência de uma norma padrão ou norma culta da língua portuguesa. De modo geral, os sujeitos, aqui incluídos, relacionam a aprendizagem desta norma padrão ou norma culta a uma melhor comunicação nas situações sociais. Nos relatos dos sujeitos S1, S2, S5 e S6 fica evidente uma crença de que o aluno precisa aprender a falar corretamente para se comunicar com mais facilidade e melhor. Observa-se, nos exemplos abaixo, que os professores acreditam na importância de aprender uma dita norma padrão:

“Porque eles têm que saber falar fluentemente a língua de onde ele nasceu. E, segundo, pra a melhor comunicação, pra eles se expressarem muito bem e... (risos)”. (S1)

“Para mim, a Língua Portuguesa é ensinar a pessoa a falar corretamente ou ela ter uma idéia de que a língua tem certas regras, né?!” (S2).

“... saber usar sua língua na forma culta. Se comunicar de uma forma expressiva, de ter um vocabulário mais amplo e de ter uma comunicação mesmo efetiva, comunicação formal”. (S5)

É preciso destacar um aspecto importante que há na fala de S2 no que diz respeito à relação entre essa linguagem padrão e a idéia de preconceito lingüístico. Esse sujeito chama a atenção, em seu relato exemplificado abaixo, para o preconceito lingüístico em relação ao aluno, por parte do professor. Ele acredita que o professor deve ensinar uma forma correta de se falar, mas defende a idéia de que o aluno aprenda por si, sem um autoritarismo lingüístico do professor:

“Para mim, a Língua Portuguesa é ensinar a pessoa a falar corretamente ou ela ter uma idéia de que a língua tem certas regras, né?! (...) eu acho assim: o professor de Língua Portuguesa não deve mostrar preconceito lingüístico. Se o aluno falar errado, o professor, na minha opinião, não deve corrigir. Deve buscar mostrar qual é o certo e o aluno, por conta própria, ir ao caminho certo. Não daquele modo obrigado, “você tem que aprender isso e ponto final”, “isso é o certo e ponto final”. O professor tem que mostrar o caminho certo pra ele e ele vai seguir por conta própria”. (S2)

A colocação de outro sujeito, ainda com referência a esta subcategoria, seria a necessidade de se *“ter uma regra... ter uma disciplina (no ensino da língua) porque, senão, não vai ser pra todos, vai ser pra grupos isolados.” (S6)* aponta que é preciso haver uma regra, uma normatização da linguagem para que todos possam fazer uso da mesma. Ou seja, se houver um padrão a ser seguido, não haverá diferenças lingüísticas presentes entre os grupos sociais.

1.2 Ensinar gramática para o uso da língua

Encontram-se neste item os relatos que indicam a maneira como a gramática é vista dentro do Ensino de Língua Portuguesa pelos professores. Para alguns sujeitos entrevistados, a idéia de existir uma forma culta ou padrão de linguagem está relacionada ao sistema de regras gramaticais. Sendo assim, se o objetivo é que o aluno utilize a linguagem oral e escrita dessa forma, há que se ensinar gramática para ele. Além disso, a aprendizagem da gramática garante uma melhora nos usos da língua, como em produção de textos orais e escritos. Seguem os exemplos:

“... gramática para o aluno (pausa) é de fundamental importância. Porque se eu quero que ele fale de forma correta, de forma culta, ele tem que ter um... é... não vou dizer método, né? Mas, ele tem que saber o como falar corretamente e o como é a gramática...” (S5)

“... isso (referindo-se à gramática) faz com que eles aprendam melhor a fazer produção de textos”. (S1)

“... a gramática pra me ensinar a forma correta, como é uma linguagem padrão, um código padrão de uma sociedade”. (S6)

Alguns sujeitos consideram os conteúdos gramaticais como uma ferramenta que leva a atingir os objetivos do ensino desta disciplina e, por isso, importante no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno.

“A gramática... ela é muito importante. É como se fosse um alicerce, sabe de uma casa?... É como um pilar, você sabe por quê? Porque, por exemplo, você não começa uma casa pelo telhado. É como se você estivesse começando um texto. Então, o aluno que não consegue saber o substantivo, o que é predicado, o que é verbo, não consegue formular um texto direitinho. Então, por que é um alicerce? Porque você começa ali nos conceitos mesmo da Língua Portuguesa... Então, quando você ensina, você tem que começar em baixo, também, ali no alicerce, fazer um pilar pra que haja sustentação sobre o texto... você realmente, na Língua Portuguesa, você ensina o conceito pro aluno

da gramática e, vai textualizando aquilo que ele aprendeu, por exemplo: substantivo, predicado...". (S9)

"Eu acho que é uma ferramenta, uma ferramenta também porque ele vai precisar dela. Querendo ou não ele precisa dela. Mesmo a gente não gostando, como eu não gosto, mas me exige, a vida me exige, então, de uma maneira ou de outra ele vai ter que aprender. De uma maneira gostosa ou, sei lá, de uma outra maneira ele vai ter que aprender". (S8)

"... a própria língua, o estudo da língua, ajuda com que a gente consiga elaborar melhorar o pensamento, colocar de uma maneira mais polida, ou da maneira mais correta, ou mais adequada naquele momento". (S6)

É possível notar, através dos relatos desses sujeitos que a gramática se apresenta como parte fundamental de suas práticas seja para atingir a norma padrão da língua, seja para dar subsídios para se produzir bons textos.

1.3 A tríade: educação, ensino de Língua Portuguesa e mercado de trabalho

A subcategoria 1.3 apresenta falas que apontam um objetivo estabelecido pelos professores ao ensinar Língua Portuguesa: o preparo dos alunos para o mercado de trabalho. Estes sujeitos atribuem à escola o preparo para o mercado de trabalho apoiados no ensino de Língua Portuguesa. Alguns professores, por meio de seus relatos, argumentam que, na disputa por uma vaga de emprego, ou por uma oportunidade de trabalho, o conhecimento da língua faz diferença e o papel da escola seria de garantir o aprendizado e o preparo do aluno para esta competição em sua futura vida adulta.

"Porque, na realidade, um ser que não é alfabetizado tem mais dificuldade pra estar arrumando um emprego, pra se comunicar no nosso mundo de trabalho, né?!" (S9)

"... quando você vai elaborar um currículo, quando eles crescerem – eu preparo meus alunos pra vida – eles vão precisar disso". (S7)

Neste contexto, S9 faz uma referência ao modelo econômico capitalista em que a sociedade está inserida e afirma que o papel dos professores na escola é o de se adequar aos moldes do sistema, garantindo que os alunos estejam preparados para a competitividade que existe, especialmente, nas relações de trabalho.

“Temos que pensar se com o que estamos fazendo atingimos o nosso objetivo. Se os nossos alunos serão capazes de enfrentar uma prova para entrar numa faculdade, um teste para um trabalho, porque nós vivemos num mundo capitalista e precisamos nos preparar para ele, preparar os nossos alunos!” (S9)

Alguns sujeitos defendem que esse preparo para enfrentar e competir no mercado de trabalho é garantido pelo domínio dos conteúdos gramaticais. Apontam que esse conhecimento é necessário, pois os mesmos serão cobrados de diversas maneiras e cada vez com mais intensidade na sociedade da maneira em que está organizada.

“Mas, no nosso mundo, o que pede o mundo, a comunicação... aonde todo mundo tem que fazer um teste pra ter uma profissão melhor... Então, eu acho que tem que vir pra escola realmente pra estar aprendendo o conceito da Língua Portuguesa”. (S9)

“... na hora de construir um texto, se ele faz um relatório cheio de erros gramaticais, por mais que ele saiba que aquilo está errado, naquele momento não cabe porque a convenção é outra. Ai entra a necessidade...” (S6)

“... então, se eu vou fazer um relatório numa empresa pro meu gerente, precisa estar bem escrito. Se eu vou atender um telefonema mesmo, na oralidade, e falar “nóis fumo”, eu não vou ser bem aceita. Então, a gramática é necessária.” (S6)

Algo interessante que S6 apresenta em seu discurso é a preocupação com que os alunos da escola estejam preparados para concorrer com pessoas que possuem outros níveis de formação.

“... a gente tem que trabalhar pro nosso aluno ser tão capaz quanto os outros alunos que estão tendo outros tipos de formação”. (S6)

O argumento de S6 demonstra a concepção de que o preparo para a competitividade da sociedade atual se configura de maneira desigual e atribui à escola, através do ensino de Língua Portuguesa, a função de equilibrar essa diferença.

1.4 A desconstrução da linguagem

Esta subcategoria foi organizada a partir do relato de S5 sobre as diferentes maneiras de falar. Em sua fala, assume haver uma linguagem distinta nos alunos da escola atribuindo a esse fato a localização, em um bairro periférico, da escola. Defende que o papel do professor é mostrar aos alunos uma outra linguagem, de acordo com padrões e, portanto, mais correta. No entanto, não avalia a maneira de falar dos alunos da escola como uma linguagem incorreta, uma vez que gera comunicação, mas ressalta que eles devem conhecer outra maneira de se comunicar.

“... ensinar português na periferia é mostrar que tem outro modo de falar. Uma forma mais polida, mais correta e que, também, o que ele fala não tá errado desde que haja comunicação, mas que há outra maneira dele se comunicar”. (S5)

Este sujeito concebe que o aprendizado da língua materna aconteça antes mesmo de o aluno ir à escola e que o papel da mesma seja modificar esta linguagem que o aluno trás a partir de suas experiências. Relaciona essa linguagem

à classe social a qual os alunos da escola pertencem e aponta, de maneira quantitativa e com critérios de valor, a diferença cultural desta para outra classe social.

“(...) No caso, a gente está numa escola de periferia, uma escola onde os pais são operários e que o aluno tem uma linguagem muito própria de periferia, de grupo que ele participa, é... como eu vou dizer? (pausa) Falar pro aluno que está num bairro periférico é muito distante de alguém que está num outro momento da cidade e que fala de uma forma diferente e que os pais têm outra profissão, né, que os pais são mais cultos. (...)” (S5)

Fica evidente que S5 reconhece o aprendizado da língua materna como uma constituição social uma vez que *“a mãe fala desde que ele nasceu então, ele tem um momento de ver a linguagem que ele nasce já dentro dela”*. (S5)

No entanto, argumenta que seja papel da escola ajudá-lo a questionar essa linguagem e modificar a sua maneira de falar, uma vez que *“ele não sabe questionar como que ele está falando”*. (S5)

1.5 Ensino de Língua Portuguesa para reflexão e crítica do mundo

Neste item estão relatos em que os sujeitos apontam uma preocupação em relacionar o ensino de Língua Portuguesa à construção de opiniões e concepções críticas de mundo nos alunos. É importante destacar que, os demais sujeitos não abordaram este assunto sendo que, nesta pesquisa, esse discurso apareceu enfaticamente nas falas de S3. Em sua entrevista, S6 aponta a mesma preocupação, contudo, com menor intensidade.

“Língua é expressão. É você aprender pra você se expressar, pra você entender o mundo (pausa)”. (S3).

“... porque eu acho que a Língua é uma coisa muito mais ampla. Eu acho que a pessoa tem que saber se expressar pra ela entender o mundo, pra ela saber se colocar nesse mundo, né? E a Língua Portuguesa tem a ver com isso”. (S3).

“(...) Eu ensino pra que meus alunos consigam ter uma leitura diferente de mundo, uma leitura mais crítica (...)” (S3).

“(...) Eu trabalho com meu aluno não só Língua Portuguesa no sentido de que ele saiba falar corretamente, mas no sentido de que ele saiba colocar a opinião dele, de que ele tenha um pensamento crítico sobre o que ele lê... a gente tem que entender qual é a segunda intenção do autor. (...)” (S6)

S3 chama a atenção para o fato de que as concepções que embasam as práticas docentes também são conteúdos de aula, ou seja, ao desenvolver uma aula o professor transmite essas concepções de maneira clara ou indiretamente.

“(...) Porque não tem como nós, professores, não nos colocarmos numa posição. Falar que nós somos neutros é mentira. Então, a gente sempre tem por dentro uma posição política, uma posição cultural e isso a gente precisa ajudar o nosso aluno a entender.(...)” (S6)

Por esse motivo, esse mesmo sujeito condena o fato de o professor planejar uma atividade de Língua Portuguesa baseado apenas em conteúdos gramaticais; ele acredita que seja importante haver uma preocupação, por parte dos profissionais, em desenvolver o senso crítico dos alunos através de textos, discussões e reflexões.

“O professor tem a liberdade total pra estar selecionando esses textos, então, de acordo com aquilo que você seleciona você está transmitindo uma ideologia (pausa), entendeu? Então, não é simplesmente ver os verbos que tem no texto ou isso e aquilo. Você tem que escolher textos que façam com que a criança reflita – criança ou o adolescente seja qual faixa etária for – com que ela reflita sobre tudo o que está acontecendo no mundo, com que ela veja além do que está escrito né, não só o que está explícito, mas veja o discurso que está por trás de tudo aquilo que está sendo escrito (...) Eu acho que é uma coisa muito maior do que se ensina, na verdade. Porque a Língua Portuguesa é ensinada de uma forma muito técnica, hoje em dia, né? É aquela coisa da gramática, de aprender o que é verbo, o que é isso, o que é aquilo. Eu acho que até está mudando um pouco isso, mas ainda tem muito que mudar, né?” (S3).

Fica evidente que S3 questiona o ensino de gramática como uma prática mecânica, técnica, sem profundidade no que se refere ao conhecimento de mundo. No entanto, aponta um processo de mudança e transformação das práticas e concepções do ensino de Língua Portuguesa, ainda que lento, na escola.

1.6 Aprender os usos sociais da Língua Portuguesa

Esta subcategoria finaliza a categoria Por Que Ensinar Língua Portuguesa. Esta subcategoria apresenta os relatos verbais dos sujeitos que, nas entrevistas, abordaram a questão do uso social da língua. De maneira geral, os sujeitos consideram que o aluno deve aprender a língua para seu uso social, ou seja, para as formas que são efetivamente usadas nas práticas sociais.

“Eu ensino os alunos para qualquer tipo de comunicação e pra que eles possam saber usar tudo aquilo que eles estão lendo né?!... Então, eles precisam da leitura e do ensino da Língua Portuguesa”. (S4)

“Eu penso que é pra eles conseguirem entender o que eles vão ler, pra eles conseguirem se expressar através da forma escrita. Eu acho que esse é meu objetivo quando ensino Língua Portuguesa. Quando eu ensino eles a escrever, bem no começo do ano, eu pergunto pra eles “gente, pra que ler e escrever?”. Quando eles vêm pra primeira série, eles vêm com essa expectativa de que a escola é só pra ler e escrever. “Mas, para que?” Pra pegar um ônibus, escrever uma carta pro namorado, pra escrever um e-mail – eu tenho alunos que tem acesso ao computador - , pra ler um informativo de um jogo, um manual, a instrução de um jogo. Pra eles se virarem no que for necessário”. (S7)

“... se ele pega um texto científico, ele vai ler de uma maneira, se ele pega um texto jornalístico, vai ler de uma outra, se ele pega uma poesia ou se ele pega um encarte, é através do Português que você vai fazer essa leitura de mundo”. (S8)

No campo da oralidade, o relato de S6 faz referência à questão da forma correta de se falar apresentada na subcategoria 1.1 mas, ao mesmo tempo, discute

questões a respeito de saber usar as diferentes linguagem produzidas pelos grupos sociais nas situações sociais mais variadas.

“... Então, eu vejo assim, eu falo até para os meus alunos: “não necessariamente a gente tem que falar corretamente todos os momentos”, mas, você tem que saber em que situação você está e para quem você vai falar”. (S6)

É interessante ressaltar que, ao argumentar sobre aprender para o uso social da língua, S7 coloca em questionamento a aprendizagem de conteúdos gramaticais e as aulas de gramática. Pelo fato de ter como objetivo a formação do aluno para práticas sociais da linguagem, não julga relevante que a gramática seja ensinada, uma vez que defende a idéia de a mesma não ter utilidade no cotidiano. Esse argumento contrapõe alguns relatos presentes nas subcategorias 1.2:

“Eu vejo assim, por exemplo, análise sintática. Eu fico pensando pra que serve isso? Porque eu não sei! Eu não sei fazer análise sintática!... É uma coisa que não tem uso social. Tem uso social você saber ler, escrever, entender, você ir num banco e saber ler um extrato. Agora, não tem uso social saber o que é objeto direto, indireto. Isso não vai te ajudar em nada na sua vida. Eu acho que, às vezes, a escola ensina coisas e depois continua cobrando, até sempre, coisas que nunca vão ser usadas”. (S7)

É interessante que, neste item, apresenta-se uma fala de S3 que, também se contrapõem a algumas falas de alguns sujeitos na subcategoria 1.3 sobre a relação entre escola, ensino de Língua Portuguesa e inserção no mercado de trabalho. Aqui, o sujeito questiona o fato de preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, por exemplo, numa situação de entrevista. Este sujeito acredita que há outras situações sociais importantes para as quais os alunos também devem ser preparados. Segue o relato deste sujeito:

“... Aprenda a produzir, também, diferentes tipos de textos pras diferentes situações em que ela vai usar, aprenda a se expressar oralmente, né? Ela aprenda a se expressar não simplesmente pra fazer uma entrevista de trabalho, não só. Pra conseguir se relacionar, pra conseguir de acordo com o objetivo dela saber se expressar oralmente, de forma escrita, através da leitura e tudo mais. Eu vejo assim, pelo menos, não sei.” (S3)

Para finalizar a subcategoria 1.6, destaca-se um relato de um sujeito apontando que a escola desempenha um papel fundamental em preparar a pessoa para as práticas sociais da linguagem. O sujeito argumenta que essa capacidade de utilizar a linguagem em diferentes situações não é aprendida em outros contextos que não a escola.

“(...) Eu acredito que todas as pessoas são alfabetizadas na vida! No mundo delas! No mundo dela ela se entende, mas esse letramento que estou falando, de escola, é pro aluno e pras pessoas aprenderem, realmente, a se comunicar na vida, não só naquele mundo dela. (...)” (S9)

Em seus relatos, os sujeitos apontam a importância da prática do letramento na escola. Alguns condenam o ensino da gramática para que ocorra esta prática, já outros consideram a aprendizagem da estrutura gramatical da língua como um recurso para que os alunos sejam efetivamente letrados.

2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A segunda categoria reúne os relatos que fazem menção ao trabalho docente, ou seja, a maneira como os sujeitos realizam as aulas de Língua Portuguesa. Nela, identificam-se oito subcategorias, que apresentam falas de como os sujeitos realizam as suas aulas. Através desses relatos foi possível ter acesso a informações sobre quais atividades desenvolvem em sala de aula, como é a abordagem dos conteúdos gramaticais, quais materiais são usados tanto pelos professores quanto pelos alunos. Vejamos essas subcategorias, como se observa no Quadro I, abaixo apresentadas:

2.1 O domínio da gramática acontece fora da escola.

Nesta subcategoria, encontra-se o relato de apenas o sujeito S3. O mesmo argumenta que não é preciso haver aulas de gramática de forma exaustiva, pois a maior parte do conhecimento da língua, as pessoas aprendem fora da escola, através do seu convívio com outras pessoas. Considera esse conhecimento como sendo uma gramática que tem uso social, que o falante da língua precisa saber para se comunicar com os demais e isso não, necessariamente, se aprende na escola.

“A minha grande crítica é essa: você simplesmente se preocupar em, sei lá, em saber o que é verbo, o que é adjetivo, mas e aí? A criança, às vezes, sabe o que é verbo, adjetivo, decorou porque na verdade não aprendeu e não sabe, às vezes, produzir um texto, não sabe diante de uma sala se expressar, entendeu? Então, eu acho assim: a gramática é importante, mas ela não pode ser pro professor a primeira coisa no ensino de língua, como muitos professores fazem e simplesmente dão, sei lá, listas de verbos, listas de adjetivos, sabe? (...) porque eu acho que o ensino da gramática é uma coisa natural, não é (pausa), não é dessa forma isolada. É natural que dentro de um texto você vá trabalhar certos aspectos da gramática, você tem que trabalhar. Mas existem coisas que os professores, muitas vezes, perdem tempo e que não são necessárias, por exemplo, pra que você precisa ensinar que com “meninas” você usa “as” (pausa), né? Que você usa “a menina” e não “a menino”. Nenhuma criança vai falar “o menina”, entendeu? (...) separação de sílaba, qual é a necessidade prática? É na hora em que a criança está escrevendo, ela vai separar errado, o professor vai observar que o aluno está separando errado, chama e explica. Explicou uma ou duas vezes, não precisa ficar batendo, ficar fazendo a criança separar sílaba, ficar vendo quantas sílabas tem a palavra e tudo mais”. (S3)

Dessa maneira, a prática pedagógica de S3 não se baseia, primeiramente, em aulas de gramática. Apesar de considerá-la importante, critica o ensino isolado e fragmentado dos conteúdos gramaticais e defende a idéia de que é possível se aprender gramática utilizando textos e conteúdos que surjam das dificuldades do aluno.

2.2 Dimensões afetivas entre professor e aluno na aprendizagem.

Nesta subcategoria, há o relato de um sujeito que aponta a importância da triangulação afetiva entre o que se ensina (conteúdo), aluno e professor em suas aulas. Dessa maneira, S5 argumenta que a aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com a forma como os professores se relacionam com a classe e com os conteúdos. Se for numa dimensão afetiva, ou seja, se o professor possuir um bom relacionamento com a classe, dominar o conteúdo e se entusiasmar pelo que está ensinando, as possibilidades dos alunos aprenderem se tornam bem maiores.

“... então, depende de como o professor vai passar esse ensino. Depende do como, do entusiasmo, se ele gosta, de como ele transmite esse conhecimento, o aluno pega ou não.” (S5)

S6 complementa essa idéia de afetividade, mas não da mesma maneira que S5, pois relata que o aluno pode gostar ou não das aulas de português havendo, portanto, uma dimensão afetiva entre aluno e conteúdo. Dessa maneira, entende-se que o sujeito não aponta o papel do professor como fundamental para que o aluno aprenda e goste da disciplina de Língua Portuguesa.

“(...) Eu acho que meu aluno também tem direito de não gostar de algumas áreas. Então, assim, não que isso acabe afetando de que ele não aprenda, ou que ele não faça! Isso não impede de exigir que ele aprenda e que ele melhore, mas também tem uma motivação intrínseca, não só extrínseca. E que, muitas vezes, não é só de meio não!(...)”
(S6)

Nesse sentido, S6 realiza as suas aulas exigindo dedicação e participação dos alunos nas aulas mesmo sabendo que muitos deles não gostam.

2.3 O ensino de língua portuguesa deve partir da realidade do aluno

A subcategoria 2.3 apresenta relatos de alguns sujeitos sobre de onde deve partir o desenvolvimento dos conteúdos que trabalham em sala de aula. Eles defendem a idéia de que é preciso reconhecer as experiências pessoais dos alunos na relação ensino-aprendizagem, pois, dessa maneira, garantem que pelo menos a maioria dos alunos se interesse pelos conteúdos e pelas aulas. Sendo assim, consideram suas aulas produtivas quando fazem sentido para os alunos. É o que defendem S1, S3 e S8:

“... pra mim, a Língua Portuguesa, desde as primeiras séries iniciais deve ser trabalhada, dentro da realidade de cada aluno e de acordo com a vivência que eles têm”. (S1)

“... eu acho que só sempre estar acrescentando, sempre estar procurando coisas interessantes porque eu acho que quando você trás um conteúdo interessante pra criança ela gosta daquilo que ela está aprendendo, por mais que haja indisciplina – que a gente sabe que há e sempre vai haver, difícil é a sala que não tenha – eu acho que, no geral, mesmo na bagunça deles, eles costumam fazer as coisas e aprender”. (S3)

“Antes de eu dar alguma coisa, eu penso o que aquilo possa surtir. Eu tento pegar algumas coisas que possam dar resultado e eles possam se interessar... eu fico me perguntando quando vou dar alguma coisa se vai ter interesse da classe... Não dou um texto, assim, meramente porque “ah, hoje eu tô de saco cheio vou dar um texto”, nem passa!” (S8)

Foi mencionado, por mais de um sujeito, um exemplo de tema que interessa aos alunos de diferentes faixas etárias: um grupo de música *teen* que se chama “Rebeldes”. Este assunto parece causar bastante motivação nos alunos desta escola e os professores, ao perceberem isso, realizam atividades e aulas com esse tema. Trabalham com letras de música, com exercícios gramaticais, com leitura e produção de textos a partir desta temática, como observamos nos relatos de S2 e S4:

“Eu coloco músicas que interessam a eles. Músicas da atualidade. “Rebeldes”?! Colocar uma música do grupo “Rebeldes” para trabalhar oração subordinada, ou trabalhar adjetivo, substantivo em cima da música (...) Porque é uma música que eles gostam. Se trabalhar com uma coisa que eles gostam, automaticamente, eles vão seguindo um ritmo também do professor”. (S2)

“Eu procuro montar atividades interessantes. Eu gosto de trabalhar muito com super-heróis porque eu acho que é legal pra eles, trago texto sobre os “Rebeldes” porque é legal pra eles e eles gostam. Eu acho que tudo tem que fazer sentido pra criança senão não adianta dar aula, senão você tá lá por tá. A historinha do “vovô viu a uva” não vira mais nada”. (S4)

Levando em consideração que esta categoria trata da questão da realidade do aluno, S3 aponta que é preciso planejar o que vai ser trabalhado com a classe de acordo com a necessidade da mesma. Por exemplo, se a classe já domina determinado conteúdo, não há necessidade de ficar ensinando o mesmo; se a classe possui maior dificuldade num outro conteúdo, é papel do professor detectar isso e desenvolver suas aulas, ou seja, suas atividades para contemplar essas necessidades.

“... você tem que preparar aula de acordo com a sua sala, de acordo com o que eles precisam. Tem sala que você tem que trabalhar mais ortografia, tem sala que você tem que trabalhar mais interpretação, tem sala que você tem que trabalhar mais produção”. (S3)

Entende-se que, nesta subcategoria, há diferentes relatos sobre as formas de partir da realidade do aluno. Uma é apropriar-se do seu mundo, do seu gosto, do seu ambiente cultural e valorizar isso nas atividades de sala de aula, a outra é respeitar o conhecimento que o aluno possui em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa e, a partir daí, desenvolver os demais conteúdos.

2.4 Variação lingüística é conteúdo

Esse item foi organizado a partir do relato de apenas o sujeito S1. Sendo o único a se posicionar a respeito das diferenças dialetais que existe na língua, S1 demonstra que é importante trabalhar com os alunos essa questão como condição de eles não considerarem errado outras formas de falar que há em nosso país devido a fatores regionais, conforme citado abaixo:

“... se a gente pega um aluno lá do nordeste, há uma diferença de linguagem. Se você pega um caipira, também. Então deve-se trazer textos, diversificados principalmente, pra estarem vivenciando essas outras realidades e...e explicar para eles que não é, por exemplo, que quem mora no nordeste puxa o “R” ou no Rio de Janeiro que puxa o “S” que está falando errado porque não fala igual à ele, né?! Isso, eu acho que é uma das... (pausa) dos principais momentos em que o professor deve ter em sala de aula em relação à Língua Portuguesa”. (S1)

Fica evidente que S1 considera importante que os alunos reconheçam as diversas formas de falar existente em nosso país a fim de que os mesmos evitem o preconceito lingüístico.

2.5 Domínio da gramática textual

Encontram-se, nesta subcategoria, relatos de sujeitos que consideram, em suas práticas, que a gramática deve ser ensinada a partir do uso de textos. Segundo S1, não é interessante ensinar gramática através de exercícios. Esse sujeito considera que o aluno deve saber usar a gramática no seu uso prático de leitura e de escrita.

“... Não como forma de exercícios, não. Como exercício, não. Mais, mesmo, no uso prático... dentro do texto, pra eles estarem fazendo observações do tipo “por que usou esse verbo aqui e não poderia colocar um outro”...” (S1)

Além disso, S8 completa a colocação de S1 reforçando não ser necessário apresentar aos alunos que a aula será de um determinado conteúdo gramatical. Na opinião dele isso deve aparecer de acordo com o trabalho do texto, de maneira mais prazerosa.

“(...) Não precisa falar classe de palavras, do tipo assim: “Hoje, vou trabalhar o substantivo”, não! Não faço isso.” (S1)

“(...) dentro daquele texto você vai tirando o substantivo, o predicado, trabalhando essas coisas. Não a gramática que quando eu estudei era assim: “hoje é aula de gramática” – que na Língua Portuguesa separava gramática, ortografia - não desta maneira que eu aprendi. Mas, uma gramática gostosa que você pode estar tirando do texto o sujeito, o verbo, o predicado, entendeu? Esta é a gramática que facilita a vida do aluno, do educador. (...)” (S8)

Esses mesmos sujeitos consideram que exercícios de gramática, principalmente nas séries iniciais, sejam cansativos e, neste sentido, é interessante ressaltar que outros sujeitos concordam com esta idéia e realizam, dessa maneira, a sua prática. Como é o caso de S3 e S8 que ressaltam a importância do ensino de gramática mas condenam o ensino a partir de listas de exercícios. O aluno deve aprender gramática, mas não de forma isolada, segundo S1, S3 e S8; se a proposta de atividade for cansativa e, com isso, desmotivar o aluno, não há aprendizagem significativa. Observa-se que esses sujeitos consideram relevante que a internalização dos conteúdos gramaticais só acontece na aprendizagem dos alunos, uma vez que eles se deparam com aulas que façam sentido para eles.

“... pois o exercício gramatical, para eles de primeira à quarta, é muito (pensa) não sei, mas acho que é estressante. Não sei se a palavra é essa, mas é muito forte, e não dá

pra você dar, por exemplo, “vamos conjugar o verbo sentar, falar, correr”, não. Eu acho que isso aí não dá!... Porque, senão, fica muito cansativo, o aluno cansa. Por frase não tem como trabalhar. Eles não entendem. Então, dentro do texto é mais fácil pra você estar explicando pra eles. Eu trabalho assim”. (S1)

“É necessário que se haja um conhecimento da gramática mas não de forma isolada... olha, eu sempre costumo trabalhar com textos. Tudo baseado nos textos... mas sem ser uma coisa maçante, entendeu? Não é uma coisa que “ah, agora eu vou trabalhar verbo”, não!... porque a criança não aprende quando tá aquilo ali, forçando, forçando, “ah, vamos trabalhar separação de sílabas” – a professora fica um mês trabalhando separação de sílaba – eu acho que tudo isso aí não ensina nada e você fica só perdendo tempo”. (S3)

“... só não acredito que, é lógico, uma gramática isolada (risos), nem acredito e nem faço uso. Mas, desde que ela esteja dentro de um contexto, ela tem que ser dada... isoladamente eu não sei pra que serve”. (S8)

Ainda sobre o uso da gramática textual, S3 considera que a maneira como se trabalha os conteúdos nas aulas, inclusive de Língua Portuguesa, pode causar aversividade nos alunos em relação à própria disciplina. As aulas não podem ser planejadas e desenvolvidas a partir de práticas pedagógicas tradicionais e exaustivas, segundo S3.

“... Assim, aluno pega birra de Língua Portuguesa e de Matemática, normalmente, quando é trabalhado de forma (pausa e se pergunta como vai dizer isso), de forma maçante. São matérias que se for trabalhado daquela maneira como a gente, eu acho que pelo menos comigo, foi trabalhado, eu cansava muito, achava que aquilo não tinha muito sentido”. (S3)

As informações que S1, S3, S8 e S9 apresentam sobre suas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa apontam que o ponto de partida para um trabalho dos conteúdos gramaticais seria selecionar textos que apresentem aos alunos, no decorrer da leitura, palavras ou frases que possibilitem uma análise e reflexão da língua. Apenas S9 explicita que ensina o conceito destes conteúdos que

a leitura destaca antes mesmo de se remeter à relação dos mesmos com o texto trabalhado.

“Eu chamo a atenção deles dizendo “gente, vamos analisar: esse texto está dizendo sofreram por quê? Será que eles ainda iriam sofrer? Eles estão no passado, estão no presente? Então, se estiver no passado deve ser escrito com “am”. Então, é dessa forma que eu trabalho a conjugação verbal com eles”. (S1)

“... de acordo com o que eu to querendo, então, eu sempre faço uma pré-seleção desses textos e, assim, eu utilizo as palavras que estão inseridas nos textos pra estar trabalhando alguns aspectos de gramática”. (S3)

“Eu pego um texto, daí eu começo a olhar no texto o que eu tenho pra fazer e vejo o que a partir daquele texto – não importa que seja no começo ou no final do ano, isso não importa – dá pra ser trabalhado...” (S8)

“Quando eu estou trabalhando com a Língua Portuguesa eu trabalho texto. Com a leitura do texto primeiro. Da leitura do texto eu analiso – analiso não – tiro dali o que tem como algumas palavras diminutivo, plural, dali eu tiro essas palavras levo até lousa e ensino o que é diminutivo – o conceito mesmo – o que é plural, o que o predicado, o que é o verbo e tudo aquilo. E, começo a mostrar no texto – porque eu escrevo muito na lousa, eu coloco muito texto na lousa – pro aluno o que é o predicado ali dentro, daquele conceito que eu já havia falado você entendeu? Eu trabalho desta maneira a gramática”. (S9)

Utilizam, segundo S8, o planejamento do conteúdo programático da série como referência para selecionar esses textos e, no caso desse sujeito, se o texto não contemplar a abordagem do ensino do conteúdo, podem ser elaboradas atividades complementares aos alunos.

“... por exemplo, plural, eu tento dar esse olhar neste texto, sabe? Daí eu busco outras atividades pra fazer complemento... plural, também, entrou ontem que eu fui dar esse negócio de plural aí – aí, eu fui olhar naquela coisa que é o planejamento – tem coisas que você tem que dar... Aí, eu tento de dentro do texto procurar as palavras que acham que está no plural, depois se estiver que completar com mais alguma coisa eu complemento, mas, eu procuro dentro do texto”. (S8)

Para finalizar a subcategoria 2.5, são destacados os relatos de S4 e S7 que relatam trabalharem os conteúdos gramaticais que os alunos apontam,

espontaneamente, através de suas escritas. Defendem que durante a elaboração ou reescrita de um texto é que o aluno mostra a necessidade do que precisa aprender ou cria-se a oportunidade de explicar a eles a função de uma palavra no texto, a importância de usar determinada pontuação e até mesmo as formas de se estruturar em frases e, conseqüentemente, o texto em si.

“(...) Eu acho que o ensino de gramática deve acontecer, sim. Mas não daquela forma como é feita com as crianças mais velhas, que detalha a gramática falando assim o que é artigo, isso aqui é substantivo, isso aqui é plural... Tem que detalhar com a criança, mas só que isso só vai acontecer se tiver leitura e produção textual... porque a gramática vai acontecendo aos poucos e conforme o conhecimento da criança. (...)” (S4)

“Eles estão fazendo uma produção de texto sobre o folclore, então, hoje, eles vão fazer uma produção de texto onde eles têm de inventar um bicho-papão... eles vão escrever como que ele é, as características dele, as qualidades, os defeitos... eu posso até falar “são os adjetivos dele” não que depois eu vou ficar perguntando “como se chama isso?”, mas, eu posso dar o nome. Eles têm esse direito de saber. “Depois vocês vão falar o que ele faz: ele come criança, ele come adulto, que horas ele aparece...” entendeu? Então, tudo isso está sendo gramática. De um jeito ou de outro...trabalhamos receita, a estrutura da receita como é, tinha o negócio do plural quando aparecia “dois ovos” e eu falava “gente, quando é mais que um...” então tudo isso já tá ensinando a gramática, não precisa parar e ensinar”. (S7)

Esses mesmos sujeitos apontam as suas práticas com maior ênfase na produção de texto dos alunos, diferentemente de S1, S3, S8.

2.6 Ensino de gramática normativa

Para a organização desta subcategoria foram incluídas as falas dos sujeitos que realizam, em suas práticas pedagógicas, aulas de gramática normativa. Essa prática só foi relatada por S2, S5 e S6, como podem ser observadas:

“Primeiro, eu explico o que é oração subordinada e dou exemplos. Após a explicação, eu falo para eles localizarem as orações subordinadas em cima da música – coloco a música pra ir e voltar, ir e voltar (rindo) até eles localizarem – porque eu acho que é bem melhor eles localizarem do que eu falar. Eles vão ouvindo a música com a letra pra ajudar. Até aí vai sendo oral, depois é por escrito. Peço que localizem cinco orações subordinadas, adjetivos, substantivos, complemento nominal... Daí, dou o exercício do

meu livro, um exercício mais, assim, grosso (faz sinais de aspas) "(...) Não tem mais nenhuma dúvida, vamos lá fazer o exercício, agora, de fixação. Fez o exercício de fixação, marca a prova. Tudo tranquilo". (S2)

"... eu venho com o assunto pronto que eu sei o que eu vou dar, ou eu pego diretamente deles, do exemplo deles: "olha, ontem, o Fabrício chorou na aula" – chorar. Aí, eu começo: "é indicativo? Presente? Passado?", né, eu vou introduzindo assim. Ou então, eu trago formalmente mesmo, xeroco – os advérbios – e explico o conceito mesmo... Por exemplo, eu vou estar na unidade cinco, eu tenho lá: verbos. Eu primeiro chego, explico verbo, converso bastante, dou exemplo da vida do aluno, depois que eu vou ler o texto. Quando ele já tem o conceito, eu leio o texto, a gente mostra e faz exercício do livro". (S5)

"Em alguns momentos, eu me vejo ensinando, sim, alguns aspectos gramaticais, algumas regras, substantivos, adjetivos, terminologias. Porque eu vejo que está sendo necessário (pausa) e também pela avaliação diagnóstica"... "Trabalho com exercícios de ortografia, também, mostrando e pra exercitar, o exercício de fixação que você está lá, no quadro, trabalhando com todo mundo". (S6)

Outro aspecto interessante é o reconhecimento de S5 quanto à relação que os alunos estabelecem com esta prática nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de levantar os questionamentos dos alunos, S5 garante que a aprendizagem da gramática é importante na formação deles e isso é justificado pela sua concepção de ensino de Língua Portuguesa anteriormente apresentada.

"(...) Então, assim, eu não pesquisei se a maioria não gosta. Eu percebo alguns comentários de que gramática é chato. Fazer exercício é chato. Porque, além do livro didático eu trago xerox de exercícios fora. Não fica só no livro"... Alguns falam: "professora, eu acho chato aprender isso"... eles falam que é bobeira isso, "pra que professora, pra que aprender isso?"... "a senhora entendeu o que eu falei?" Eu falo "entendi, mas por que não falar diretinho?"... Porque, às vezes, fica difícil você ensinar gramática isolada. E, a gente, muitas vezes, ensina isolada a gramática. Não dá pra você recortar exemplos de dia a dia da vida deles." (S5)

Finalizando esta subcategoria, o relato de S6 justifica que "não existe assimilação sem exercício (pausa), o ser humano precisa do exercício, da repetição. Então, a gente só aprende a escrever "exceção" de tanto escrever (risos). Assim, não que você vai dar um exercício pra ele copiar dez vezes – o que não vai adiantar

também! Mas, eu acho que de tanto escrever e exercitar isso vai fixando melhor, como um erro também pode fixar... também trabalho exercícios paralelos.” (S6).

O sujeito aponta que, no processo de aprendizagem, é necessário a repetição, por isso, a função dos exercícios de gramática normativa.

2.7 Produção de texto

Nesta subcategoria, encontram-se relatos que apresentam a importância da prática de produção de texto para o desenvolvimento de habilidades textuais, incluindo forma e conteúdo. Estes sujeitos não apontaram, na subcategoria 2.5, que o trabalho com conteúdos gramaticais deve partir, necessariamente, da produção de texto do aluno. Por isso, entende-se que essa prática é realizada com o objetivo de os alunos utilizarem os conhecimentos que têm para escrever seus textos e, a partir daí, rescreverem de acordo com os critérios da linguagem escrita e, além disso, para que aprendam a produzir tipos e gêneros de textos diferentes.

“Então, eu vou avaliar o como estão escrevendo, o que está falhando. É a conexão de idéias, a coerência, a coesão? E a parte realmente da escrita, gramatical. O que está fazendo de errado. Aí, então, eu devolvo e eles me devolvem reescrito, sem os erros”. (S5)

“E, produção de texto porque eu acho que a criança aprende muito produzindo. Eu tento trazer pra eles propostas em que eles tenham sempre que refletir sobre aquilo que eles estão escrevendo e que eles aprendam a produzir diferentes tipos de textos de acordo com a finalidade”. (S3)

Reafirmando a sua prática, na subcategoria 2.5 – domínio da gramática textual – S4 aponta a necessidade de trabalhar com a produção de texto do aluno como ponto de partida para qualquer atividade.

“Eu gosto muito de trabalhar com tudo aquilo que a criança produz... eu dou dicas daquilo que ela poderia fazer e o porquê ela deveria fazer daquela forma, o porquê que fica melhor (...) Eu peço para o aluno ler, leio com ele, coloco recados “olha, aqui você podia fazer de tal forma, porque acontece assim, assim, assim, porque na nossa língua é melhor, melhor não, é necessário que se escreva desse jeito”, como com a questão ortográfica. Tudo tem que fazer a criança pensar porque é muito mais válido pra ela, se ela pensar sobre aquilo que ela está escrevendo do que você pegar uma frase qualquer ou um texto qualquer e passar pra ela”. (S4)

O mesmo sujeito acredita que suas intervenções para que o aluno reflita sobre o que escreveu auxiliam no processo de aprendizagem, mas o que ensina só pode ser internalizado por ele uma vez que tenha significado, portanto, os questionamentos devem partir das tentativas do aluno.

2.8 O uso do livro didático e de outros materiais

Esta subcategoria finaliza a categoria de práticas pedagógicas. Nesta subcategoria, alguns sujeitos relatam que o livro didático é utilizado, em suas aulas, pelos alunos e, apontam que, em geral, os professores também utilizam outras fontes de materiais impressos como gibis, jornais, revistas, folhetos ou xerox de textos diversos. Além disso, S1 estimula os alunos a lerem *outdoors* e, em sala de aula, relatam as suas leitura e interpretam aquele texto.

“... livro didático, dicionário, xerox de jornal e algum outro tipo como revistinha de piada, livro de receita, até mesmo as pesquisas da escola através do Projeto dos Animais que eles procuram em livros de ciências, textos científicos. Ah, todo o material como revista, jornal, panfleto... (risos)” (S1)

“Eu pego, por exemplo, gibis, histórias em quadrinhos, preparo atividades sobre aquela história em quadrinhos. Então, eu pego material bem diferenciado, bem variado. Eu não costumo me prender, pegar um livro e seguir de cabo a rabo, até porque eu acho que isso é péssimo. Eu acho que não existe nenhum livro que seja completo. Assim, costumo fazer muita atividade de interpretação, atividades voltadas pra gramática, atividades voltadas pra questão de ortografia”. (S3)

"Também, eu propus uma atividade para todos os alunos que seria a leitura de placas ou outdoors e a forma em que está escrito. É uma forma de trabalhar a ortografia... eu acho que essa atividade é importante, pois eles estão fazendo a leitura de mundo lá fora". (S1)

Outros sujeitos, como S8, destacam que o livro didático é importante em momentos de pesquisa, pelos professores, para preparar atividades e exercícios. Não usam com os alunos este recurso e o consideram ruim. Já no caso de S9, também não faz uso do livro didático por não achar as questões compreensíveis.

"Eu não uso livro. Eu uso matriz mimeografada, xerox, bastante. Eu uso livros para recorrer a idéias para planejar, ver o que eu quero e sugestões pra mim mesma de atividade. Mas, eles não! O livro deles, aqui na escola, é horrível! (risos) (...)" (S8)

"... mas, eu como profissional tenho muita dificuldade pra estar trabalhando com livro didático... na verdade é que eu não sei trabalhar... até tem livros que tem textos bacanas, informativos, bons, mas, assim, as perguntas não são do jeito que eu gostaria que fosse, as perguntas são confusas". (S9)

É possível observar que S2 e S6 utilizam o livro didático com maior frequência nas aulas de interpretação de texto, pois o consideram fraco em relação ao que ensina de gramática. Portanto, esses sujeitos sentem a necessidade de elaborar atividades que contemplem exercícios gramaticais.

"(...) Em termos de interpretação de texto, eu trabalho muito com o livro. Agora, em termos de gramática, eu acho o livro um pouco fraco. Porque eu gosto de trabalhar em gramática textual, mas, nem isso, eu acho que o livro trabalha. Ele explica um pouquinho de gramática lá e depois muda pra interpretação de texto. Tem só um exercício de gramática (...)" (S2)

"... eu estava usando livros, mas para auxílio de textos, de aproveitar os próprios textos. Mas esse livro é pobre em gramática, nas questões gramaticais que eles precisam estar tendo agora. Ele é só de textos e mais interpretação e não tem mais quase nenhuma exploração da gramática (pausa) e isso eu dou por fora". (S6)

O que fica evidente, nesta subcategoria, é que os sujeitos não estão satisfeitos com o livro didático como único recurso material das aulas. Há os que valorizam o seu uso, mas o complementam de acordo com o que esperam que seus

alunos aprendam e há os que não consideram o livro didático como um material que condiz com seus objetivos no ensino de Língua Portuguesa e, portanto, não o utilizam em sala de aula com os alunos.

3. PLANEJAMENTO

Nesta última categoria, foram reunidas falas que definem a maneira como é planejado o ensino pelos sujeitos. Aqui, demonstra-se como os professores relacionam as suas concepções de ensino de Língua Portuguesa com as práticas pedagógicas ao elaborar seus planejamentos. A organização em duas subcategorias permite observar como o planejamento é realizado pelos sujeitos na escola e qual o posicionamento deles em relação ao trabalho coletivo.

3.1 O planejamento é realizado individualmente

Nesta subcategoria, incluem-se relatos a respeito de como o planejamento das aulas de Língua Portuguesa é realizado pelos sujeitos entrevistados. De maneira geral, apontam que o planejamento das aulas é importante no trabalho do professor e que o mesmo é realizado de maneira individual. Em seu relato, S3 aponta a estrutura da rede estadual de ensino como determinante para não garantir aos professores a realização de um trabalho coletivo. Segundo o mesmo, há dificuldades para os professores se organizarem, para se reunirem e para partilharem de um planejamento coletivo.

“É claro que você tem que ter um planejamento, é importante para o professor. (...) Agora, outros projetos sou eu mesma quem desenvolve, por exemplo, esse trabalho com

os outdoors, placas, painéis. Outras atividades como tipos de textos, a exploração da diversidade de textos e suas características que eu tô trazendo para eles e que eles também trazem é um projeto que eu faço por si, é o meu trabalho". (S1)

"Olha, pela estrutura do Estado, eu costumo preparar individualmente. (...) Eu acho que preparar aula em grupo é maravilhoso, mas que, infelizmente, no Estado a gente não tem essa abertura até mesmo pela questão do tempo (...) eu costumo preparar as minhas aulas sozinha e com uma porção de livros, uma porção de coisas (risos) porque eu nunca dou, por exemplo: se eu der aula para a quarta série este ano e para a quarta série o ano que vem, eu não vou pegar o conteúdo deste ano e dar igualzinho o ano que vem". (S3)

"O correto seria planejar coletivamente, mas é individual. Não tem contato". (S5)

Diante desta condição, ressaltada por S3, sobre a falta de trabalho coletivo na rede, S6 acredita ser positiva essa estrutura da escola, e diz que, por não haver cobrança na questão do planejamento, pode desenvolver um trabalho mais próximo da realidade de seus alunos.

"... eu não tenho aquela preocupação rígida de cumprir aquele conteúdo... você se preocupa em correr um pouco mais, aquilo que eu conseguir fazer bem feito eu faço, senão a gente não faz. (...) No Estado não tem tanto essa exigência de que todo mundo esteja caminhando junto, sei lá, eu me sinto mais leve porque você faz um trabalho conforme você vê que está dando certo, que está caminhando". (S6)

É importante notar que S9 reafirma a colocação de S6, relatando que o planejamento deve ser individual, uma vez que é elaborado a partir das experiências dos alunos e do professor. Esse sujeito diz que o planejamento só pode ser individual, uma vez que o professor é quem avalia se o trabalho que está sendo realizado está dando certo ou não. Dessa maneira, apenas o professor é quem pode modificar a forma de trabalhar e o que está trabalhando a partir do retorno que tem dos seus alunos.

“... a maneira como você vai trabalhar, eu acho que tem que ser realmente individual, você entendeu? Porque pode ser que “desta” maneira, não dá certo pra outra sala. Vai depender de cada profissional. A maneira que ele vai trabalhar o jeito que ele vai passar o jeito que a criança vai entender. Porque as salas são diferentes”. (S9)

Alguns sujeitos, ao falar de planejamento, referem-se ao documento que elaboram no início do ano letivo com os conteúdos da série. É interessante notar que em seus planejamentos individuais é que decidem e avaliam se há possibilidade de trabalhar esses conteúdos com a sala e quais os procedimentos, recursos, estratégias que utilizarão em suas aulas.

“... eu uso lógico, o planejamento porque eu acho que o planejamento tem que ser trabalhado, mas, assim, eu prefiro usar apenas os temas do meu planejamento. As minhas aulas eu faço extra aquelas atividades que foram planejadas no planejamento”. (S4)

“Então, esse planejamento coletivo existe assim: a gente sabe os conteúdos que devem ser trabalhados naquela série e (pausa) você tenta partir daí”. (S6)

“A gente tem um planejamento no qual foram listados os conteúdos, daí de vez em quando a gente dá uma olhada lá pra ver se deixou de trabalhar alguma coisa. Porque, às vezes, você tem um ritmo de trabalho que, muitas vezes, você nem pega o planejamento pra ver o que você já deu, se tá faltando alguma coisa. Esse planejamento foi feito pelo grupo da segunda série, no começo do ano. Mas, não importa quando cada uma vai dar cada conteúdo”. (S8)

“Ah, é individual né?! (risos) Fora o planejamento anual do grupo de professores. (...) Já tem um planejamento que é coletivo que é trabalhado no começo do ano junto com os professores. (...) É uma aula individual, a partir da experiência de estar vendo o que não certo, você entendeu? É o tempo inteiro em experiência. O que vai dar certo, de que maneira o meu trabalho naquele dia deu certo, né?”. (S9)

Ao desabafar a sua insatisfação com a forma como o planejamento é desenvolvido na escola, S4 aponta que o grupo de professores nunca pensou em elaborar um projeto para toda a escola e que, em sua opinião, poderia haver uma forma de trabalho coletivo como a elaboração de um projeto.

"(...) Não, não. Não existe! Poderia até haver alguma coisa do tipo, né? Mas, cada sala é diferente, cada professor – infelizmente – pensa de uma forma. Eu gostaria que tivesse pelo menos um projeto entre as três primeiras séries. Mas, infelizmente não tem. A gente também nunca pensou em nada, mas... (silêncio) quando dá a gente troca atividades, alguma coisa assim, alguma coisa legal, mas cada uma trabalha por si (...)" (S4).

Ao afirmar que gosta de trabalhar em grupo com os demais professores, S7 também relata a sua insatisfação neste sentido. Em sua fala, aponta práticas pedagógicas de colegas com as quais não concorda e diz que acha importante haver discussões entre os professores sobre suas práticas. No entanto, destaca a falta de tempo que os professores têm, na rede, para desenvolver esse processo, como um aspecto negativo.

"(...) Mas eu não sei por que aqui se trabalha individual. Eu concordo em trabalhar junto, mas eu não concordo em ficar passando lição pro aluno copiar... Qual é a função? Eles aprenderem a copiar?... Ai, não sei! Aqui, eu não sei o que acontece... Olha, eu gosto de trabalhar em grupo, sabe? Às vezes eu sou meio chata, mas eu gosto de trabalhar em grupo. Quando a gente tá em grupo a gente aprende muito mesmo! Tem muita discussão porque cada um tem uma formação, cada um vem de um meio social diferente, cultural e tal, mas a gente aprende muito... O trabalho coletivo seria muito bom, mas eu acho complicado porque não tem muito tempo pra planejar, não é? (...) outras pessoas querem fazer um trabalho coletivo, mas não conseguem pela falta de tempo". (S7)

Este mesmo sujeito também acredita que o que impede a realização do trabalho coletivo entre os professores é o fato dos mesmos serem individualistas e não quererem trabalhar dessa maneira.

"(...) Eu acho que os professores, de um modo geral, são muito individualistas. Às vezes, as pessoas aqui se omitem... A omissão de opiniões atrapalha muito esse trabalho em grupo... Você nunca sabe o que algumas pessoas aqui estão pensando. Se cada um desse a sua opinião e brigasse pelas suas idéias, todo mundo iria crescer com isso e a educação como um todo. Mas, não! Parece que só pensam se a sua sala vai bem, se seus alunos vão bem – quando querem isso, né? (...)" (S7)

Em sua opinião, S7 aponta que os professores não se posicionam, omitindo o que pensam, direcionando seu trabalho apenas para o contexto de seus alunos, de suas turmas e não do todo.

3.2 Fragmentação do ensino de Língua Portuguesa

Esta subcategoria foi organizada a partir das falas comuns entre S2, S5 e S6. Os mesmos sujeitos apontam que os conteúdos e as aulas de Língua Portuguesa são divididos entre: gramática, ortografia, produção de texto e interpretação de texto.

“Eu também divido as minhas aulas entre interpretação de texto, gramática e redação. Em termos de interpretação de texto, eu trabalho muito com o livro. Agora, em termos de gramática, eu acho o livro um pouco fraco (repete a fala “em termos de gramática”)” (S2)

“... sou só eu, eu acho, ou não sei se tem outro professor que pede leitura, redação, a parte de gramática e texto. Eu divido a aula de português assim”. (S5)

“(...) A própria avaliação do aluno vai me dando a devolutiva do que está faltando, então, “eu preciso trabalhar aquilo”. Eu confesso que, às vezes, eu trabalho fragmentado também. Então, num dá (pausa) pra trabalhar só num texto, só no texto eu conseguir trabalhar tudo.(...)” (S6)

Embora S2 apresente a dúvida se outros professores também planejam suas aulas da mesma maneira que ele, todos os sujeitos evidenciam que, de acordo com o planejamento do professor, são determinados quais e quantos dias do cronograma de aulas que os alunos terão esses conteúdos.

Fica evidente que a forma como S2, S5 e S6 planejam as aulas não é realizada coletivamente.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos pela pesquisa, apresentando as possíveis interpretações desses resultados, tendo como pressupostos de discussão as bases teóricas apresentadas no início.

Conforme já explicitado, esta pesquisa volta-se para a análise de como a gramática é abordada por professores do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, relacionando suas práticas pedagógicas à concepção e aos objetivos que têm estabelecidos referentes ao ensino desta disciplina na escola.

Nos últimos anos, vários autores (Possenti, 1996; Geraldi, 1996; Perini, 1997; Soares, 2004, entre outros) têm questionado o ensino de gramática na escola mediante os objetivos que têm se estabelecido no ensino da Língua Portuguesa; objetivos claramente pontuados pelos PCN's baseados na prática do letramento e no uso efetivo da língua nas diferentes situações sociais.

Baseando-se na idéia de que somente com o uso da linguagem nas interações sociais é que os indivíduos a desenvolvem, é possível conceber que uma prática fragmentada, distante do uso real, centrados no ensino da gramática normativa, da metalingüagem, considera-se como fator de exclusão e preconceito na escola, possivelmente levando os alunos ao fracasso escolar.

Os PCN's de 1^a à 4^a série destacam que, no ensino de língua, *“faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na*

estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões”. (p.38)

Baseando-se em Soares (2004), é possível ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa deve direcionar-se para a prática do letramento, reconhecendo a necessidade de os indivíduos se apropriarem do universo da leitura e da escrita, utilizando-as nas diferentes práticas sociais do cotidiano.

Neste sentido, a partir dos dados da presente pesquisa, pode-se perceber que a gramática ainda é fortemente ensinada na escola. Para analisar o ensino de gramática na escola, é possível partir da análise dos relatos dos sujeitos.

Esses relatos permitem assumir que os professores de 1ª à 4ª série realizam um trabalho mais voltado para a epilingüagem, ao contrário dos professores de 5ª à 8ª série, que centralizam suas práticas enfaticamente em exercícios de gramática normativa, portanto, metalingüístico.

A maioria dos professores destaca a questão do letramento, do uso da linguagem em práticas sociais, da comunicação e, neste sentido, uns condenam a gramática como aprendizagem que dê sustentação para essas práticas, outros a defendem.

A busca pela reflexão epilingüística nas aulas de Língua Portuguesa é mais presente entre os professores de 1ª à 4ª série, que apresenta práticas, em sua maioria, a partir do uso de texto.

Os dados apontam que os professores de 5ª à 8ª série, em sua totalidade, realizam suas práticas a partir de atividades de metalingüagem, com aulas baseadas em listas de exercícios para análise gramatical da língua.

Nos relatos destes sujeitos sobre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa aos alunos, destacam a importância da prática do uso efetivo da língua

em diferentes situações verbais ou escritas, da capacidade de produzir bons textos e compreender as idéias que estão implícitas numa leitura.

O que fica evidente é que *“o ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (...)”* (PCN – 1ª a 4ª série, 1998, p.39)

Percebe-se certa contradição entre os objetivos que os sujeitos professores de 5ª à 8ª série propõem ao ensino de Língua Portuguesa e suas práticas para alcançá-los. Muitos professores relatam trabalhar com textos, através da leitura e da produção, mas, embora tenham como objetivo a prática do letramento social, acreditam que a metalingüagem traga sustentação para esta prática.

A maior parte dos sujeitos entrevistados acaba por relatar que usam o texto, nas aulas, priorizando mais a análise lingüística do que a interpretação, inferência e discussão das idéias contidas no texto, o que não seria uma prática compatível com o conceito de letramento.

Por trás das práticas da maioria dos sujeitos há uma concepção de existir uma norma culta da língua que deve ser ensinada na escola. Isso se apresenta, com maior freqüência, entre os sujeitos que são professores de 5ª à 8ª série, mas não se excluem sujeitos que são professores de 1ª à 4ª série, pois a maioria partilha da mesma idéia.

Segundo Soares (2001), uma forma de falar de um determinado grupo social não pode sobrepujar o de uma classe mais desfavorecida. Enquanto professores, a abordagem sobre as diferentes formas de falar deve ser praticada no sentido de respeito e valorização, e não de preconceito lingüístico.

Ao considerar que a linguagem dos alunos da escola, por ser de periferia, é diferente e de menor prestígio, S5 aponta a necessidade de desconstruir essa linguagem, que não é padrão, para a construção da chamada norma culta da língua, garantindo assim a igualdade entre as classes.

Neste sentido, ao se remeter à teoria do capital lingüístico, Soares (2001) denuncia a função atribuída à escola – a promoção da igualdade social – e aponta a sua verdadeira função: a preservação das discriminações sociais.

A discriminação social pode ser reafirmada através de práticas pedagógicas que não reconhecem a variação lingüística presente em nossa sociedade e, mais especificamente, entre os alunos da escola.

S1 demonstra compreensão desta variedade lingüística e aborda a questão como um conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Em suas práticas, reflete sobre as diversas formas de falar determinadas pelos dialetos regionais, oferecendo textos aos alunos que apontem a diversidade lingüística presente em nosso país.

Muitos professores, ao assumirem na existência de uma norma culta da língua, associam-na ao conhecimento da gramática. Por isso ela é valorizada na escola por alguns sujeitos.

É o caso de S9, que descreve a maneira como observa a aprendizagem da gramática normativa, utilizando termos para defini-la como um alicerce, um pilar de sustentação do uso da língua para produzir, compreender e inferir num texto, numa leitura: por isso, é importante ensiná-la.

“Muitos professores dizem (e acreditam) que o estudo da gramática é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor – ou, para ser mais exato, o levarão a um domínio adequado da linguagem padrão escrita. Esse motivo é alegado constantemente, quando se quer defender a presença da gramática no currículo”. (PERINI, 1997, P.49)

Especialmente os sujeitos de 1ª à 4ª série destacam práticas de ensino de gramática textual. O que se percebe é que essas práticas, muitas vezes, aparecem como uma prática de gramática normativa mascarada pelos textos. Ou seja, a partir de um texto, destacam-se frases ou trechos para uma análise metalingüística.

Nesse sentido, S8 deixa bem claro que seleciona um texto para ser trabalhado com os alunos a partir dos aspectos de análise gramatical.

Questionando esse ponto de vista, S3 defende que a aprendizagem da estrutura da língua é algo que se aprende fora da escola, portanto, não é papel da escola ficar ensinando regras básicas que o próprio sistema de comunicação já estabelece. Esse sujeito menciona ter como objetivo primordial, nas aulas de Língua Portuguesa, a escolha de textos que abordem questões para reflexão e crítica de mundo e relata que a escolha de textos para esses fins está relacionada com a ideologia do professor. Sendo assim, a análise da língua passa a ser secundária na seleção dos textos que serão trabalhados com os alunos.

O relato de S3 aponta que os professores possuem pressupostos ideológicos para planejarem suas atividades, aproximando-se de um pressuposto defendido por Leite (2006) de que:

“O conjunto de valores assumidos pelo professor, bem como suas concepções de homem e de mundo, de sociedade que pretende ajudar a construir, do papel da escola, da função da escrita na constituição da cidadania, dos determinantes do fracasso e do sucesso escolar, do seu próprio papel como professor, da relação trabalho coletivo x trabalho individual, e de muitas outras crenças e valores, constituem-se como o conjunto de diretrizes ideológicas, que vão determinar, total ou parcialmente, as formas como o professor se constitui profissionalmente e desenvolve suas práticas educacionais.” (Leite, 2006, no prelo)

Esse mesmo sujeito discute a relevância das aulas de Língua Portuguesa, no sentido de construção de concepção de mundo, e combate o objetivo desta disciplina centrado no ensino de gramática.

Da mesma maneira, os sujeitos S4 e S7 também se destacam contrariamente aos demais, ao relatar que trabalham a linguagem a partir da produção de textos dos alunos. Aproximam-se dos pressupostos definidos por Possenti (1997), de que seja preciso ensinar a partir da escrita dos alunos, questionando-os quando erram, pois assim a aprendizagem se torna significativa.

Neste caso, é preciso retomar algumas considerações sobre o uso do texto na escola aqui assumidas. Segundo autores como Geraldi (1997) e Possenti (1996), o uso de textos, seja para leitura ou para produção, deve focar primeiramente na discussão de idéias e no conhecimento que o aluno pode construir a partir de suas dificuldades ao ler e escrever.

Analisando mais atentamente os dados, é possível perceber que, para vários professores, a escola tem por objetivo preparar o aluno para a disputa no mercado de trabalho, garantindo isso através das aulas de Língua Portuguesa, sendo a gramática a base do ensino. Sob esta perspectiva, Leite (2006) argumenta que:

"Tenho observado projetos de Alfabetização, de cunho aparentemente progressista, centrados em concepções funcionais da Alfabetização, mas que se constituem como mecanismos de respostas às demandas dos setores de produção capitalista, visando, apenas, à formação mais qualificada de mão de obra. Na prática, tais propostas direcionam-se basicamente pela necessidade de adaptação acrítica do trabalhador a novas condições sociais, principalmente às novas condições de produção." (Leite, 2006, no prelo)

Relacionado a essa perspectiva de oferecer subsídios para a competitividade na sociedade atual está a idéia de que a inserção social, ou a mudança de classe social, está relacionada à linguagem.

É preciso destacar que o uso de textos na escola, para a maioria dos professores, ainda está baseado numa abordagem que leva a escola a trabalhar com textos, centrados em aspectos e funções exclusivamente escolares.

Outras dimensões do processo de apropriação do conhecimento da Língua Portuguesa permeiam a aprendizagem dos alunos na escola. Segundo S5 e S6, a dimensão afetiva na relação ensino/ aprendizagem pode ser destacada como essencial a partir da mediação do professor (S5), ou da própria motivação interna do aluno (S6). Segundo Tagliaferro (2003), *“acredita-se que no processo de apropriação do conhecimento, o outro possui grande importância. Este mediará a relação sujeito-conhecimento através dos objetos culturalmente configurados, os quais ganharão significado e sentido. É possível supor que as experiências vivenciadas pelos sujeitos com outras pessoas terão fortes marcas afetivas na sua relação com o conhecimento”*. (p.44)

Ao relatar suas práticas, S5 considera que possui muito entusiasmo para realizar suas aulas, e isso que ele transmite os alunos captam em forma de conhecimento. Para Tassoni (apud Tagliaferro, 2003) *“a qualidade dessa mediação que imprime carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam de igual maneira, e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem”*. (p.45)

Centrados nos alunos, a maioria dos sujeitos aponta a necessidade de o ensino partir da realidade do aluno para ter significado.

S3 trabalha com a idéia de partir da realidade do aluno na questão do que eles já sabem e do que precisam saber, ou seja, em relação ao conteúdo desenvolvido. Outros professores destacam ter como ponto de partida de suas aulas dos hábitos culturais que os alunos desenvolvem fora do contexto escolar. Nesse

sentido, buscam planejar aulas que tenham significado para os alunos. Para essa análise, Leite e Tassoni (2002) apontam que:

“Planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento”. (p.15)

Essa idéia de partir da realidade do aluno é o principal motivo pelo qual o livro didático é um material pouco usado na escola onde esta pesquisa foi realizada.

Isso é indicado com o relato de alguns sujeitos como S1, S3, S8 e S9, mostrando não concordar com o conteúdo que os livros apresentam: acham insuficiente ou descontextualizados no sentido da realidade cultural do aluno e da apropriação dos conhecimentos lingüísticos que têm.

Alguns professores gostam de livro didático para realizar suas pesquisas, como é o caso de S8.

Todos os sujeitos assumem substituir ou complementar o uso do livro didático com atividades elaboradas por eles mesmos, de acordo com a realidade da classe em que estão desenvolvendo as aulas de Língua Portuguesa.

Analisando os relatos dos sujeitos, é possível perceber que o planejamento de suas práticas é feito de maneira individual. Muitos consideram o planejamento coletivo como um momento institucional em que os conteúdos são colocados no papel por uma questão de burocratização do ensino. Não são realizados, na escola, momentos de discussão sobre concepções de ensino e de práticas pedagógicas e isso pode interferir negativamente na qualidade do ensino, segundo Leite (2006):

“O processo de Alfabetização escolar, como toda prática educacional, não é uma atividade ideologicamente neutra. Embora hoje exista, entre os educadores e pesquisadores, um amplo reconhecimento de que a Alfabetização é um processo multideterminado, que depende do conhecimento acumulado por diversas áreas afins – destacando-se a Lingüística e a Psicologia – entendo que a direção e qualidade desse

trabalho dependem, em grande parte, das concepções político-ideológicas assumidas pelo professor, compartilhadas pelo grupo de educadores do qual participa e pelos profissionais da escola como um todo.” (Leite, 2006, no prelo)

Alguns relatos, como o de S9, evidenciam que planejam aula individualmente e que “observam o que não está dando certo”, refletindo sozinho. Da mesma maneira, pode significar “liberdade” segundo S6. No entanto, há muitos professores que desejam o inverso disso, como é o caso de S7, que aponta os professores como individualistas e acredita que somente um trabalho em grupo onde, as pessoas dêem as suas opiniões e argumentem sobre as práticas, pode ser bom para a escola como um todo.

Fica claro que há uma movimentação da escola, no relato da maioria dos sujeitos, para que o trabalho coletivo aconteça e essa condição individualista apresenta-se como angustiante para a maioria.

Fatores como a questão estrutural do sistema educativo impedem a formação de grupos que decidam coletivamente os caminhos do ensino na escola, segundo o relato da maioria dos sujeitos.

Analisando mais detidamente, percebe-se que essas práticas individualistas são mais fortes entre os professores de 5ª à 8ª série, pois os mesmos pouco conversam ou dialogam sobre as suas práticas, sobre seus objetivos para ensinar Língua Portuguesa. Desconhecem a maneira como seus colegas trabalham e, no entanto, possuem concepções e práticas, muitas vezes, semelhantes.

Um exemplo disso é que todos esses sujeitos relataram que, em suas práticas, costumam fragmentar o ensino de Língua Portuguesa em: gramática, ortografia, produção de texto, interpretação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas existentes na escola apresentam-se em processo de transformação no que se refere às relações de ensino/aprendizagem, à concepção de ensino de Língua Portuguesa e à construção de um trabalho coletivo pelo grupo de professores.

Os dados mostram que, embora a gramática ainda seja ensinada nas aulas de Língua Portuguesa de muitos professores, os questionamentos a respeito dessa prática estão presentes na escola de maneira intensa, especialmente entre os professores de 1ª à 4ª série.

Esta pesquisa contribui para reflexões sobre as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, especialmente com relação à abordagem do ensino de gramática. Com isso, traz à tona elementos pertinentes para outra discussão quanto aos fatores que se relacionam ao alto índice de fracasso escolar, às práticas em sala de aula e, finalmente, à questão do planejamento.

Por fim, é necessário esclarecer que, ao realizar as entrevistas e transcrever as fitas, a questão do planejamento tornou-se uma peça chave para análise. A pesquisadora observou que o grupo de professores não discute as bases teóricas a respeito do tema – ensino de gramática – nos seus encontros semanais. Além disso, os professores não discutem suas práticas, suas angústias, suas realizações docentes, suas expectativas. A escola, dessa maneira, não se apresenta como um lugar de diálogo, de trocas, de transformação como um todo.

Leite (2006) argumenta que a qualidade do ensino na escola e os objetivos na formação do aluno estão diretamente relacionados a construção de um trabalho coletivo entre os professores:

“o trabalho coletivo tem sido um tema muito discutido nas últimas duas décadas. No entanto, considero que o grande desafio atual em nossas escolas continua sendo o da construção de formas de funcionamento mais democráticas e participantes. Assumir, como objetivo, a formação do aluno enquanto leitor e produtor de texto, implica, necessariamente, a existência de condições concretas institucionais para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Necessário, no entanto, entender melhor as dificuldades historicamente observadas com relação a esse aspecto na escola. (LEITE, 2006, no prelo)

Embora, neste trabalho, a categoria Planejamento não tenha tido uma análise específica e com profundidade teórica, é justamente nesse contexto que se encontra a possibilidade de uma nova etapa desta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Ed. 1994.

CORTES, Soraya M. V. *Técnicas de coleta e análise qualitativa dos dados*. IN: Cadernos de Sociologia, v.9, p.11-38 , Porto Alegre, 1998.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*

_____ *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____ *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEITE, S. A. S. *O processo de Alfabetização escolar: revendo algumas questões*. Comunicação pessoal e no prelo, 2006.

LEITE, S. A. S., TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor* in AZZI Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

NEVES, Maria H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto. 1990.

NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: Introdução as suas técnicas*. São Paulo: Nacional. 1975.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras. 1996.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática. 1997.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Campinas, SP: [s.n.]. 2003.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto. 2004.

_____ *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____ *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática. 2001.

TAGLIAFERRO, A. R. *Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. TCC, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2003.

ANEXO I

(Roteiro da entrevista)

Roteiros de entrevista

A) Apresentação pessoal:

- Nome
- Idade
- Estado civil
- Filhos
- Estado e cidade de nascimento

B) Formação acadêmica:

- Formação
- Ano
- Tempo de profissão
- Você costuma realizar cursos para a sua formação contínua? Quais?
- Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, teve alguma formação específica (PEB I)?

C) Atuação como professor:

- Qual série trabalha atualmente?
- Já teve experiência com outras faixas etárias?
- Qual é a sua concepção do ensino de Língua Portuguesa. Por que e para quê se ensina Português aos alunos?
- Como fica a gramática nesse contexto?
- Como é a sua aula de Português? Dê um exemplo de atividade que realiza para contemplar os objetivos que são propostos de Língua Portuguesa. Destaque os recursos que utiliza.

- Você planeja as suas aulas de que maneira? É um trabalho individual ou coletivo?

ANEXO II

(Transcrição das entrevistas organizadas em categorias)

1. Por que ensinar Língua Portuguesa.

Esta categoria apresenta dados sobre as concepções teóricas que fundamentam a prática dos sujeitos. Nela, organizaram-se seis sub-categorias.

1.1 Ensinar a norma padrão ou culta.

Nesta subcategoria foram selecionadas as falas dos sujeitos que se referem à importância de ensinar aos alunos a norma culta da língua:

“(...) Porque eles têm que saber falar fluentemente a língua de onde ele nasceu. E, segundo, pra a melhor comunicação, pra eles se expressarem muito bem e... (risos)”. (S1)

“(...) Para mim, a Língua Portuguesa é ensinar a pessoa a falar corretamente ou ela ter uma idéia de que a língua tem certas regras, né?! (...)” (S2).

“(...) Para que o aluno possa falar de forma correta a sua língua materna. De acordo com os dicionários, de acordo com a gramática, né?(...)” (S5)

“(...) saber usar sua língua na forma culta. Se comunicar de uma forma expressiva, de ter um vocabulário mais amplo e de ter uma comunicação mesmo efetiva, comunicação formal. (...)” (S5)

“(...) que ele aprenda a se comunicar corretamente.(...)” (S5)

“(...) Eu acho assim: o professor de Língua Portuguesa não deve mostrar preconceito lingüístico. Se o aluno falar errado, o professor, na minha opinião, não deve corrigir. Deve buscar mostrar qual é o certo e o aluno, por conta própria, ir ao caminho certo. Não daquele modo obrigado, “você tem que aprender isso e ponto final”, “isso é o certo e ponto final”. O professor tem que mostrar o caminho certo pra ele e ele vai seguir por conta própria. (...)” (S2)

“(...) Você tem que mostrar que tem a maneira culta e a maneira coloquial de mexer aí. Então, você, brincando assim, vai ensinar o aluno a falar certo. Não mostrando aquele preconceito: “Está errado, ponto e acabou! Não é isso! A maneira certa é isso e eu quero que você fale só isso!”(...)” (S2)

“(...) Assim, o aluno chega para o professor, para mim, dizendo “ô, professor, nós vai pro vídeo?”, (arregalando os olhos) “Opa! Nós vai? Virou caipira? Nós vamos pro vídeo! Eu vou pro vídeo! Então, nós vamos

pro vídeo. Aí, nós vamos. Nós vai, (balança a cabeça em sentido negativo) nós vai, aqui não é campo rural, não é alguma coisa... fazenda, nós vai. Nós vamos pro vídeo" (...)" (S2)

"(...) Estou sempre corrigindo (pausa), todo o momento em que eles estão dialogando eu estou sempre interferindo, mostrando na lousa a gramática, mesmo que dentro do contexto de um texto e fora num diálogo deles. To sempre interferindo.(...)" (S5)

"(...) Eu acredito que a aquisição da escrita, hoje, é fundamental. Tanto de primeira a quarta quanto de quinta a oitava, pro resto da vida. Então a escrita faz parte da nossa vivência do dia a dia. Então, não tem como você não escrever. Por mais que a gente tente introduzir a oralidade nisso e não ficar numa língua padrão, exigente todo o momento, o básico pelo menos você tem que ter. (...)" (S6)

"(...) mas tem que se ter uma regra, tem que se ter uma disciplina porque, senão, não vai ser pra todos, vai ser pra grupos isolados.(...)" (S6)

1.2 Ensinar gramática para o uso da língua.

Aqui, incluem-se relatos segundo os quais a gramática é vista como uma ferramenta que leva a atingir os objetivos do ensino de português, sendo importante no trabalho do professor:

"(...) Isso faz com que eles aprendam melhor a fazer produção de textos.(...)" (S1)

"(...) Eu uso a leitura para que eles entendam aspectos gramaticais. Primeiro fazemos a leitura, discutimos questões gramaticais, coloco pontos importantes que foram levantados, na lousa, para que eles estejam analisando, por exemplo, a substituição de um nome por um pronome. E peço para eles fazerem produção escrita, a partir do que já foi lido. (...)" (S1)

*"(...) Mas o professor de gramática em si, não exige as regras, mas sim, mostra ao aluno quais são as regras para, daí, ele aprender por si próprio as regras gramaticais. Você não usa assim obrigatório (*gesticula*), mas sim ele ter uma idéia de quais seriam as regras e o que seria o certo e o errado(...)" (S2)*

"(...) Eu vou mostrar um caminho para ele fazer uso disso. Daí, ele vai ver qual seria o caminho que ele vai seguir aí. Eu vou dar a luz para ele. A luz

e o caminho. O caminho certo. Aí, ele vai seguir por si próprio. Eu vou mostrar todas as vertentes das regras gramaticais, como é o falar correto (...)" (S2)

"(...) gramática para o aluno (pausa) é de fundamental importância. Porque se eu quero que ele fale de forma correta, de forma culta, ele tem que ter um... é... não vou dizer método, né? Mas, ele tem que saber o como falar corretamente e o como é a gramática.(...)" (S5)

"(...) gramática é o modo que ele vai atingir pra falar corretamente. (...)" (S5)

"(...) a própria língua, o estudo da língua, ajuda com que a gente consiga elaborar melhorar o pensamento, colocar de uma maneira mais polida, ou da maneira mais correta, ou mais adequada naquele momento. (...)" (S6)

"(...) A gramática pra me ensinar a forma correta, como é uma linguagem padrão, um código padrão de uma sociedade (...)" (S6)

"(...) uma língua cheia de minúcias, de detalhes, ela é usada em tudo... Tudo, na vida, a gente tem que usar a leitura e a escrita... Tem que ter um embasamento muito grande porque ela é uma língua que exige muito da gente. (...)" (S4)

"(...) a gramática... Ela tem que ser trabalhada! Porque, assim, é através de uma certa gramática que você vai até saber como você vai ler uma certa coisa. Eu acho que não tem como você fugir! (...)" (S8)

"(...) Eu acho que é uma ferramenta, uma ferramenta também porque ele vai precisar dela. Querendo ou não ele precisa dela. Mesmo a gente não gostando, como eu não gosto, mas me exige, a vida me exige, então, de uma maneira ou de outra ele vai ter que aprender. De uma maneira gostosa ou, sei lá, de uma outra maneira ele vai ter que aprender. (...)" (S8)

"(...) o aluno aprende de primeira a quarta, os conceitos da língua, como escrever, como usar um texto, então, pra formação do aluno, eu acho que é de primeira a quarta, a formação de ler e escrever mesmo. (...)" (S9)

"(...) A gramática... ela é muito importante. É como se fosse um alicerce, sabe de uma casa?... É como um pilar, você sabe por quê? Porque, por exemplo, você não começa uma casa pelo telhado. É como se você estivesse começando um texto. Então, o aluno que não consegue saber o substantivo, o que é predicado, o que é verbo, não consegue formular um texto direitinho. Então, por que é um alicerce? Porque você começa ali nos conceitos mesmo da Língua Portuguesa... Então, quando você ensina, você tem que começar em baixo, também, ali no alicerce, fazer um pilar pra que haja sustentação sobre o texto... você realmente, na Língua Portuguesa, você ensina o conceito pro aluno da gramática e, vai

textualizando aquilo que ele aprendeu, por exemplo: substantivo, predicado... (...)" (S9)

1.3A tríade: educação, ensino de Língua Portuguesa e mercado de trabalho.

Nesta subcategoria incluem-se falas que demonstram que um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa seria o preparo do aluno para o mercado de trabalho:

"(...) Daí eu falo pra eles sobre a importância da escola, não é só para escreverem bem é para que no dia em que eles forem colocar uma placa no seu negócio, como da oficina, escrever oficina com "c" e não com "s" (...)" (S1)

"(...) pra que você consiga se expressar também de formas mais burocráticas, talvez. (risos). Como um meio que os trabalhos exigem hoje dos trabalhadores (...)" (S6).

"(...) então, se eu vou fazer um relatório numa empresa pro meu gerente, precisa estar bem escrito. Se eu vou atender um telefonema mesmo, na oralidade, e falar "nóis fumo", eu não vou ser bem aceita. Então, a gramática é necessária. (...)" (S6)

"(...) a gente tem que trabalhar pro nosso aluno ser tão capaz quanto os outros alunos que estão tendo outros tipos de formação. (...)" (S6)

"(...) na hora de construir um texto, se ele faz um relatório cheio de erros gramaticais, por mais que ele saiba que aquilo está errado, naquele momento não cabe porque a convenção é outra. Aí entra a necessidade. (...)" (S6)

*"(...) Quando você vai elaborar um currículo, quando eles crescerem – eu preparo meus alunos pra vida – eles vão precisar disso. Agora, no caso mais pra frente, as escolas preparam o aluno para o vestibular então elas têm que ensinar regras (*franze a testa*). Os alunos esperam isso, os pais esperam isso e eles querem passar no vestibular e o vestibular cobra isso. Tudo fragmentado. (...)" (S7)*

“(...) No meu ponto de vista, ele tem que saber como usar a leitura e a escrita porque para o mundo é isso que exige (pausa). Não é que exige, todo mundo tem que saber! No nosso país, no mundo, na vida, a ler, a escrever, pra ter contato com as demais pessoas no mundo em que ele está vivendo, no trabalho. (...)” (S9)

“(...) Porque, na realidade, um ser que não é alfabetizado tem mais dificuldade pra estar arrumando um emprego, pra se comunicar no nosso mundo de trabalho, né?! (...)” (S9)

“(...) Mas no nosso mundo, o que pede o mundo, a comunicação... aonde todo mundo tem que fazer um teste pra ter uma profissão melhor... Então, eu acho que tem que vir pra escola realmente pra estar aprendendo o conceito da Língua Portuguesa. (...)” (S9)

“(...) Temos que pensar se com o que estamos fazendo atingimos o nosso objetivo. Se os nossos alunos serão capazes de enfrentar uma prova para entrar numa faculdade, um teste para um trabalho, porque nós vivemos num mundo capitalista e precisamos nos preparar para ele, preparar os nossos alunos! (...)” (S9)

1.4A desconstrução da linguagem.

Aqui, incluem-se falas que demonstram a forma como os professores concebem o aprendizado da língua materna fora da escola e qual é o papel da escola na modificação desta linguagem que o aluno trás a partir de suas experiências:

“(...) No caso, a gente está numa escola de periferia, uma escola onde os pais são operários e que o aluno tem uma linguagem muito própria de periferia, de grupo que ele participa, é... como eu vou dizer? (pausa) Falar pro aluno que está num bairro periférico é muito distante de alguém que está num outro momento da cidade e que fala de uma forma diferente e que os pais têm outra profissão, né, que os pais são mais cultos. (...)” (S5)

“(...) ensinar português na periferia é mostrar que tem outro modo de falar. Uma forma mais polida, mais correta e que, também, o que ele fala não tá errado desde que haja comunicação, mas que há outra maneira dele se comunicar. (...)” (S5)

“(...) a mãe fala desde que ele nasceu então ele tem um momento de ver a linguagem que ele nasce já dentro dela e ele não sabe questionar como que ele está falando. (...)” (S5)

1.5 Ensino de Língua Portuguesa para reflexão e crítica do mundo .

Aqui, encontram-se falas que apontam a preocupação em relacionar o ensino de Língua Portuguesa à construção de opiniões e concepções críticas de mundo:

“(...) Língua é expressão. É você aprender pra você se expressar, pra você entender o mundo (pausa) (...)” (S3).

“(...) Porque eu acho que a Língua é uma coisa muito mais ampla. Eu acho que a pessoa tem que saber se expressar pra ela entender o mundo, pra ela saber se colocar nesse mundo, né? E a Língua Portuguesa tem a ver com isso (...)” (S3).

“(...) Eu ensino pra que meus alunos consigam ter uma leitura diferente de mundo, uma leitura mais crítica (...)” (S3).

“(...) O professor tem a liberdade total pra estar selecionando esses textos, então, de acordo com aquilo que você seleciona você está transmitindo uma ideologia (pausa), entendeu? Então, não é simplesmente ver os verbos que tem no texto ou isso e aquilo. Você tem que escolher textos que façam com que a criança reflita – criança ou o adolescente seja qual faixa etária for – com que ela reflita sobre tudo o que está acontecendo no mundo, com que ela veja além do que está escrito, né, não só o que está explícito mas veja o discurso que está por trás de tudo aquilo que está sendo escrito(...)”. (S3)

“(...) Eu acho que é uma coisa muito maior do que se ensina, na verdade. Porque a Língua Portuguesa é ensinada de uma forma muito técnica, hoje em dia, né? É aquela coisa da gramática, de aprender o que é verbo, o que é isso, o que é aquilo. Eu acho que até está mudando um pouco isso, mas ainda tem muito que mudar, né? (...)” (S3).

“(...) Eu trabalho com meu aluno não só Língua Portuguesa no sentido de que ele saiba falar corretamente, mas no sentido de que ele saiba colocar a opinião dele, de que ele tenha um pensamento crítico sobre o que ele lê... a gente tem que entender qual é a segunda intenção do autor. (...)” (S6)

“(...) Porque não tem como nós, professores, não nos colocarmos numa posição. Falar que nós somos neutros é mentira. Então, a gente sempre tem por dentro uma posição política, uma posição cultural e isso a gente precisa ajudar o nosso aluno a entender.(...)” (S6)

1.6 Aprender os usos sociais da Língua Portuguesa.

Nesta subcategoria encontram-se falas que apontam a necessidade de aprender a língua para as práticas sociais:

“(...) Aprenda a produzir, também, diferentes tipos de textos pras diferentes situações em que ela vai usar, aprenda a se expressar oralmente, né? Ela aprenda a se expressar não simplesmente pra fazer uma entrevista de trabalho, não só. Pra conseguir se relacionar, pra conseguir de acordo com o objetivo dela saber se expressar oralmente, de forma escrita, através da leitura e tudo mais. Eu vejo assim, pelo menos, não sei.” (S3)

“(...) você tem que saber escrever, tem que saber construir o que você tá pensando, passar isso pro papel (...)” (S6)

“(...) no relacionamento humano é muito importante a escrita, porque ela influencia na fala, não tem como(...)” (S6)

“(...) quando você constrói um texto, um livro ou o que seja você vende uma idéia e se você argumenta bem, você convence seu leitor. Então, eu falo isso, em tudo: você vai redigir um pedido, uma carta de um pedido de... sei lá, de uma bolsa ou alguma coisa que eles precisem. Eles precisam justificar bem por que eles precisam daquilo. Aquele que melhor argumentar vai ser mais atendido do que o outro. Então, é em tudo (...)” (S6)

“(...) Então, eu vejo assim, eu falo até para os meus alunos: “não necessariamente a gente tem que falar corretamente todos os momentos”, mas, você tem que saber em que situação você está e para quem você vai falar.(...)” (S6)

“(...) Eu ensino os alunos para qualquer tipo de comunicação e pra que eles possam saber usar tudo aquilo que eles estão lendo né?!... Então, eles precisam da leitura e do ensino da Língua Portuguesa. (...)” (S4)

“(...) Eu penso que é pra eles conseguirem entender o que eles vão ler, pra eles conseguirem se expressar através da forma escrita. Eu acho que esse é meu objetivo quando ensino Língua Portuguesa. Quando eu ensino eles a escrever, bem no começo do ano, eu pergunto pra eles “gente, pra que ler e escrever?”. Quando eles vêm pra primeira série, eles vêm com essa expectativa de que a escola é só pra ler e escrever. “Mas, para que?” Pra pegar um ônibus, escrever uma carta pro namorado, pra escrever um e-mail – eu tenho alunos que tem acesso ao computador - , pra ler um informativo de um jogo, um manual, a instrução de um jogo. Pra eles se virarem no que for necessário. (...)” (S7)

“(...) Eu vejo assim, por exemplo, análise sintática. Eu fico pensando pra que serve isso? Porque eu não sei! Eu não sei fazer análise sintática!... É uma coisa que não tem uso social. Tem uso social você saber ler,

escrever, entender, você ir num banco e saber ler um extrato. Agora, não tem uso social saber o que é objeto direto, indireto. Isso não vai te ajudar em nada na sua vida. Eu acho que, às vezes, a escola ensina coisas e depois continua cobrando, até sempre, coisas que nunca vão ser usadas. (...)” (S7)

“(...) Eu acho que através da Língua Portuguesa é que você vai acabar interpretando todas as coisas... Eu acho que isso daí faz com que você interprete “n” outras coisas, “n” outras disciplinas. (...)” (S8)

“(...) Se ele pega um texto científico, ele vai ler de uma maneira, se ele pega um texto jornalístico, vai ler de uma outra, se ele pega uma poesia ou se ele pega um encarte, é através do Português que você vai fazer essa leitura de mundo. (...)” (S8)

“(...) Eu acredito que todas as pessoas são alfabetizadas na vida! No mundo delas! No mundo dela ela se entende, mas esse letramento que estou falando, de escola, é pro aluno e pras pessoas aprenderem, realmente, a se comunicar na vida, não só naquele mundo dela. (...)” (S9)

2. As práticas pedagógicas.

Esta categoria apresenta falas que demonstram a maneira como os sujeitos realizam as aulas de Língua Portuguesa. Nela identificam-se oito sub-categorias:

2.10 domínio da gramática acontece fora da escola.

Nesta sub-categoria, há falas que apontam o reconhecimento de que o ensino de gramática acontece fora da escola:

“(...) A minha grande crítica é essa: você simplesmente se preocupar em, sei lá, em saber o que é verbo, o que é adjetivo, mas e aí? A criança, às vezes, sabe o que é verbo, adjetivo, decorou porque na verdade não aprendeu e não sabe, às vezes, produzir um texto, não sabe diante de uma sala se expressar, entendeu? Então, eu acho assim: a gramática é importante, mas ela não pode ser pro professor a primeira coisa no ensino de Língua, como muitos professores fazem e simplesmente dão, sei lá, listas de verbos, listas de adjetivos, sabe? (...)” (S3)

“(...) porque eu acho que o ensino da gramática é uma coisa natural, não é (pausa), não é dessa forma isolada. É natural que dentro de um texto você vá trabalhar certos aspectos da gramática, você tem que trabalhar. Mas existem coisas que os professores, muitas vezes, perdem tempo e que não são necessárias, por exemplo, pra que você precisa ensinar que com “meninas” você usa “as” (pausa), né? Que você usa “a menina” e

não “a menino”. Nenhuma criança vai falar “o menina”, entendeu? (...)” (S3)

“(...) Separação de sílaba, qual é a necessidade prática? É na hora em que a criança está escrevendo, ela vai separar errado, o professor vai observar que o aluno está separando errado, chama e explica. Explicou uma ou duas vezes, não precisa ficar batendo, ficar fazendo a criança separar sílaba, ficar vendo quantas sílabas tem a palavra e tudo mais (...)” (S3)

2.2 Dimensões afetivas entre professor e aluno na aprendizagem.

Aqui, incluem-se falas que apontam a importância da afetividade entre o ensino, o aluno e o professor:

“(...) Então, depende de como o professor vai passar esse ensino. Depende do como, do entusiasmo, se ele gosta, de como ele transmite esse conhecimento, o aluno pega ou não. (...)” (S5)

“(...) Eu acho que meu aluno também tem direito de não gostar de algumas áreas. Então, assim, não que isso acabe afetando de que ele não aprenda, ou que ele não faça! Isso não impede de exigir que ele aprenda e que ele melhore, mas também tem uma motivação intrínseca, não só extrínseca. E que, muitas vezes, não é só de meio não! (...)” (S6)

2.3 O ensino de Língua Portuguesa deve partir da realidade do aluno.

Nesta subcategoria, as falas demonstram que é preciso reconhecer as experiências pessoais dos alunos na relação ensino-aprendizagem:

“(...) Então, pra mim, a Língua Portuguesa, desde as primeiras séries iniciais deve ser trabalhada, dentro da realidade de cada aluno e de acordo com a vivência que eles têm (...)”. (S1)

“(...) Eu coloco músicas que interessam a eles. Músicas da atualidade. “Rebeldes”?! Colocar uma música do grupo “Rebeldes” para trabalhar oração subordinada, ou trabalhar adjetivo, substantivo em cima da música (...)”. (S2)

“(...) Porque é uma música que eles gostam. Se trabalhar com uma coisa que eles gostam, automaticamente, eles vão seguindo um ritmo também do professor(...)”. (S2)

"(...) Agora, quando eu passo pra parte de gramática, eu escolho alguma música que eles gostem ou eu coloco músicas que interessam a eles (...)" (S2)

"(...) Então, recolho deles mesmos os tipos de música que eles gostam o tipo de aula que eles gostam: aula louca, individual, seminário. Recolho tudo isso deles e através dele construo o meu planejamento (...)" (S2)

"(...) Aquela aula giz, lousa, explicação eu já fiz e achei que não foi muito produtivo. Os alunos não compreenderam muito bem. Então, se trazer alguma música da atualidade, até mesmo letra de algum poema que interesse a eles ou até mesmo noticiário da atualidade que interessa a eles, eles interagem mais, eles participam mais (...)" (S2)

"(...) Mas, também temos que contar que tem aquele pessoal que não quer nada com nada. Os que não querem nada com nada não tem jeito, nada motiva (...)" (S2)

"(...) você tem que preparar aula de acordo com a sua sala, de acordo com o que eles precisam. Tem sala que você tem que trabalhar mais ortografia, tem sala que você tem que trabalhar mais interpretação, tem sala que você tem que trabalhar mais produção. (...)" (S3)

"(...) eu acho que só sempre estar acrescentando, sempre estar procurando coisas interessantes porque eu acho que quando você trás um conteúdo interessante pra criança ela gosta daquilo que ela está aprendendo, por mais que haja indisciplina – que a gente sabe que há e sempre vai haver, difícil é a sala que não tenha – eu acho que, no geral, mesmo na bagunça deles, eles costumam fazer as coisas e aprender (...)" (S3)

"(...) Eu procuro montar atividades interessantes. Eu gosto de trabalhar muito com super-heróis porque eu acho que é legal pra eles, trago texto sobre os "Rebeldes" porque é legal pra eles e eles gostam. Eu acho que tudo tem que fazer sentido pra criança senão não adianta dar aula, senão você tá lá por tá. A historinha do "vovô viu a uva" não vira mais nada. (...)" (S4)

"(...) Antes de eu dar alguma coisa, eu penso o que aquilo possa surtir. Eu tento pegar algumas coisas que possam dar resultado e eles possam se interessar... eu fico me perguntando quando vou dar alguma coisa se vai ter interesse da classe... Não dou um texto, assim, meramente porque "ah, hoje eu tô de saco cheio vou dar um texto", nem passa! (...)" (S8)

2.4 Variação lingüística é conteúdo.

Nesta subcategoria apresentam-se falas que demonstram o reconhecimento das diferentes formas de falar:

"(...) se a gente pega um aluno lá do nordeste, há uma diferença de linguagem. Se você pega um caipira, também. Então deve-se trazer textos, diversificados principalmente, pra estarem vivenciando essas outras realidades e...e explicar para eles que não é, por exemplo, que quem mora no nordeste puxa o "R" ou no Rio de Janeiro que puxa o "S" que está falando errado porque não fala igual à ele, né?! Isso, eu acho que é uma das... *(pausa)* dos principais momentos em que o professor deve ter em sala de aula em relação à Língua Portuguesa (...)" (S1)

2.5 Domínio da gramática textual.

Aqui, encontram-se relatos explicitando que a gramática deve ser ensinada a partir do uso de textos:

"(...) eu trabalho assim: a gramática, mas, ao mesmo tempo, dentro do texto (...)" (S1)

"(...) Então, dentro do texto dá pra você estar puxando toda essa parte gramatical." (S1)

"(...) Não como forma de exercícios, não. Como exercício, não. Mais, mesmo, no uso prático." (S1)

"(...) dentro do texto, pra eles estarem fazendo observações do tipo "por que usou esse verbo aqui e não poderia colocar um outro" (...)" (S1)

"(...) Não precisa falar classe de palavras, do tipo assim: "Hoje, vou trabalhar o substantivo", não! Não faço isso." (S1)

"(...) Eu chamo a atenção deles dizendo "gente, vamos analisar: esse texto está dizendo sofreram por quê? Será que eles ainda iriam sofrer? Eles estão no passado, estão no presente? Então, se estiver no passado deve ser escrito com "am".". Então, é dessa forma que eu trabalho a conjugação verbal com eles (...)" (S1)

“(...) é necessário que se haja um conhecimento da gramática mas não de forma isolada (...)” (S3)

“(...) Olha, eu sempre costumo trabalhar com textos. Tudo baseado nos textos. De acordo com o que eu to querendo, então, eu sempre faço uma pré-seleção desses textos e, assim, eu utilizo as palavras que estão inseridas nos textos pra estar trabalhando alguns aspectos de gramática. Mas sem ser uma coisa maçante, entendeu? Não é uma coisa que “ah, agora eu vou trabalhar verbo”, não! (...)” (S3)

“(...) pois o exercício gramatical, para eles de primeira à quarta, é muito (pensa) não sei, mas acho que é estressante. Não sei se a palavra é essa, mas é muito forte, e não dá pra você dar, por exemplo, “vamos conjugar o verbo sentar, falar, correr”, não. Eu acho que isso aí não dá! (...)” (S1)

“(...) Porque, senão, fica muito cansativo, o aluno cansa. Por frase não tem como trabalhar. Eles não entendem. Então, dentro do texto é mais fácil pra você estar explicando pra eles. Eu trabalho assim. (...)” (S1)

“(...) porque a criança não aprende quando tá aquilo ali, forçando, forçando, “ah, vamos trabalhar separação de sílabas” – a professora fica um mês trabalhando separação de sílaba – eu acho que tudo isso aí não ensina nada e você fica só perdendo tempo.(...)” (S3)

“(...) Assim, aluno pega birra de Língua Portuguesa e de Matemática, normalmente, quando é trabalhado de forma (pausa e se pergunta como vai dizer isso), de forma maçante. São matérias que se for trabalhado daquela maneira como a gente, eu acho que pelo menos comigo, foi trabalhado, eu cansava muito, achava que aquilo não tinha muito sentido. (...)” (S3)

“(...) alguns conteúdos gramáticos são necessários! (sorri) Mas, você usar... “por que esta construção aqui? Qual é a intenção desta forma de colocação?”. De primeira a quarta série, por exemplo, você trabalha uma poesia e diz “por que é desta forma?”. A própria estética, a métrica, revela um sentimento, uma intencionalidade do autor.(...)” (S6)

“(...) Eu acho que o ensino de gramática deve acontecer, sim. Mas não daquela forma como é feita com as crianças mais velhas, que detalha a gramática falando assim o que é artigo, isso aqui é substantivo, isso aqui é plural... Tem que detalhar com a criança, mas só que isso só vai acontecer se tiver leitura e produção textual... porque a gramática vai acontecendo aos poucos e conforme o conhecimento da criança. (...)” (S4)

“(...) Por exemplo, na primeira série – agora que meus alunos já fazem pequenas produções de texto – quando fazem escrita e depois uma reescrita coletiva eu coloco pontos de exclamação, interrogação e tal. Então, eu vou reescrevendo com eles e vou explicando “olha, aqui perguntou por isso que usamos esse ponto”, eu acho que as coisas não podem ser separadas. Porque se eu for para e falar assim “olha, hoje, eu vou ensinar pontuação – como eu aprendi – esse ponto é quando perguntar” (...)” (S7)

“(...) Eu não sei se eu saberia dar aula pra uma quarta série. Eu teria que pesquisar mesmo pra ver o que é exigido nesse nível, pra saber o que eu iria ensinar e como. Eu tenho certeza que não ensinaria separado. Aula de gramática, regras e coisas assim. Eu com certeza ensinaria tudo junto com produção de texto, com leitura. (...)” (S7)

“(...) Lógico que eu vou falar que aquilo chama verbo. Como na primeira série eu falo o nome das letras porque essas coisas têm que ser faladas, eles não vão construir do nada, eles vão construir a partir de uma coisa que já existe, de que aquilo tem aquele nome. É lógico que eu vou dar essa informação pra eles. Mas essa construção de concordância, eu acho que com reescrita de textos, não só de textos deles, mas textos de bons autores, por exemplo, mesmo o adjetivo se você pegar um texto de um bom autor de literatura infantil. Lê o texto inteiro e selecionar uma parte e falar pra eles reescreverem uma parte do texto, trocando alguns adjetivos por outros, com uso de dicionário e depois pegando uns da sala e fazendo a reescrita organizando a concordância. Isso eu já faço na primeira série(...)” (S7)

“(...) Mas, acho que se eu tiver na quarta série, eu não vou falar pros meus alunos, por exemplo, “andar – isto é um verbo” (gesticula como que pontuando), eu vou falar “esse verbo aqui não tá legal, o adjetivo não tá legal”, eu já posso usar esse tipo de palavra na produção de texto. (...)” (S7)

“(...) Eles estão fazendo uma produção de texto sobre o folclore, então, hoje, eles vão fazer uma produção de texto onde eles têm de inventar um bicho-papão. Então, hoje, todo mundo vai chamar bicho-papão e eles vão escrever como que ele é, as características dele, as qualidades, os defeitos, então são palavras que já vão... Eu posso até falar “são os adjetivos dele” não que depois eu vou ficar perguntando “como se chama isso?”, mas, eu posso dar o nome. Eles têm esse direito de saber. “Depois vocês vão falar o que ele faz: ele come criança, ele come adulto, que horas ele aparece...” entendeu? Então, tudo isso está sendo gramática. De um jeito ou de outro. (...)” (S7)

“(...) Trabalhamos receita, a estrutura da receita como é, tinha o negócio do plural quando aparecia “dois ovos” e eu falava “gente, quando é mais que um...” então tudo isso já tá ensinando a gramática, não precisa parar e ensinar. (...)” (S7)

“(...) Só não acredito que, é lógico, uma gramática isolada (risos), nem acredito e nem faço uso. Mas, desde que ela esteja dentro de um contexto, ela tem que ser dada... isoladamente eu não sei pra que serve. (...)” (S8)

“(...) Eu trabalho dentro do texto mesmo, em contexto. Trabalhei a pontuação contando uma piada, então, conto toda uma piada, o aluno vai lá na frente, dramatiza, a partir daquele momento, ele vai entonar a voz, aí eu posso explicar porque eu uso ponto de interrogação e não de exclamação, porque é ponto final e porque não. Porque na hora em que vou usar o travessão, quando alguém fala, ou dois pontos – no caso, estou com uma segunda série – isso muda em texto. (...)” (S8)

“(...) Eu pego um texto, daí eu começo a olhar no texto o que eu tenho pra fazer e vejo o que a partir daquele texto – não importa que seja no começo ou no final do ano, isso não importa – dá pra ser trabalhado, por exemplo, plural, eu tento dar esse olhar neste texto, sabe? Daí eu busco outras atividades pra fazer complemento. (...)” (S8)

“(...) Plural, também, entrou ontem que eu fui dar esse negócio de plural aí – aí, eu fui olhar naquela coisa que é o planejamento – tem coisas que você tem que dar... Aí, eu tento de dentro do texto procurar as palavras que acham que está no plural, depois se estiver que completar com mais alguma coisa eu complemento, mas, eu procuro dentro do texto. (...)” (S8)

“(...) Dentro daquele texto você vai tirando o substantivo, o predicado, trabalhando essas coisas. Não a gramática que quando eu estudei era assim: “hoje é aula de gramática” – que na Língua Portuguesa separava gramática, ortografia – não desta maneira que eu aprendi. Mas, uma gramática gostosa que você pode estar tirando do texto o sujeito, o verbo, o predicado, entendeu? Esta é a gramática que facilita a vida do aluno, do educador. (...)” (S8)

“(...) Quando eu estou trabalhando com a Língua Portuguesa eu trabalho texto. Com a leitura do texto primeiro. Da leitura do texto eu analiso – analiso não – tiro dali o que tem como algumas palavras diminutivo, plural, dali eu tiro essas palavras levo até lousa e ensino o que é diminutivo – o conceito mesmo – o que é plural, o que o predicado, o que é o verbo e tudo aquilo. E, começo a mostrar no texto – porque eu escrevo muito na lousa, eu coloco muito texto na lousa – pro aluno o que é o predicado ali dentro, daquele conceito que eu já havia falado você entendeu? Eu trabalho desta maneira a gramática. (...)” (S9)

2.6 Ensino de gramática normativa.

Aqui, encontram-se relatos apontando que a gramática normativa deve ser ensinada:

“(...) Então, alguns não gostam de estudar a gramática. Alguns falam: “professora, eu acho chato aprender isso”, né, e outros gostam muito. Eles falam que é bobeira isso, “pra que professora, pra que aprender isso”, pra que é... (pausa) do “mim”, do “eu”, do “porque” junto, do “por que” separado, “a senhora entendeu o que eu falei?” Eu falo “entendi, mas por que não falar direitinho?”(...)” (S5)

“(...) Primeiro, eu explico o que é oração subordinada e dou exemplos. Após a explicação, eu falo para eles localizarem as orações subordinadas em cima da música – coloco a música pra ir e voltar, ir e voltar (rindo) até eles localizarem – porque eu acho que é bem melhor eles localizarem do que eu falar. Eles vão ouvindo a música com a letra pra ajudar. Até aí vai sendo oral, depois é por escrito. Peço que localizem cinco orações subordinadas, adjetivos, substantivos, complemento nominal... Daí, dou o exercício do meu livro, um exercício mais, assim, grosso (faz sinais de aspas) (...)” (S2)

“(...) Não tem mais nenhuma dúvida, vamos lá fazer o exercício, agora, de fixação. Fez o exercício de fixação, marca a prova. Tudo tranquilo (...)” (S2)

“(...) Eu estudo primeiro as músicas, se tem alguma coisa a ver com a matéria, com a gramática que eles vão ter que estudar, aí depois eu passo. (...)” (S2)

“(...) Então, assim, eu não pesquisei se a maioria não gosta. Eu percebo alguns comentários de que gramática é chato. Fazer exercício é chato. Porque, além do livro didático eu trago xerox de exercícios fora. Não fica só no livro.” (...)” (S5)

“(...) eu venho com o assunto pronto que eu sei o que eu vou dar, ou eu pego diretamente deles, do exemplo deles: “olha, ontem, o Fabrício chorou na aula” – chorar. Aí, eu começo: “é indicativo? Presente? Passado?”, né, eu vou introduzindo assim. Ou então, eu trago formalmente mesmo, xeroco – os advérbios – e explico o conceito mesmo.(...)” (S5)

“(...) Porque, às vezes, fica difícil você ensinar gramática isolada. E, a gente, muitas vezes, ensina isolada a gramática. Não dá pra você recortar exemplos de dia a dia da vida deles.” (...)” (S5)

“(...) Por exemplo, eu vou estar na unidade cinco, eu tenho lá: verbos. Eu primeiro chego, explico verbo, converso bastante, dou exemplo da vida do aluno, depois que eu vou ler o texto. Quando ele já tem o conceito, eu leio o texto, a gente mostra e faz exercício do livro.(...)” (S5)

“(...) Em alguns momentos, eu me vejo ensinando, sim, alguns aspectos gramaticais, algumas regras, substantivos, adjetivos, terminologias.

Porque eu vejo que está sendo necessário (pausa) e também pela avaliação diagnóstica(...)" (S6)

"(...) não existe assimilação sem exercício (pausa), o ser humano precisa do exercício, da repetição. Então, a gente só aprende a escrever "exceção" de tanto escrever (risos). Assim, não que você vai dar um exercício pra ele copiar dez vezes – o que não vai adiantar também! Mas, eu acho que de tanto escrever e exercitar isso vai fixando melhor, como um erro também pode fixar... também trabalho exercícios paralelos. (...)" (S6)

"(...) Trabalho com exercícios de ortografia, também, mostrando e pra exercitar, o exercício de fixação que você está lá no quadro trabalhando com todo mundo. (...)" (S6)

2.7 Produção de texto.

Nesta subcategoria, apresentam-se falas que apontam a importância desta prática para o desenvolvimento de habilidades textuais, incluindo forma e conteúdo:

"(...) E, produção de texto porque eu acho que a criança aprende muito produzindo. Eu tento trazer pra eles propostas em que eles tenham sempre que refletir sobre aquilo que eles estão escrevendo e que eles aprendam a produzir diferentes tipos de textos de acordo com a finalidade. (...)" (S3)

"(...) eu explico quais são as... (pausa) o que eu estou analisando na redação, a correção gramatical, se escreveu errado... ortográfica, na verdade. Aí então eu mostro pra eles, corrijo, escrevo lá pra eles escreverem corretamente, pontuo e, eles reescrevem a redação. (...)" (S5)

"(...) Então eles fazem a reescrita da redação, "olha, você tem que perceber o como você está escrevendo. Está vendo onde eu corrigi aqui? "Agora, você tem que reescrever a mesma redação sem os erros, porque eu já fiz a correção.". Eu falo que "sou a sua leitora. Agora, vocês são os escritores e eu sou a leitora". (...)" (S5)

"(...) Então, eu vou avaliar o como estão escrevendo, o que está falhando. É a conexão de idéias, a coerência, a coesão? É a parte realmente da escrita, gramatical. O que está fazendo de errado. Aí, então, eu devolvo e eles me devolvem reescrito, sem os erros. (...)" (S5)

"(...) e, trabalho muito na produção de texto, também. (...)" (S6)

"(...) Eu sempre faço com eles alguns códigos de correção de redação, então um asterisco no começo do parágrafo quer dizer que o seu

parágrafo não está muito claro, “você precisa melhorar e eu não to entendendo muito bem o que você está querendo dizer aqui”. Daí, ele vai ter que reler e reescrever esse parágrafo. E, aí, de produções normais eu peço pra em seguida pra ele fazer uma reescrita daquele texto com todas as observações que eu fiz ou que o coleguinha fez, então ele mesmo vai reescrever o texto dele. Trabalhando, assim, também a gramática. (...)” (S6)

“(...) Eu gosto muito de trabalhar com tudo aquilo que a criança produz... Aí, eu dou dicas daquilo que ela poderia fazer e o porquê ela deveria fazer daquela forma, o porquê que fica melhor. (...)” (S4)

“(...) Eu peço para o aluno ler, leio com ele, coloco recados “olha, aqui você podia fazer de tal forma, porque acontece assim, assim, assim, porque na nossa língua é melhor, melhor não, é necessário que se escreva desse jeito”, como com a questão ortográfica. Tudo tem que fazer a criança pensar porque é muito mais válido pra ela, se ela pensar sobre aquilo que ela está escrevendo do que você pegar uma frase qualquer ou um texto qualquer e passar pra ela. (...)” (S4)

2.80 uso do livro didático e de outros materiais.

Nesta subcategoria, os sujeitos relatam que o livro didático é utilizado durante as aulas, pelos alunos, e em momentos de pesquisa, pelos professores, para preparar atividades e exercícios. Para complementar o material, são utilizados também outras fontes de materiais impressos:

“(...) livro didático, dicionário, xerox de jornal e algum outro tipo como revistinha de piada, livro de receita, até mesmo as pesquisas da escola através do Projeto dos Animais que eles procuram em livros de ciências, textos científicos. Ah, todo o material como revista, jornal, panfleto (...) (risos)” (S1)

“(...) Também, eu propus uma atividade para todos os alunos que seria a leitura de placas ou outdoors e a forma em que está escrito. É uma forma de trabalhar a ortografia... eu acho que essa atividade é importante, pois eles estão fazendo a leitura de mundo lá fora (...)” (S1)

“(...) Em termos de interpretação de texto, eu trabalho muito com o livro. Agora, em termos de gramática, eu acho o livro um pouco fraco. Porque eu gosto de trabalhar em gramática textual, mas, nem isso, eu acho que o livro trabalha. Ele explica um pouquinho de gramática lá e depois muda pra interpretação de texto. Tem só um exercício de gramática (...)” (S2)

“(...) A prova é a mesma coisa, é um trecho da música que nós trabalhamos, é mais voltada para a música que nós trabalhamos ou outra música que eles gostem também. É tudo trabalhado em cima de trecho de música e um pouco do livro também (...)” (S2)

“(...) Eu pego, por exemplo, gibis, histórias em quadrinhos, preparo atividades sobre aquela história em quadrinhos. Então, eu pego material bem diferenciado, bem variado. Eu não costumo me prender, pegar um livro e seguir de cabo a rabo, até porque eu acho que isso é péssimo. Eu acho que não existe nenhum livro que seja completo. Assim, costumo fazer muita atividade de interpretação, atividades voltadas pra gramática, atividades voltadas pra questão de ortografia.” (S3)

“(...) A gente segue o livro didático e sempre tem um texto. Então, você busca no texto (refere-se a conteúdos gramaticais) (...)” (S5)

“(...) Então, depende da situação, pode ser uma aula (pausa) descontextualizada – entre aspas – porque eu chego com o xerox e ponho na lousa e digo “classe, presta atenção!”, mas nunca, é... primeiro, eu chego e exponho sem nada, depois que a gente lê o texto se for xerox. Ou então, eu pego um exemplo que me lembrei pra realidade do aluno e aí vou ensinando. No contexto dele.(...)” (S5)

“(...) Na quinta série eu estava usando livros, mas para auxílio de textos, de aproveitar os próprios textos. Mas esse livro é pobre em gramática, nas questões gramaticais que eles precisam estar tendo agora. Ele é só de textos e mais interpretação e não tem mais quase nenhuma exploração da gramática (pausa) e isso eu dou por fora. (...)” (S6)

“(...) revista, jornal, panfleto, a gente monta uma lista, eles tem um caderno de colagem – eu gosto dessa coisa de caderno de colagem – e uma lista colada na sala. É uma lista que eles podem consultar palavras mais usadas como chocolate e tal (...)” (S7)

“(...) Agora a gente vai trabalhar listas de brincadeiras folclóricas. A gente já trabalhou antes nomes com animais do circo, cores, formas geométricas, frutas que foi muito legal!... Eles fazem tudo isso: leitura, bingo, cruzadinha... (...)” (S7)

“(...) Eu não uso livro. Eu uso matriz mimeografada, xerox, bastante. Eu uso livros para recorrer a idéias para planejar, ver o que eu quero e sugestões pra mim mesma de atividade. Mas, eles não! O livro deles, aqui na escola, é horrível! (risos) (...)” (S8)

“(...) com as crianças eu trabalho uma vez por mês, com quadrinhos, com revistas, algum texto de jornal, mesmo que já passou o dia, o ano ou o mês, mas eu já tenho em minha casa, sabe? Eu tiro lá uns textos de jornal, deixo lá xerocado em casa e daí depois eu trabalho. (...)” (S9)

“(...) mas, eu como profissional tenho muita dificuldade pra estar trabalhando com livro didático... na verdade é que eu não sei trabalhar... até tem livros que tem textos bacanas, informativos, bons, mas, assim, as perguntas não são do jeito que eu gostaria que fosse, as perguntas são confusas(...)” (S9)

“(...) Eu pesquiso textos e atividades para fazer pros alunos, eu tenho quase um quarto cheio na minha casa. Eu procuro estar trabalhando música, poesia (...)” (S9)

3. O planejamento.

Esta categoria apresenta falas relacionadas à forma como é planejado o ensino pelos sujeitos entrevistados. Nela encontram-se duas subcategorias:

3.1 O planejamento é realizado individualmente.

Nesta subcategoria, incluem-se relatos a respeito de como o planejamento das aulas de Língua Portuguesa é realizado pelos sujeitos entrevistados:

“(...) É claro que você tem que ter um planejamento, é importante para o professor. (...) Agora, outros projetos sou eu mesma quem desenvolve, por exemplo, esse trabalho com os outdoors, placas, painéis. Outras atividades como tipos de textos, a exploração da diversidade de textos e suas características que eu tô trazendo para eles e que eles também trazem é um projeto que eu faço por si, é o meu trabalho (...)” (S1)

“Olha, pela estrutura do Estado, eu costumo preparar individualmente. (...) Eu acho que preparar aula em grupo é maravilhoso, mas que, infelizmente, no Estado a gente não tem essa abertura até mesmo pela questão do tempo (...) eu costumo preparar as minhas aulas sozinha e com uma porção de livros, uma porção de coisas (risos) porque eu nunca dou, por exemplo: se eu der aula para a quarta série este ano e para a quarta série o ano que vem, eu não vou pegar o conteúdo deste ano e dar igualzinho o ano que vem”. (S3)

“(...) eu não tenho aquela preocupação rígida de cumprir aquele conteúdo... você se preocupa em correr um pouco mais, aquilo que eu conseguir fazer bem feito eu faço, senão a gente não faz. (...) No Estado não tem tanto essa exigência de que todo mundo esteja caminhando junto, sei lá, eu me sinto mais leve porque você faz um trabalho conforme você vê que está dando certo, que está caminhando. (...)” (S6)

“(...) eu também me planejo, eu sempre estou buscando atividades fora: vendo filmes, algumas coisas que sejam legais, mas não é aquela coisa que você precisa estar registrando tudo (...)” (S6)

“(...) eu uso lógico, o planejamento porque eu acho que o planejamento tem que ser trabalhado, mas, assim, eu prefiro usar apenas os temas do meu planejamento. As minhas aulas eu faço extra aquelas atividades que foram planejadas no planejamento. (...)” (S4)

“Ah, é individual né?! (risos) Fora o planejamento anual do grupo de professores. É uma aula individual, a partir da experiência de estar vendo o que não certo, você entendeu? É o tempo inteiro em experiência. O que vai dar certo, de que maneira o meu trabalho naquele dia deu certo, né? (...) a maneira como você vai trabalhar, eu acho que tem que ser realmente individual, você entendeu? Porque pode ser que “desta” maneira, não dá certo pra outra sala. Vai depender de cada profissional. A maneira que ele vai trabalhar o jeito que ele vai passar o jeito que a criança vai entender. Porque as salas são diferentes”. (S9)

“(...) O correto seria planejar coletivamente, mas é individual. Não tem contato. (...)” (S5)

“(...) Não, não. Não existe! Poderia até haver alguma coisa do tipo, né? Mas, cada sala é diferente, cada professor – infelizmente – pensa de uma forma. Eu gostaria que tivesse pelo menos um projeto entre as três primeiras séries. Mas, infelizmente não tem. A gente também nunca pensou em nada, mas... (silêncio) quando dá a gente troca atividades, alguma coisa assim, alguma coisa legal, mas cada uma trabalha por si (...)” (S4).

“(...) Mas eu não sei por que aqui se trabalha individual. Eu concordo em trabalhar junto, mas eu não concordo em ficar passando lição pro aluno copiar... Qual é a função? Eles aprenderem a copiar?... Ai, não sei! Aqui, eu não sei o que acontece... Olha, eu gosto de trabalhar em grupo, sabe? Às vezes eu sou meio chata, mas eu gosto de trabalhar em grupo. Quando a gente tá em grupo a gente aprende muito mesmo! Tem muita discussão porque cada um tem uma formação, cada um vem de um meio social diferente, cultural e tal, mas a gente aprende muito... O trabalho coletivo seria muito bom, mas eu acho complicado porque não tem muito tempo pra planejar, não é? Não sei, eu acho bem complicado.(...)” (S7)

“(...) Eu acho que os professores, de um modo geral, são muito individualistas. Às vezes, as pessoas aqui se omitem... A omissão de opiniões atrapalha muito esse trabalho em grupo... Você nunca sabe o que algumas pessoas aqui estão pensando. Se cada um desse a sua opinião e brigasse pelas suas idéias, todo mundo iria crescer com isso e a educação como um todo. Mas, não! Parece que só pensam se a sua sala vai bem, se seus alunos vão bem – quando querem isso, né?(...)” (S7)

“(...) Mas, por outro lado, outras pessoas querem fazer um trabalho coletivo, mas não conseguem pela falta de tempo. (...)” (S7)

“(...) eu acho que mesmo a troca de corredor faz com que você ande. Já que você não tem esse momento, essa troca de corredor eu acho que é muita coisa. (...)” (S7)

“(...) Então, esse planejamento coletivo existe assim: a gente sabe os conteúdos que devem ser trabalhados naquela série e (pausa) você tenta partir daí.(...)” (S6)

“(...) A gente tem um planejamento no qual foram listados os conteúdos, daí de vez em quando a gente dá uma olhada lá pra ver se deixou de trabalhar alguma coisa. Porque, às vezes, você tem um ritmo de trabalho que, muitas vezes, você nem pega o planejamento pra ver o que você já deu, se tá faltando alguma coisa. Esse planejamento foi feito pelo grupo da segunda série, no começo do ano. Mas, não importa quando cada uma vai dar cada conteúdo. (...)” (S8)

“(...) Já tem um planejamento que é coletivo que é trabalhado no começo do ano junto com os professores. (...)” (S9)

3.2 Fragmentação do ensino de Língua Portuguesa.

Nesta subcategoria, incluem-se falas apontando que os conteúdos e as aulas de Língua Portuguesa são divididos entre: gramática, ortografia, produção de texto e interpretação de texto; e quem determina qual aula será dada é o professor:

“(...) Eu também divido as minhas aulas entre interpretação de texto, gramática e redação. Em termos de interpretação de texto, eu trabalho muito com o livro. Agora, em termos de gramática, eu acho o livro um pouco fraco (repete a fala “em termos de gramática”).(...)” (S2)

“(...) sou só eu, eu acho, ou não sei se tem outro professor que pede leitura, redação, a parte de gramática e texto. Eu divido a aula de português assim. Na redação aparecem as idéias, conteúdos do tipo coesão, coerência, mas, na hora de corrigir aí então tem os errinhos de português, se é com “êsse”, se é com “cé”, tal. Então, o que eu faço: eu explico quais são as... (pausa) o que eu estou analisando na redação, a correção gramatical, se escreveu errado... ortográfica, na verdade. (...)” (S5)

“(...) A própria avaliação do aluno vai me dando a devolutiva do que está faltando, então, “eu preciso trabalhar aquilo”. Eu confesso que, às vezes, eu trabalho fragmentado também. Então, num dá (pausa) pra trabalhar só num texto, só no texto eu conseguir trabalhar tudo.(...)” (S6)

“(...) Agora, a gente tem uma realidade que não é muito adequada. Então, a gente tem quarenta alunos na sala de aula que você não dá conta de dar uma produção de texto todos os dias e chamar um por um pra corrigir todos os dias. No máximo, o que você consegue é uma vez ou duas vezes por semana.(...)” (S6)