

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

O ENSINO DE GRAMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:

a ^{Inov}
^{Conserv} **AÇÃO** influenciando a prática pedagógica

Rosa Maria da Silva Medeiros

CAMPINA GRANDE
JULHO 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

O ENSINO DE GRAMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:

a **Inov**
Conserv **AÇÃO** influenciando a prática pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino como requisito necessário para obtenção de grau de Mestre na área de Ensino – Aprendizagem da Língua e Literatura.

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M488e

2008 Medeiros, Rosa Maria da Silva.

O ensino de gramática e a formação docente: a inovação/conservação influenciando a prática pedagógica / Rosa Maria da Silva Medeiros. — Campina Grande, 2008.
170 f. : il. col.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

1. Lingüística Aplicada. 2. Ensino de Gramática.
3. Formação Docente. 4. Inovação/Conservação. I. Título.

CDU – 81'33(81)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Denise Lino Araújo
(Examinadora)

Prof. Dr. Emerson Pietri
(Examinador)

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Bezerra
(Suplente)

DEDICATÓRIA

Às minhas Avós (In memorian),

Maria do Carmo Carlos

Maria Pereira da Silva

Maria do Carmo Pereira,

Com quem compartilhei os momentos mais lindos e felizes da minha infância.

À minha Madrinha,

Rosa Maria Cartaxo Loreiro (In memorian),

Que contribuiu para tornar real esta minha caminhada.

Aos meus Pais,

Eluzinete da Silva Medeiros

José Wellington Medeiros,

Os 'professores' mais importantes da minha vida.

Às minhas Irmãs,

Sonayra da Silva Medeiros

Islayne Monalisa da Silva Medeiros,

Com quem aprendo e ensino 'coisas' da vida e da profissão.

Aos meus Amigos,

Andréa Maria de Araújo Lacerda

Cristiane Vieira do Nascimento

Fabício Cordeiro Dantas

Maria Verônica Anacleto Pontes

Melissa Raposo Costa

José Helder Pinheiro

Vivian Galdino,

Com quem decifro os 'segredos' da fé e da amizade.

Ao meu namorado,

Wandiclei da Silva,

Quem me ensina uma nova forma de vivenciar o mundo, a vida e amor.

Às Amigas da família,

Zoraide Targino de Oliveira, Vanita e Iracema Leitão (Ceminha)

Que me acompanham desde quando comecei a rabiscar minhas primeiras palavras.

Aos meus Professores,

José Helder Pinheiro

Maria Auxiliadora Bezerra,

Com quem aprendi(o) a traçar meu próprio caminho na profissão e na academia.

À Professora,

Denise Araújo Lino,

Que me aponta caminhos rumo ao meu amadurecimento profissional e acadêmico.

AGRADECIMENTO...

Aos meus professores do tempo de escola

...

e

Aos meus professores da UFCG,

José Helder Pinheiro,

Maria Auxiliadora,

Denise Lino,

Maria Augusta

Edmilson Luis Rafael

Ana Paula Sarmiento,

Adeildo Pereira,

Aloísio Dantas,

Ariosvaldo,,

José Mário

Niedja...

Todos estão presentes em cada passo que dou trilhando meu próprio caminho pela vida acadêmica

Ao meu orientador,

Edmilson Luiz Rafael,

Que me guiou nessa etapa de minha formação profissional.

Às minhas colegas do mestrado,

Ana Cláudia,

Carmita e

Enilda,

Com quem compartilhei momentos de alegria e aflição ao longo dos dois últimos anos.

Aos funcionários do LAEL

Tiziane,

Paulo,

Adalberto,

Maristela,

Célia,

Brasileiro,

Que fazem parte da minha caminhada acadêmica desde a graduação.

Ao PET-Letras,

Que sempre 'carrego' comigo em minha caminhada profissional.

À Capes

Que me possibilitou dedicar atenção exclusiva ao desenvolvimento deste trabalho.

À UFCG,

Instituição em que vivenciei duas principais etapas da minha vida profissional

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Metodologia	18
1.1 Sujeito da Pesquisa	21
1.1.1 A postura do pesquisador diante do sujeito pesquisado	22
1.2 Tipo de Pesquisa	25
1.3 Locais da Pesquisa	29
1.4 Etapas da Pesquisa	30
1.5 Instrumentos de Coleta de dados.....	34
1.6 As Transcrições	37
Capítulo 2 - O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil do Século XVI ao XXI	38
2.1 O Ensino de Gramática no Brasil: (Re)constituindo a história	38
2.1.1 Do Inheengatu aos Manuais Didáticos: Trajetória histórica do desenvolvimento do Ensino de Português no Brasil, séc. XVI ao XIX.....	40
2.1.2 Dos Manuais Didáticos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, séc. XIX ao XX: Trajetória histórica do Ensino e da Concepção de professor de Português.....	46
2.1.2.1 O Ensino da Gramática na Sala de aula: Esboço de uma Perspectiva Teórica e Metodológica configurada no fim do séc. XX e início do séc. XXI.	60

Capítulo 3 - Profissão Professor no contexto educacional: A Formação do Professor em Questão.....69

3.1. O saber do professor como fonte de pesquisa para compreender a atividade docente: *um caminho (Des)conhecido?*.....71

3.2 O saber do professor é Múltiplo e (Re)construído ao longo do tempo da formação pessoal e social.....77

3.3 (Re)constituição da memória e formação da professora enquanto profissional da área da linguagem88

Capítulo 4 - Que saber(es) sobre ensino de gramática Influenciou(aram) a formação profissional da professora ?.....96

4.1 O que a Professora É?.....98

4.1.1 Quanto à Formação Inicial.....100

4.1.1.1 O Texto como pretexto para estudar Gramática, na Escola Normal.....101

4.1.1.2 A Frase como suporte para Domínio da Gramática, na Universidade.....105

4.1.1.3 Que saber(es) sobre ensino de gramática influenciaram a Formação Inicial da professora?.....112

4.1.2. Quanto à Formação Continuada.....114

4.1.2.1 O estudo do Texto e da Frase para estudar gramática, na Escola.....115

4.1.2.2 O Acervo Bibliográfico da professora: reflexos da Formação Inicial e Continuada.....120

4.1.2.3 Que saber (es) sobre ensino de gramática influenciou(aram) a formação continuada da professora?.....123

4.2 O que a Professora FAZ?	125
4.2.1 Quanto à atuação docente em sala de aula	126
4.2.1.1 O texto e/ou a frase é o ponto de partida para o ensino da gramática em sala de aula?.....	127
4.2.1.1.2 O saber-fazer da professora na elaboração da atividade de gramática.....	128
4.2.1.1.3 O saber- fazer da professora na condução da aula sobre a atividade de gramática	133
4.2.1.1.3.1 As etapas da condução da aula da docente.....	133
4.2.1.1.3.1.2 O processo de correção da atividade de gramática em sala de aula.....	135
4.2.1.1.4 Que saber(es) sobre ensino de gramática influenciaram o saber-fazer da professora?.....	144
Capítulo 5 - Considerações Finais	146
5.1 O que a professora Sabe?.....	147
5.2 O que Precisamos saber... ..	148
6. Referências	152
7. Anexos	155

RESUMO

O fato de o ensino de gramática ser um dos principais desafios a ser enfrentado pelos professores que se preocupam em dar um sentido funcional ao estudo da Gramática na sala de aula, despertou-nos o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre esse ensino, enquanto saber. Enquanto um saber que vem sendo estudado, ensinado e criticado há muito tempo. Um saber que tem uma trajetória histórica cujo conhecimento pode servir para a compreensão do seu desenvolvimento atual e da persistência de determinadas práticas de ensino antiquadas e ineficazes que, apesar das críticas, perduram até os dias atuais. Um saber que atravessa o tempo mantendo-se quase inalterável na prática de ensino de professores de gerações completamente diferentes. Esse interesse é consequência de uma inquietação adquirida por nós ao longo da leitura de trabalhos acadêmicos (Travaglia, 1996; Possenti, 1998; Antunes, 2003) que, para discutir o modo como esse conteúdo é abordado em sala de aula, ora focam o olhar analítico no próprio manual de gramática, ora direcionam esse olhar aos procedimentos metodológicos adotados/ou a serem adotados pelo professor durante a aula. Não encontramos, todavia, nesses trabalhos, registro de um enfoque que buscasse compreender a construção desse saber ao longo do tempo, e que influência essa sua trajetória pode ter no modo como esse saber é tratado nas escolas. A fim de refletirmos sobre a construção desse saber, realizamos um estudo de caso com uma professora de Língua Portuguesa que leciona há 18 anos em uma escola pública de Campina Grande, e cujo perfil delineia uma profissional que está continuamente se formando. Entre os cursos de atualização, destacamos o curso de formação continuada dos Parâmetros em Ação (PA), por ela ter sido a única professora da área a concluí-lo. Como embasamento teórico, fizemos uma retrospectiva histórica sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI ao XXI, e abordamos os estudos teórico-metodológicos vigentes, atualmente, sobre o ensino da gramática (Moura Neves, 2002); (PCN, 1998) etc. Além desse arcabouço teórico, abordamos estudos reflexivos (Tardif, 2000), (Signorini, 2007) etc. acerca dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica e que contribuem para compreendê-la e interpretá-la. Somando-se a esses estudos, também recorremos à noção de Memória, na perspectiva da História oral (Albert, 2004), (Pollak, 1992); (Menezes, 1983); e da Análise do Discurso (Orlandi, 2005), na intenção de (re)constituir a possível matriz de percepções, de apreciações e de ações (re)construída pela professora ao longo de sua formação. Constatamos que o saber (os saberes), relativo(s) a procedimentos teórico-metodológicos do ensino gramatical que influencia(m) a prática da professora, é um saber (saberes) constituído(s) tanto pela conservação como pela inovação desse ensino. E esse(s) saber(es) - juntos, imbricados - influencia(m) a sua prática pedagógica de modo que se pode configurar o seu saber-fazer/ensinar gramática como o entrelaçamento da Conservação x Inovação, 'fruto' da trajetória de formação inicial e continuada dessa professora.

Palavras-chave: Ensino de gramática, Formação docente, conservação e Inovação na prática pedagógica.

ABSTRACT

The fact that grammar teaching is one of the main challenges to be faced by teachers who mind to give a functional meaning to the grammar study in schools roused us an interest to develop a research on this teaching as knowledge. As a knowledge that has being studied, taught and criticized for a long time. A knowledge that has a historic trajectory which acquaintance can serve to the comprehension of its present development and of the persistence of certain antiquated and useless teaching practices which, spite of the critics, endure until nowadays. A knowledge that crosses over time keeping itself almost unaltered in teaching practice of teachers from completely different generations. Such interest is a consequence of a disquiet acquired along reading of academic works (TRAVAGLIA, 1996; POSSENTI, 1998; ANTUNES, 2003) which, to discuss the way how the content is approached in classrooms, now focus their analytic look to the grammar manual, now direct their look to the methodological procedures adopted/ or to be adopted by the teacher during the class. However we haven't found any registration of a focus which search for understanding the construction of this knowledge along time and what influence that trajectory can have in the way how this knowledge is treated in schools. To materialize this aim we accomplish a case study with a teacher of Portuguese who teaches for 18 years in a public school in Campina Grande city, whose profile designs a professional who is continually forming herself. Among the up-to-dating courses we highlight the continuous formation course of Parâmetros em Ação (PA), for she had been the only one who concluded it. As theoretical base, we made a historic retrospective on the teaching of Portuguese in Brazil from XVI to XXI centuries and we approach the actual methodologic-theoretic studies on grammar teaching (MOURA NEVES, 2002); (PCN, 1998) etc. Besides such theoretical framework, we approached reflexive studies (TARDIF, 2000), (SIGNORINI, 2007) etc. relating the teaching knowledge mobilized pedagogic practice and which contribute to understand it and interpret it. Adding to such studies, we went back over to the notion of Memory, in Oral History perspective (ALBERT, 2004), (POLLAK, 1992), (MENEZES, 1983); and to Discourse Analysis (ORLANDI, 2005) with the intention to (re)built the possible matrix os perceptions, appreciations and actions (re)built by the teacher along her formation. We ascertain that the knowledge related to methodologic-theoretic procedures of the grammatical teaching which influence the teacher's practice is a knowledge constituted both by conservation and innovation of such teaching. And these knowledge _ together, overlapping _influence her pedagogical practice, so that it configurate her know-how-to-do/ how-to-teach grammar as the interlacement of Conservation X Innovation, consequence of that teacher's continuous and initial formation trajectory.

Key words: Grammar teaching, continuous teaching formation, tradition and innovation in pedagogic practice.

INTRODUÇÃO

preciso que os pesquisadores se interessem menos pelo que os professores deveriam ser, saber e fazer; e atentem mais para o que eles são, fazem e sabem realmente. (TARDIF, 2002: 259)

A preocupação com o processo de formação de professores no Brasil pode ser marcada por três momentos principais do século XX: a década de 70, em que teve destaque a dimensão técnica; a década de 80, marcada pela profissionalização em serviço e a de 90, que marca, como mesmo afirma Kleiman (2001: 240), uma alternativa mais ousada na formação de professores: a educação continuada. Inúmeros profissionais e programas apostaram nessa nova e ousada alternativa e buscaram meios de fazer parte dessa outra etapa da formação profissional. Como marco importante desta fase, destacam-se os PCN, um documento elaborado pelo MEC a respeito de teorias e metodologias de ensino das diversas áreas do conhecimento visando a atualização profissional dos professores. Entre os meios utilizados para a formação continuada, os *Parâmetros em Ação*⁷(PA) – um programa de assistência teórico-metodológica dos PCN, -destacaram-se como uma das iniciativas governamentais, do final da década de 90, que investiram no desenvolvimento da educação continuada dos profissionais do país.

Esse programa tornou-se conhecido do sistema educacional em decorrência das inúmeras pesquisas acerca da repercussão dos PCN no universo escolar (Moreira, 1996; Soares, 1999; Suassuna, 1999; Souza, 2001 e outros). Entre outros fatores, essas pesquisas constatavam que o objetivo de fazer dos PCN um instrumento orientador da prática pedagógica não estava sendo alcançado. Essa constatação relaciona-se ao fato de “os professores [terem] dificuldade para compreendê-los e colocá-los em prática, [que] o ministério

⁷ A função de repassar, através dos PA, as propostas teórico-metodológicas dos PCN aos professores foi destinada a profissionais (coordenadores de grupos de estudo) da educação das secretarias estaduais e municipais do país.

preparou o projeto Parâmetros em Ação (PA), para ensinar os professores a usar os PCN” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2000).

Em pesquisa já realizada na área de formação de professores, cujo título é *A implementação do programa Parâmetros em Ação em Campina Grande: Equívocos e Dificuldades*, relatamos e analisamos como foi organizado e desenvolvido o curso de formação dos PA na segunda maior cidade do Estado da Paraíba. Para tanto, contamos com a colaboração de uma professora de língua portuguesa que participou desse curso durante quase 3 anos, e cujo perfil profissional delineia um educador que está continuamente se atualizando. A presente dissertação é uma continuação dessa pesquisa, apenas deslocamos o ângulo de visão que focalizava o curso de formação continuada, em si, para focar a possível influência dele na formação e atuação profissional da referida professora.

Ao darmos por ‘concluída’ a referida pesquisa, uma declaração da professora a respeito de suas dificuldades ao estudar os PCN despertou-nos mais uma inquietação enquanto pesquisador da área de formação de professor, a qual foi preponderante para desenvolver essa dissertação. Segundo a professora, nas propostas sugeridas pelos PCN para o ensino de gramática reside a sua maior dificuldade. Embora compreenda essas propostas, concorde com elas, é, ainda, um enigma o “como” efetivá-las em sala de aula.

Foi, por assumir esse compromisso e a postura acadêmica de retornar à escola a fim de também colaborar para seu aprimoramento, e, por reconhecer, inclusive, a insegurança e a dificuldade de se ensinar gramática sem recair nos estudos tradicionais, que nos dispusemos a desenvolver uma pesquisa colaborativa entre pesquisador e professor a fim de compreender por que esse “como” parece enigmático.

Segundo Gilberto Velho (1978, p. 45), por tratarmos de um estudo do familiar, o nosso trabalho oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados da pesquisa, já que apresenta mais oportunidades de confrontar-se com as opiniões daqueles a quem estudamos. Valendo salientar que entendemos esses ‘resultados’ como uma possibilidade de compreensão do fenômeno que estudamos, pois temos consciência de que a realidade sempre é

filtrada por um determinado ponto de vista do observador, e esse fato ressalta a necessidade de perceber o rigor científico, no estudo da sociedade, enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 1978, p. 42; 43). Logo, para desenvolvimento dessa dissertação, a realidade que filtramos não é o erro ou o *déficit* da professora, mas o(s) possível(is) *saber(es)* teórico(s) e metodológico(s), advindo(s) de um recorte de sua trajetória de formação profissional, que, possivelmente, influenciam a sua atuação docente ao ensinar 'conteúdos' característicos do estudo da gramática.

A nossa dissertação se organiza em torno de uma reflexão sobre os seguintes pressupostos: devido ao fato de a professora vir continuamente se formando, tendo, inclusive, participado do curso dos PA, durante quase três anos, acreditamos que um determinado *saber*, assimilado nesse curso, pode ter influenciado a sua prática pedagógica relativa ao ensino de gramática. Se ela mesma afirma compreender e concordar com as orientações dadas por aqueles documentos a esse respeito, ela pode ter apreendido um *saber* relativo a procedimentos teórico-metodológicos do ensino gramatical que influencia a sua prática.

Tendo em vista esses pressupostos, buscamos responder aos seguintes questionamentos: que *saber(es)* é/são esse(s)? E como esse(s) *saber(es)* influencia(m) a prática pedagógica daquela profissional enquanto professora de gramática. Com base nessas considerações, nossa dissertação é guiada pelo seguinte objetivo geral:

- Identificar, descrever e apreender que *saber(es)* sobre o ensino de gramática, assimilado(s) ao longo de sua formação profissional, influenciaram a prática pedagógica da professora no processo de elaboração e correção de uma atividade de gramática para/em a sala de aula

Sendo assim, o caminho que trilhamos para atingir esse objetivo geral foi orientado por três objetivos específicos:

- Descrever e analisar as proposições teóricas e metodológicas do ensino de gramática a que a professora teve acesso durante a formação inicial e continuada, rememorando a trajetória de sua formação profissional;
- Rememorar e analisar os materiais didáticos (livro didático, exercícios, gramáticas) e procedimentos metodológicos sobre ensino de gramática a que a professora foi exposta em instituições formadoras (Escola Normal e Universidade) antes de buscar atualização profissional no curso dos PA;
- Averiguar de que modo os possíveis saberes assimilados ao longo de sua trajetória de formação profissional sobre ensino de gramática influenciaram a sua prática pedagógica no processo de elaboração e correção de uma atividade de gramática para/com os alunos.

Consideramos importante enfatizar, nesse momento, que independentemente de aqueles documentos (os PCN e os PA) serem, ou não, uma verdadeira preocupação governamental para efetivar a melhoria da qualidade de ensino no país, o que nos interessa, nessa ocasião, é o fato de eles serem considerados, por muitos acadêmicos, como portadores de orientações teóricas e metodológicas importantes para a formação do professor e que, inclusive, podem influenciar o seu trabalho com a gramática na escola.

O caminho que trilhamos para atingir os objetivos desse trabalho levou-nos a organizar nossa dissertação em cinco (05) capítulos. De um modo geral, no primeiro capítulo, explicitamos os fatores metodológicos que nos guiaram no desenvolver desse trabalho; no segundo e terceiro capítulo, discutimos sobre o arcabouço teórico que consideramos indispensável para nos guiar rumo ao cumprimento do nosso objetivo; no quarto capítulo, delineamos o caminho que percorremos para efetivar a análise dos nossos dados; e, por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Cada um desses capítulos apresenta subdivisões que julgamos necessárias para uma melhor organização das idéias no decorrer das discussões. O capítulo 1, dedicado à metodologia do trabalho, está estruturada em seis

partes, nas quais detalhamos informações a respeito do sujeito pesquisado e da pesquisa, em si, (como tipo de pesquisa, os locais, as etapas, os instrumentos de coleta de dados e os sinais de transcrições utilizados).

No capítulo 2, intitulado *O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil do Século XVI ao XXI*, apresentamos uma retrospectiva histórica sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI ao XXI, e abordamos os estudos teórico-metodológicos vigentes atualmente sobre o ensino da gramática, como os de Possenti (1996), Antunes (2000), Moura Neves (2002) e dos próprios PCN (1998). Para tanto, partimos do fato de que o conhecimento da trajetória histórica do ensino de gramática no nosso país, enquanto conteúdo escolar, e o posicionamento teórico-metodológico de gramáticos e lingüistas, em relação a esse ensino na atualidade, podem contribuir para um melhor entendimento sobre o modo como tal ensino se apresenta na escola.

No capítulo 3, cujo título é *Profissão Professor no contexto educacional: A Formação do Professor em Questão...*, redirecionamos o nosso olhar analítico que se concentrava sobre as questões teórico-metodológicas do ensino de gramática, para focar o embasamento teórico que delineia a nossa postura, enquanto pesquisador, diante do sujeito dessa pesquisa. Nesse capítulo, evidenciamos a importância de se conceber o professor como sujeito de sua própria prática, elucidando, em linhas gerais, por que suas experiências com a atividade docente são de fundamental importância para se compreender os 'indícios' de conservação e inovação no ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo 4, por sua vez, denominado *Que saber(es) sobre ensino de gramática Influenciou(aram) a formação profissional da professora?*, assumimos o compromisso com aqueles que, geralmente, são silenciados na maioria dos estudos sobre a formação do professor em serviço, no qual há um enfoque detido na identificação de inadequações durante a performance do professor em sala de aula. Nesse capítulo, portanto, distanciamos-nos desse enfoque/diagnóstico para dar voz à professora: ao que ela É e FAZ enquanto docente de língua portuguesa de uma escola pública.

E, finalizando a nossa dissertação, no capítulo 5, intitulado *O que a professora Sabe?*, arrematamos as principais reflexões teórico-metodológicas

sobre ensino de gramática e formação docente feitas ao longo do trabalho, que podem delinear o que a professora, sujeito de nossa pesquisa, sabe, relativamente a esse ensino. Além disso, refletimos sobre a possibilidade de o caminho trilhado pela professora, ao longo de sua trajetória profissional, ser um norte para as pesquisas acadêmicas que buscam compreender a estruturação da prática docente.

Feito esse detalhamento sobre a organização geral de nossa dissertação, iniciemos, a seguir, uma série de discussões e reflexões sobre o ensino de gramática e a formação docente no Brasil, tendo em vista as peculiaridades metodológicas que orientam esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

O pesquisador que se dispõe a compreender e a interpretar problemáticas relacionadas ao sistema educacional assume necessariamente um compromisso com o outro, seja ele, aluno, professor ou demais profissionais dessa área. Entendendo que esse outro delinea, na sua especificidade, modos distintos de constituir o mundo educacional, cabe ao pesquisador, principal conhecedor dos interesses e das inquietações de sua pesquisa, a definição desse outro. Ou seja, é papel do pesquisador, definir o sujeito que significativamente contribua para iluminar os caminhos da pesquisa.

Até os anos 70 do século XX, os estudos relativos ao contexto escolar eram realizados por meio de instrumentos de observação cujo principal objetivo se restringia ao registro e à análise dos comportamentos dos professores e alunos em sala de aula. Segundo André (1997, p. 01):

Orientados teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental, esses estudos se tornaram conhecidos como "análises de interação", servindo não somente para estudar as relações professor-aluno em sala de aula, mas, também, para treinamento de habilidades de ensino, junto aos docentes, assim como para medir a eficácia de programas de capacitação docente.

Contudo, em meados dos anos 70 do século XX, esse modo de fazer pesquisa começa a ser criticado. Passa-se a questionar tanto os fundamentos quanto os resultados provenientes de pesquisas que se utilizavam desses instrumentos, pois, geralmente, o contexto espaço-cultural em que os comportamentos se manifestam eram ignorados; focalizava-se apenas o que podia ser observado, segmentando os comportamentos em unidades mensuráveis. Diante desse *status quo*, a abordagem de inspiração etnográfica

surge como alternativa para se estudar o contexto escolar. De acordo com André (op. cit., p. 02), tal abordagem se diferencia por considerar que:

as interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever esse universo, o pesquisador deve fazer uso da observação participante, que envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade.

Assim, a investigação da prática escolar deixa de privilegiar o enfoque nas variáveis isoladas para analisá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica, tornando imprescindível a busca pelas representações e opiniões dos atores escolares. Nessa perspectiva, pesquisar não pode resumir-se em coletar dados de modo distanciado do sujeito pesquisado. É imprescindível manter relação com o outro, familiarizar-se e ter a consciência de que o alicerce da pesquisa é construído a partir de processos interativos. Nessa pesquisa especificamente, a subjetividade, o diálogo e, sobretudo, o trabalho com a memória do sujeito delineiam-se como fatores fundamentais para sua realização. Por compartilharmos desse modo de compreender e fazer pesquisa, utilizamo-nos da História Oral (ALBERTI, 2004; POLLAK, 1992; MENEZES, 1983), como procedimento de coleta, e guiamo-nos por características próprias do fazer etnográfico, cuja abordagem micro-histórica (REVEL, 1998; BARTH, 2000) é de extrema relevância no processo de análise do fenômeno a que nos propomos compreender.

Esse capítulo de metodologia está dividido em seis tópicos. No tópico 2.1, explicitamos as orientações da abordagem micro-histórica que nos auxiliaram na definição do perfil profissional do sujeito e da postura de pesquisador que adotamos diante desse sujeito. No tópico 2.2, definimos o tipo de pesquisa que

desenvolvemos à luz da História Oral, uma das metodologias de linha qualitativa que se revela como fundamental para a concretização de nossa pesquisa. Do tópico 2.3 ao 2.5, concentramos as informações indispensáveis acerca dos aspectos metodológicos que delineiam o trajeto percorrido para responder às questões de pesquisa, como o Local, as Etapas e os Instrumentos de coleta de dados. Por fim, no tópico 2.6, elencamos os principais sinais de transcrição utilizados para transcrever as entrevistas e os relatos orais feitos pelo sujeito pesquisado. A seguir, detalhamos cada um desses tópicos.

1.1 Sujeito da Pesquisa

Nos termos como a nossa pesquisa está fundamentada, a abordagem micro-histórica torna-se indispensável por se tratar de uma modalidade de análise atenta aos indivíduos percebidos em suas relações com o outro. Tal abordagem, segundo Jacques Revel (1998, p. 16), surgiu nos anos 70 a partir de questionamentos e proposições formulados por um grupo de historiadores italianos que reagiam contra a preponderância do modelo de história social num espaço macro. Essa reação se justifica, de acordo com Grendi (1977, Apud REVEL, 1998), pelo fato de que, na macroanálise, é praticamente impossibilitada a reflexão acerca de fatores relacionados aos comportamentos, à experiência social e à constituição de identidades de grupos. Nesse contexto, Revel (1998) enfatiza que:

a escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social: ela torna possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve. (p. 21)

Rejeitamos, assim como os micro-historiadores, a idéia de que só existe história verdadeira se for a do coletivo e numeroso, pois, ao definirmos uma única profissional 'e, com ela, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a

meada das relações nas quais ela se inscreve' para ensinar gramática, investimos numa possibilidade de compreender uma problemática comum no cotidiano dos professores de Português, de um modo geral. Isso porque:

Não existe hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente. (REVEL, 1998, p. 28)

Consideramos que a experiência, específica, de uma única professora de gramática pode nos permitir, segundo o ponto de vista micro-histórico, a percepção de 'uma modulação particular e original' da história identitária do professor de Português, no que se refere aos fatores teórico-metodológicos do ensino dessa disciplina. Vale salientar que dessa modulação não resulta uma versão atenuada, nem parcial nem mutilada da realidade que circunda tal profissão, mas apenas uma versão diferente de se interpretar o processo de formação da identidade do profissional enquanto professor de gramática.

Portanto, para responder às questões de nossa pesquisa definimos, como sujeito, uma professora de Língua Portuguesa cujo perfil pode ser delineado da seguinte forma: ela leciona aulas de Língua portuguesa e Literatura há 18 anos em escola pública de Campina Grande. Sua experiência docente em sala de aula foi-se constituindo basicamente nas (1^a e 2^a) séries do nível médio escolar de instituições públicas de ensino.

Graduou-se, em 1986, pela Universidade Regional do Nordeste (atual Universidade Estadual da Paraíba - UEPB). Em 1992, fez o curso de especialização em Lingüística pela Universidade Federal da Paraíba. No período em que a pesquisa foi desenvolvida, o sujeito lecionava, como professora efetiva, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Argemiro Figueiredo, onde, durante algum tempo, coordenou a área de Língua Portuguesa.

Entre 2001 e 2003, participou do curso de formação continuada dos Parâmetros em Ação, sendo a única professora de Língua Portuguesa a concluí-

lo. Em 2005, essa professora participou do curso “Planejamento Didático de Língua materna”, realizado pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), direcionado aos professores do Ensino Fundamental II da escola pública. No ano de 2006, dedicou-se exclusivamente à atuação docente (planejar e a ministrar aulas) a fim de dispôr de tempo para estudo, pois estava se organizando para concorrer à seleção do mestrado na área de Lingüística, contudo, por motivos de ordem pessoal, não foi possível concretizar este objetivo.

Tal professora se dispôs a colaborar com a nossa pesquisa permitindo a observação de seu planejamento didático e a audiogravação de entrevistas. É válido e deve-se salientar que não se trata de uma docente que apenas frequenta cursos de formação por obrigação, por exigência da escola em que trabalha, ou apenas para colecionar certificados, enfim, não se trata de uma professora descuidada de sua formação profissional. Ao contrário, trata-se de uma professora que concluiu, por exemplo, o curso dos Parâmetros em Ação, idealizado pelo governo federal, apesar dos precários recursos humanos, físicos e materiais disponíveis. Devemos acrescentar, inclusive, que essa professora procurava superar a falta de condições para estudo, pesquisando e orientando outros educadores que, assim como ela, buscava por aperfeiçoamento profissional.

Sendo assim, a singularidade desse sujeito nos faz inclusive ressaltar que se, segundo a micro-histórica, a escolha do individual não deve ser vista como contraditória à do social, tal docente além de não ser mais uma na massa, é provável que não seja a única. Assim como essa professora, deve existir outras com esse perfil peculiar, podendo fazer a diferença no mundo educacional.

1.1.2 A postura do pesquisador diante do sujeito pesquisado

Diante de um perfil profissional como esse, e cientes da problemática que envolve o ensino tradicional de gramática na escola, torna-se insuficiente e superficial a premissa de que esse ensino não é modificado por falta de uma

formação adequada do professor. Nesse contexto, cabe a nós, enquanto pesquisadores, a consciência de que:

profundamente condicionados a rejeitar a abordagem, há muito desacreditada, estilo 'colcha de retalhos' dos fenômenos de difusão e crescimento cultural, nós ainda insistimos obedientemente em encarar tais evidências como ameaças ao nosso objeto e às nossas premissas. Em vez de tentarmos fazer com que nossas teorias dêem conta do que efetivamente encontramos, somos levados a escolher algum padrão claro e delimitado em meio a esse cenário confuso e a aplicar nossa engenhosidade para salvar o holismo (funcionalista) por meio da construção de isomorfismos e inversões (estruturalistas) desse padrão escolhido ao acaso, como se ele codificasse um encadeamento mais profundo.(BARTH, 2000, p. 109)

Em trabalhos acadêmicos desenvolvidos com a preocupação de se repensar e transformar o ensino, principalmente das escolas públicas, marcado pelo tradicionalismo e pela desconsideração das necessidades reais do alunado, é comum e recorrente a conclusão de que é precária a formação do professor e de que é indispensável a atualização profissional. A esse respeito, Signorini (2006) faz a seguinte avaliação:

No caso da escola pública, já é lugar comum a constatação de que ao professor e a seus alunos, geralmente tomados num único bloco, tem sido reservada uma posição de subalternidade nas relações institucionais de poder e controle, a qual tem se sustentado tanto quanto eles aderem aos princípios, valores e convenções já estabelecidos, que lhes tiram a voz e a iniciativa (gerenciamento institucional padronizado, imposição de políticas padronizadas de ensino), como quando resistem de variadas formas. E o efeito de tal constatação tem sido um sentimento generalizado de imobilidade na distribuição das linhas de força e de impotência na desestabilização das estruturas institucionais de saber e poder, mesmo para os mais determinados. A questão específica do papel das práticas cotidianas na engenharia local de reprodução/transformação de ordem institucional tem ficado, porém, submersa. (p. 201-202)

O *status quo* em que se encontra a Educação pública do país parece revelar, por si só, que, para fazer tais constatações, não é preciso mais

desenvolver pesquisas. Já faz parte do senso comum que o nosso sistema educacional enfrenta crise; que o ensino não está formando, de fato, cidadãos para enfrentar a vida de modo crítico e conscientes de seus direitos e deveres; e que os órgãos governamentais competentes, se realmente se interessassem em reverter essa situação, propiciariam melhores condições de trabalho e formação aos professores. Nessa linha de reflexão, Fredrick Barth (2000, p. 113) ressalta que:

precisamos desenvolver outros modelos que permitam apreender de modo mais direto e preciso as características observadas, sem um filtro que negue tudo aquilo aparentemente inadequado. Os modelos sistêmicos e o holismo, no sentido de sua ambição de abranger toda uma gama de fenômenos e construir um relato englobante, devem continuar a nos propor desafios, mas neles não devemos buscar moldes daquilo que esperamos ou gostaríamos de encontrar.

O reconhecimento de que um filtro (o qual seleciona apenas dados ilustrativos da teoria, ao invés de propiciar uma explicação do que se está efetivamente pesquisando) pode vir a contribuir para mascarar a realidade dos fatos observados; acreditamos ser uma condição indispensável para transformarmos um perfil de pesquisador que 'habitou-se' a basicamente ilustrar, com seus dados, a teoria que defende.

Essa discussão remete-nos à importância que a noção de significado tem para a interpretação dos dados da pesquisa, uma vez que os caminhos da análise são guiados fundamentalmente pelo modo como compreendemos Significado. Em função disso, é necessário explicitarmos que entendemos significado como “uma relação entre qualquer meio de expressão e a pessoa que usa ou responde a esse meio” (BARTH, 2000, p. 130). Dessa forma, o olhar do pesquisador se volta principalmente para o contexto e a práxis, uma atitude fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, já que, como afirma o mesmo autor (Op. cit., p. 131; 132):

só se pode estar razoavelmente seguro de ter entendido corretamente um significado quando se presta muita atenção às

pistas relativas ao contexto, à práxis, à intenção comunicativa e à interpretação; só isso nos permite entrar experimentalmente no mundo do que eles [sujeitos da pesquisa]constroem.

No processo de interpretação, a contextualização dos dados atentando-se às pistas relativas à práxis e à intenção comunicativa do sujeito pesquisado é de extrema relevância para que possamos, enquanto pesquisador, adentrarmos eticamente no mundo construído pelo sujeito ao longo de sua formação profissional. Assim, se possibilita o 'manuseio' ético dos dados dificultando uma eventual utilização destes em contextos que poderiam ilustrar, com precisão, apenas tópicos da teoria, mas que não são autorizados pelo que foi efetivamente declarado pelo sujeito.

Diante dessas considerações, a nossa postura diante do sujeito pesquisado; leva-nos a enveredar por um caminho em que a interação seja possibilitada; em que a voz do professor não seja silenciada; em que a nossa postura enquanto pesquisador seja a de conhecer e compreender, primeiro, o que a professora é, sabe e faz realmente, antes de querer pensar em interferir no seu trabalho didático.

1.2 Tipo de pesquisa

No paradigma das pesquisas interpretativistas, nossa pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso, inscrevendo-se, portanto, no âmbito de trabalhos caracterizados como estudos qualitativos que focalizam o sujeito em uma das suas ações cotidianas e tem, como *corpus*, dados coletados durante essa ação. Nesse contexto, escolhemos a História Oral (e/ou narrativas) como procedimento de coleta para, a partir dos chamados depoimentos sociológicos, tentar reconstituir as formas de pensar da professora acerca do ensino de gramática. Fizemos essa opção porque:

O campo da história oral é acentuadamente totalizador; entrevistado e entrevistadores trabalham conscientemente na elaboração de projetos de significação do passado. O esforço é muito mais construtivista do que desconstrutivista (inúmeras vezes ouvimos, com efeito, que o entrevistado “constrói o passado”), e tem como base a experiência concreta, histórica e viva, que, graças à compreensão hermenêutica, é transformada em expressão do humano (ALBERTI, 2004, p. 22)

O campo da História oral contribui significativamente para o nosso trabalho por reforçar um dos fundamentos principais que regem nossa postura enquanto pesquisadora: há uma relação colaborativa entre pesquisador e pesquisado no desenvolvimento da pesquisa, de modo a inviabilizar a construção de um contexto em que o conhecimento acadêmico busca se impor desconsiderando o saber experiencial do sujeito. Nesta pesquisa destacamos a experiência concreta, histórica e viva da professora como expressão do humano, como expressão de uma classe de docentes que, enfrentando o dia a dia da escola, buscam formas de transformar o ensino de gramática na sala de aula.

Por acreditarmos que, através das atitudes, fatos e comportamentos, podemos apreender também as visões de mundo e de si mesmos, as constatações desses fatores adquirem uma extrema relevância no processo de análise das entrevistas e das narrativas orais. Devido a isso, os dados são provenientes da observação participante *in loco* e da audiogravação de entrevistas e das reuniões para registro de depoimentos. Vale salientar, nesse momento, a afirmação de Erickson (1989, *Apud* ANDRÉ, 1997), segundo a qual:

é preciso não confundir a observação como técnica de coleta de dados com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados de ações e interações segundo o ponto de vista de seus atores...o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos.

Não nos interessa meramente descrever situações vividas pela professora nem tão pouco apenas reproduzir suas falas e seus depoimentos. O nosso compromisso de pesquisa é buscar descrever os significados das ações e

interações segundo o ponto de vista do sujeito. Realizamos, portanto, alguns procedimentos da abordagem etnográfica, principalmente no que se refere ao exercício da observação participante e do uso do diário de campo, cujo objetivo principal é construir o contexto observado e vivido no decorrer das etapas da pesquisa.

Antes de prosseguirmos com o detalhamento dos fatores metodológicos adotados nessa pesquisa, consideramos indispensável fazer uma breve contextualização de como o campo da história oral foi se estruturando ao longo do tempo. Como estamos lidando com uma área pouco conhecida e estudada por nós, enquanto pesquisadores, essa contextualização se faz necessária por nos situar e situar o leitor sobre uma área de conhecimento que pode contribuir significativamente para as pesquisas sobre formação de professor.

Segundo estudiosos da área sociológica, as origens da História oral podem ser encontradas na Grécia antiga, onde a observação direta e o registro de testemunhos eram o principal meio de coleta de informação. Embora, com o decorrer dos séculos, tenha se constituído como “a maior fonte humana de produção, conservação e difusão do conhecimento” (MENEZES, 1983), a História oral enfrentou uma séria crise, no século XIX, ao ter a legitimidade da oralidade questionada pelo paradigma positivista, vindo a assumir uma posição inferiorizada enquanto metodologia de pesquisa.

Foi apenas nos anos 60 do século XX que se estabeleceu um campo metodológico denominado *História oral*, defendido por historiadores que utilizavam frequentemente a fonte oral em seus trabalhos. Contribuiu para isso, o espírito questionador e revolucionário dessa década, uma época em que “cientistas políticos e historiadores pretenderam ‘dar voz’ às minorias, construindo, assim, a chamada história vista de baixo - dos humildes e dos sem história” (cf. MENEZES, 1983).

No Brasil, a História oral começou a ser usada apenas em 1970 com a finalidade de criar arquivos na área das Ciências Sociais. Contudo, só nos anos 90 tal metodologia foi reconhecida, nacional e internacionalmente, mesmo enfrentando ainda críticas quanto à sua cientificidade por pesquisadores que

utilizam apenas fontes escritas como documento, ilegitimando a fonte oral devido à influência da subjetividade dos informantes (cf. MENEZES, 1983).

A História oral assume a sua posição de direito quando os principais preceitos do paradigma positivista, como o conceito de objetividade e verdade, são questionados; e as limitações dos documentos orais passam a ser resolvidos com a sua utilização aliada a outras fontes. A partir de então, a História Oral passa a desempenhar um papel de extrema importância em campos de pesquisa como *História do cotidiano; História política; Padrões de socialização e trajetória; História de comunidades; História de instituições; Biografias; História de experiências; Registro de tradições culturais; História de memórias* (ALBERTI, 2004, p. 23-27). A partir da nomenclatura desses campos é possível perceber a importância que o *vivido* adquire nos diferentes contextos sociais e o nível de responsabilidade que o pesquisador assume ao buscar interpretá-lo. Imersa nesses contextos,

a experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas (op.cit, p. 22).

Sendo assim, é o passado que marca o processo de formação profissional da professora que pretendemos tornar mais concreto, uma vez que acreditamos ser, esse passado, uma fonte primordial de informações e conhecimentos que podem possibilitar o entendimento do presente e contribuir para a construção de sua identidade. Para tanto, recorreremos ao trabalho de constituição da memória dessa professora, fato que caracteriza a nossa pesquisa como um estudo da história das memórias, pois, assim como enfatiza Alberti (op. cit., p. 27), a constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade.

1.3 Locais da Pesquisa

Os caminhos de nossa pesquisa foram trilhados pelo que a microanálise propõe como procedimento: “constituir a pluralidade dos contextos que são necessários à compreensão dos comportamentos observados” (REVEL, 1998, p. 27). Como o sujeito de nossa pesquisa é uma professora, os “comportamentos observados” são aqueles desempenhados por ela ao planejar e organizar suas aulas, e ao lecionar “conteúdos” próprios do estudo gramatical. Logo, para desenvolvimento de nosso trabalho foi preciso estarmos nos contextos em que essa “função” professor foilé experienciada. No caso do sujeito de nossa pesquisa, os contextos foram: o da sua residência e o da escola (sala de aula) onde trabalha.

Para que fosse possibilitada a nossa presença, em ambos contextos, foi necessário um processo de “conquista” da confiança da professora, não só para consentir a observação e audiogravação de suas aulas, mas também para disponibilizar horário para entrevistas, relatos etc. No momento em que lhe explicamos a pesquisa, ela hesitou por considerar que demandaria muito tempo, e não poderia garantir disponibilidade. Ao constatarmos esse receio, garantimos que seriam encontros rápidos, e que não atrapalharíamos o andamento de seus afazeres. Diante disso, enquanto pesquisadora, fomos aproveitando o máximo possível de todos os encontros com o sujeito (antes de entrar em sala de aula, nos intervalos de uma aula e outra, e nas visitas em sua casa às quartas-feiras à tarde), a fim de garantirmos os dados que só poderíamos coletar por meio de entrevistas com o sujeito pesquisado.

No primeiro encontro que tivemos em sua casa, a docente perguntou se tínhamos disponibilidade para acompanhá-la numa viagem a uma cidade circunvizinha de Campina Grande, cujo objetivo era visitar uma senhora de quase 90 anos, a qual foi sua primeira professora de português da fase escolar. Em relação a esse encontro foi feito o registro em áudio e imagem fotográfica (ver foto em anexo, p.157). Embora não tenha sido relevante para elucidação de nossa questão de pesquisa por se tratar de um reencontro entre duas pessoas que há mais de 20 anos não se viam, foi de fundamental importância para que o sujeito

mantivesse uma relação mais próxima com a pesquisadora. Além disso, foi durante essa viagem que fomos complementando, em um diário de campo, a entrevista sobre o histórico de formação da professora.

Foi após esse encontro que definimos, juntamente com a professora, a sala de aula do 2º ano do Ensino Médio do turno da noite para observação e audiogravação, e ela estabeleceu as quartas-feiras à tarde para que, sempre que fosse possível, encontrássemos com ela em sua residência. Isso porque se tratava de um dia e horário menos atribulado para ela.

Em linhas gerais, parte dos dados foi coletada especificamente na sala de aula do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Argemiro Figueiredo (o Polivalente); e a outra parte em sua residência, local em que a professora planeja suas aulas durante os horários disponíveis para estudo/formação continuada. A professora possui esse horário disponível por fazer parte do Cepes, um programa do governo estadual que determina, na carga horária dos professores, horários específicos para planejamento, correção de atividades, ou para orientação a aluno da escola. Foi, portanto, transitando por esses dois ambientes: escola e residência que organizamos esta pesquisa em três etapas, as quais descrevemos detalhadamente a seguir.

1.4 Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi organizada em três etapas, as quais são especificadas a seguir:

- **1ª Etapa** (de Abril a Agosto de 2007): *Registro de depoimentos acerca do saber teórico-metodológico construído pela professora sobre o ensino de gramática*

Nessa primeira etapa, durante 04 (quatro) encontros na residência da professora nos dedicamos à constatação e compreensão do saber mobilizado por ela ao discorrer sobre o que entende que seja o ensino de gramática na sala de aula: que objetivos visa atingir, o que considera ser importante e ser irrelevante

ensinar, o que um aluno do ensino fundamental/ médio não pode deixar de aprender etc.

Consideramos trabalhosas, as entrevistas, que realizamos para essa etapa, pelo fato de a docente sempre reforçar que não lembrava detalhes, e apresentar as informações de forma resumida, cabendo ao pesquisador, em cada novo encontro, fazê-la acionar a memória para superar algumas superficialidades dessas informações. Como exemplo, podemos citar o fato de ela sempre se referir a suas experiências escolares e acadêmicas passadas como sendo todas pautadas por um ensino tradicional, mas não acrescentava detalhes sobre *o que* e *como* seria esse ensino tradicional.

Os encontros para registro dos relatos e das entrevistas com a professora aconteceram durante um período que compreendeu os meses de abril, maio e junho, coincidindo com o período em que estávamos observando suas aulas. Em virtude de necessitarmos de esclarecimentos sobre algum relato ou comentário feito pela professora na entrevista, esta etapa ainda foi estendida até o mês de agosto de 2007.

- **2ª Etapa** (de Abril a Junho de 2007): *Atuação da professora em sala de aula*

A segunda etapa focaliza o processo de execução e condução do planejamento didático referente ao ensino de conteúdos gramaticais numa turma de 42 alunos da 2ª série do Ensino Médio do turno da noite, durante um período total de 13 (treze) aulas, cada uma com carga horária de 45' minutos. Desse total, fizemos a observação de 03 (três) aulas para adaptação da turma à presença do pesquisador, e a observação e audiogravação simultâneas de 08 (oito) aulas entre os meses de abril e junho de 2007. Essas aulas eram ministradas nas terças (3ª e 4ª aulas), quintas (1ª e 2ª aulas) e sextas-feiras (5ª aula).

Das 08 (oito) aulas acima especificadas, selecionamos as 06 (seis) últimas por ter sido um período contínuo de correção e discussão de uma atividade que

focalizava o estudo de conteúdo gramatical. Finalizamos nossa coleta de dados em 13 (treze) aulas por dois motivos: primeiro, porque houve a paralização dos professores da rede estadual de ensino por quase 20 (vinte) dias entre maio e junho, fato que inviabilizou a coleta de um número maior de aulas; e o segundo motivo está relacionado ao fato de que a maior parte das aulas ministradas pela professora focalizava conteúdos relacionados à leitura e à escrita ou ao estudo da literatura, os quais fugiam ao interesse desta pesquisa. Quando ocorreu o estudo em sala de aula sobre algum conteúdo gramatical, foi motivado pela correção, em conjunto com os alunos, de um exercício sobre a adequada utilização das expressões Mas, Más e Mais; e sobre o estudo do *Período*. Segundo a professora, esse exercício foi elaborado a partir das dificuldades observadas na maioria das produções de texto dos alunos, quando a eles foi solicitada a elaboração de uma resenha.

A correção desse exercício compreendeu 06 (seis) aulas, isso porque o tempo dessas aulas foi distribuído em momentos em que se dava o estudo da língua e o da literatura. Acrescente-se a essa distribuição que fragmentava a correção do exercício em várias aulas, momentos em que era preciso a professora parar o andamento das atividades devido à 'indisciplina' dos alunos (geralmente conversas paralelas, 'passeios' em sala de aula, desatenção etc.).

Os períodos 'mais difíceis' para a professora obter condições de iniciar a aula eram os referentes à 1ª e 4ª aulas, ministradas, respectivamente, nas quintas e terças-feiras. Nesses horários, perdia-se muito tempo até que os alunos se organizassem em suas carteiras e prestassem atenção à professora. Durante a 1ª aula, era comum os alunos chegarem atrasados, fato que atrapalhava o início da aula por desconcentrar os alunos que já estavam em sala, com brincadeiras ou conversas. Além disso, como o número de alunos lotava a sala, muitas vezes alguns deles, que chegavam por último, precisavam carregar carteiras de outra sala para ter onde sentar.

Nesta última etapa da pesquisa, portanto, detivemo-nos ao âmbito de sala de aula, focalizando, especificamente, o modo de condução das aulas no que diz respeito à orientação dada pela professora aos alunos durante a correção da atividade de gramática mencionada.

- **3ª Etapa: Auto-avaliação da prática pedagógica**

Essa etapa ocorreu no mês de Agosto de 2007, quando encerramos o desenvolvimento das duas primeiras etapas. Durante o período de 02 (dois) encontros na residência da professora, dedicamo-nos à promoção de uma auto-análise crítico-construtiva a respeito do *saber* sobre ensino de gramática construído por ela e sua correlação com a efetivação do planejamento didático (objetivos, organização do conteúdo, atividades) na sala de aula. Foi a partir desses elementos e de algumas aulas transcritas, que ela se baseou para efetuar a análise sobre sua atuação pedagógica, avaliando o *saber* que havia construído sobre o ensino de gramática e o que, de fato, foi feito ao ministrar as aulas.

Para concretização dessa etapa nos orientamos pelos seguintes procedimentos: transcrevemos um momento das aulas de gramática que consideramos mais representativa da prática pedagógica da professora, e lhe entregamos uma cópia (ver anexo p. 165) para que lesse, com o objetivo de analisar se havia ou não algum procedimento metodológico a ser modificado nessa aula. Antes de ela efetuar a leitura, questionamos se já tivera a experiência de ler ou ouvir uma aula ministrada por ela mesma. Respondeu apenas que não, demonstrando um estado de espírito que era um misto de curiosidade e tensão. Leu silenciosamente, e os únicos gestos corporais apresentados por ela foram o da movimentação natural da cabeça e dos olhos no decorrer da leitura; e o das mãos ao passar a folha assim que cada página era lida.

Ao concluir a leitura, estendeu os braços entregando o texto, transparecendo em seu semblante não ter se agradado muito da experiência/ ou quem sabe do nosso procedimento em si. Neste caso, é provável que a professora tenha interpretado esse nosso procedimento como um (pré)julgamento do que seria certo ou 'errado' naquela aula transcrita. O que nos levou a supor isso, foi o fato de ela, ter a atitude de nos devolver a cópia que havíamos entregue, seguida deste comentário: "Pois é, [nome da pesquisadora], é isso mesmo...não mudaria, nada não...o..." E começou a discorrer sobre a conjuntura educacional que impossibilita(va) o trabalho dela.

Além disso, desse momento em diante a professora respondia às nossas perguntas com certa desconfiança, fato que nos levou a relatar nossas experiências com o ensino e a comentar inquietações de pesquisadores sobre esse tema, com o intuito de descontraí-la. Com isso, aos poucos, a professora foi ficando menos resistente, deixando de responder os nossos questionamentos com frases curtas apenas. Contudo, o restante da entrevista revelou um certo incômodo do sujeito pesquisado até o final de nosso encontro, o qual culminou com a explicação dela de ter ‘muita coisa’ da escola para organizar, e que não poderia mais se demorar na entrevista.

Devido às circunstâncias do momento, não foi possível fazer, em conjunto com a professora, a análise detida do material, como havíamos planejado de início. Restou-nos apenas, como pesquisadora, buscar elucidar o posicionamento da professora diante da aula lida. É válido salientar que a postura teórico-metodológica revelada pela professora durante os encontros definiria o encaminhamento dessa etapa para um eventual (re) estudo das orientações dos PCN (e dos PA) e de outras bibliografias voltadas à prática de ensino de gramática e/ou de outras leituras para esclarecimentos teóricos que fossem necessárias ao longo desses encontros. Estas leituras seriam especificadas à medida que dúvidas e esclarecimentos forem sendo suscitados pela professora.

Todavia, tais encontros só poderiam acontecer com o pleno consentimento dela, o que não ocorreu devido à demanda de trabalho que possuía, e, sobretudo, porque a professora analisava sua prática a partir de um ponto de vista que não ‘enxergava’ a possibilidade de se efetivar um fazer diferente no seu contexto de trabalho. Em virtude desses fatores, a pretensão de, analisar, juntamente com a professora, a possibilidade de aperfeiçoamento ou alteração do que foi constatado nessa auto-avaliação, tornou-se inviável.

1.5 Instrumentos de Coleta de dados

A investigação sobre as crenças dos professores a respeito do exercício de sua profissão pode ser um meio através do qual é possível, segundo Araújo

(2006, p.190), explicar suas intenções, decisões, ações e as dificuldades inerentes ao processo de reconstrução do trabalho pedagógico.

As crenças servem como filtro pelo qual as novas informações são interpretadas com base naquilo que o professor conhece e acredita e, posteriormente, utilizadas para a organização e redefinição do seu pensamento e de suas ações subseqüentes. (ARAÚJO, 2006, p. 190)

Por isso, segundo essa autora, as decisões e as ações dos professores podem ser um reflexo de suas crenças a respeito de si próprios, de seus aprendizes, sobre a linguagem e sobre aprender e ensinar. Esse fato salienta a contribuição significativa que o estudo das crenças pode propiciar à nossa pesquisa.

As abordagens utilizadas para se investigar as crenças sobre ensinar e aprender são apresentados por Barcelos (Apud ABRAHÃO, 2006) em três categorias: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. A primeira pertence ao paradigma positivista em que a quantificação dos dados é seu traço mais importante. As duas outras abordagens, por sua vez, enquadram-se numa perspectiva qualitativa em que a busca pelo significado das ações e dos comportamentos do sujeito são fundamentais, pois se destaca o que “os participantes da pesquisa estão experienciando, como interpretam suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem” (BOGDAN & BIKLEN, 1998, *Apud* ABRAHÃO, 2006).

Dentre essas três, optamos pela abordagem contextual já que não pretendemos inferir as crenças do sujeito de nossa pesquisa por meio de questionários fechados, um procedimento característico da abordagem normativa a qual apenas sugere a relação entre crenças e ações, mas não as investiga. E também porque, embora nos utilizemos de entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos para inferir as crenças, não as entendemos como conhecimento metacognitivo, assim como defende a abordagem metacognitiva, cuja principal característica é a identificação de crenças como algo estável, imutável e em que a relação entre crenças e ações é praticamente desconsiderada.

Optamos, portanto, pela abordagem contextual por acreditarmos que as crenças só podem ser inferidas dentro do contexto de atuação do sujeito pesquisado e a relação entre crenças e ações não é só sugerida, mas passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, diários, estudos de caso, histórias de vida etc. (BARCELOS, 2001, *Apud* ABRAHÃO, 2006).

Para um estudo adequado das crenças numa perspectiva de investigação contextual, é necessária a combinação de vários instrumentos de pesquisa, já que nenhum instrumento é suficiente por si só e a triangulação dos dados passa a ser uma exigência. Devido a essas considerações, como instrumentos de coleta, utilizamos o diário de campo, entrevistas, auto-relatos, gravações em áudio e fotografias. Sendo este último, um instrumento de extrema relevância para compreensão e interpretação dos dados. O diário de campo foi utilizado para anotações sobre as atitudes, os comentários e as dúvidas da professora durante os encontros para conhecimento de sua formação profissional, e para registrar análise dos procedimentos metodológicos adotados por ela ao ministrar suas aulas.

Somando-se a esse diário, utilizamos também as transcrições de entrevista semi-estruturada, por esta permitir maior interatividade e a emergência de temas e tópicos não previstos, mas que podem contribuir significativamente para o encaminhamento da pesquisa. Nesse contexto, a utilização de auto-relatos, que são relatos orais ou escritos de experiências pessoais (ABRAHÃO, 2006, p.224), adquirem extrema importância para nossa investigação sobre as crenças, pois, segundo Abrahão (Idem), “as diferentes modalidades de relatos verbais têm sido utilizadas como propósito de mapeá-las e buscar entender suas origens” Tal entrevista foi feita para registro do auto-relato da professora acerca do *saber* sobre ensino de gramática construído por ela e da sua auto-avaliação a respeito de sua prática.

Em suma, os procedimentos de coleta de dados são: registro de materiais didáticos, ações e relatos (diários e entrevistas) elicitando memórias.

1.6 As Transcrições

O sistema de transcrição adotado para registro das entrevistas e das aulas fundamenta-se, basicamente, na orientação de Marcuschi (2001). Os sinais são especificados a seguir:

Alongamento de vogal = ::

Hesitação = /

Pausa = (++)

Ênfase = *Letras maiúsculas*

Ausência de fragmento = (...)

Fragmento incompreensível = [*incompreensível*]

Comentários do pesquisador = []

Definimos esse modelo de transcrição apenas para demarcar o registro do texto falado. Para nossa análise, é mais importante o conteúdo em si do que é revelado pela docente. Não temos, portanto, a pretensão de analisar, a rigor, os elementos extralingüísticos presentes em sua fala, uma vez que consideramos pouco relevantes para a concretização do nosso objetivo. Por isso, os sinais que selecionamos, bastam para o que nos propomos a fazer nessa pesquisa.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL DO SÉCULO XVI AO XXI

Para subsidiar nossa pesquisa, faremos, neste capítulo, uma retrospectiva histórica sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI ao XXI, e abordaremos os estudos teórico-metodológicos vigentes atualmente sobre o ensino da gramática, como os de Possenti (1996), Antunes (2000), Moura Neves (2002), dos próprios PCN (1998) etc.

Para fazer essa retrospectiva partimos do fato de que o conhecimento da trajetória histórica do ensino de gramática no nosso país, enquanto conteúdo escolar, e o posicionamento teórico-metodológico de gramáticos e lingüistas, em relação a esse ensino na atualidade, podem contribuir para um melhor entendimento sobre o modo como tal ensino se apresenta na escola.

Passemos, então, para o percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI ao XXI. Por uma questão de organização e clareza das informações que reproduzem historicamente esse ensino no país, esse percurso será feito em duas etapas: uma, focalizando o período compreendido entre os séculos XVI e XIX, e outra etapa, subdividida em dois tópicos complementares, ambos abrangendo os séculos XX e XXI.

2.1 O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL: (Re)constituindo a história...

O ensino de gramática na escola é um dos principais desafios a ser enfrentado pelos professores que se preocupam em dar um sentido funcional ao estudo da Gramática na sala de aula. É tanto que pesquisas e debates sobre o assunto são freqüentes entre os especialistas da área da linguagem. Acreditamos que o ensino de gramática é um grande desafio a ser encarado pelos professores

de língua, contudo, acreditamos também que esse desafio pode ser superado e que, inclusive, a aversão que os alunos têm a estudar gramática pode transformar-se em um desejo de conhecê-la.

A consciência dessas considerações despertou-nos o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre o ensino de gramática na escola, enquanto saber; um saber que vem sendo estudado, ensinado e criticado há muito tempo. Um saber que tem uma trajetória histórica cujo conhecimento pode servir para a compreensão do seu desenvolvimento atual e da persistência de determinadas práticas de ensino antiquadas e ineficazes que, apesar das críticas, perduram até os dias atuais. Um saber que atravessa o tempo mantendo-se quase inalterável na prática de ensino de professores de gerações completamente diferentes.

Esse interesse é conseqüência de uma inquietação surgida ao longo da leitura de trabalhos acadêmicos (TRAVAGLIA, 1996; POSSENTI, 1998; ANTUNES, 2003) que, para discutir e criticar o modo como esse conteúdo é abordado em sala de aula, ora focam o olhar analítico no próprio manual de gramática, ora direcionam esse olhar aos procedimentos metodológicos adotados/ ou a serem adotados pelo professor durante a aula. Todavia, não encontramos registro de um enfoque que, remetendo ao passado, buscasse compreender a construção desse saber ao longo do tempo, e que influências essa sua trajetória pode ter no modo como esse saber é tratado atualmente. Tal inquietação foi despertada a partir da constatação de que, embora há tempos surjam inúmeras pesquisas abordando essa problemática e evidenciem-se, em vários congressos do país, a preocupação dos pesquisadores com esse tema, tem-se a impressão de que o caminho de transformação do ensino tradicional de gramática na escola ainda continua obscuro para os profissionais da área.

A fim de materializar esse interesse de pesquisa consideramos indispensável fazer um panorama histórico acerca do ensino de gramática na instituição escolar do Brasil. Além do mais, temos a convicção de que é imprescindível ao profissional da área conhecer sua história, afinal, se o hoje só pode ser transformado a partir de uma reflexão e entendimento dos percalços do passado, é provável estar faltando esse conhecimento para que nós, professores de Língua Portuguesa, especificamente de gramática, encontremos o caminho que nos leve a reverter o *status quo* do ensino desse conteúdo nas escolas.

Essas considerações impulsionaram-nos, portanto, em traçar um percurso histórico do modo como o ensino desse conteúdo se caracterizou ao longo do tempo. Para tanto, recorreremos a bibliografias que focalizam historicamente o ensino da Língua Portuguesa no país do século XVI ao XXI, já que, tradicionalmente na instituição escolar, a história do ensino de Português e da gramática se entrelaça e até se confunde.

Adiante desenvolveremos a primeira etapa desse percurso histórico, abordando os principais fatores que caracterizaram o ensino de Português no período compreendido entre os séculos XVI e XIX.

2.1.1 DO INHEENGATU AOS MANUAIS DIDÁTICOS, SÉC. XVI AO XIX: *Trajetória histórica do Desenvolvimento do Ensino de Português no Brasil*

O uso da Língua Portuguesa no Brasil só se tornou obrigatório na década de 1750, conseqüência das reformas implantadas no ensino do seu país colonizador, Portugal. Essas reformas contribuíram para o fortalecimento da Língua Portuguesa no Brasil e para que ela fosse valorizada e incluída na escola. Até essa conquista ser concretizada na história, outras línguas já existiam e assumiam um nível superior de importância no contexto social do país. Consideramos de extrema relevância fazer um passeio histórico para reconstituição dessa época, uma vez que foi das raízes da língua indígena (Inheengatu) a língua originalmente brasileira, que se estruturou a Língua Portuguesa.

Até o século XVIII, o Português não era a língua dominante, ao lado dele conviviam, no Brasil colonial, o latim e a língua geral, ou seja, as várias línguas indígenas faladas no território brasileiro. Essas línguas eram provenientes, na sua maioria, do tupi, um tronco lingüístico que tornou possível a condensação delas em uma língua comum, sistematizadas pelos jesuítas “na Arte da gramática mais utilizada na costa do Brasil” (PESSANHA et al., 2003, p. 02). Essa era a língua que prevalecia no convívio social cotidiano tanto de indígenas quanto de portugueses; e era também a primeira língua que os filhos de colonizadores e indígenas aprendiam.

Entre o século XVI e meados do século XVIII, período em que o ensino no Brasil era dominado pelos padres da Companhia de Jesus, o latim era a língua que fundamentava o ensino dos jesuítas. O Português, nessa época, existia apenas nas escolas menores e apenas como instrumento de alfabetização. Os estudantes de camadas privilegiadas, que se escolarizavam, passavam da alfabetização diretamente para o estudo do latim, ou melhor, para a aprendizagem basicamente da gramática da língua latina. Além da gramática latina, eram estudados os preceitos relacionados à arte de bem falar, concernentes à retórica, em autores latinos e gregos. É válido salientar que a retórica, nesse momento, incluía a poética, cujo foco era o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários e da obra literária.

Como constatamos até aqui, o Português, apesar de ser a língua oficial, enquanto língua falada e língua nacional, não era a mais importante. No modelo educacional, o latim prevalecia como finalidade e instrumento do ensino na escola. Mesmo tendo sua primeira gramática, a Gramática de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, a Língua Portuguesa ainda não possuía condições conteudísticas para constituir uma disciplina escolar. Esse quadro começa a se modificar após as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal em 1750, quando o Português assume status de obrigatoriedade nas escolas e o uso da língua geral é proibido. Segundo Dias (1996, p.11-12), em 1757, uma legislação de autoria de Marquês de Pombal oficializa a expulsão dos jesuítas da colônia e determina o ensino de língua portuguesa no Brasil. Essa legislação estabelecia que:

um dos principais cuidados dos Diretórios [era] estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que Meninos e Meninas, que pertencem às Escolas, e todos aqueles índios, que forem capaz de instrução nesta matéria, use língua própria nas suas Nações, ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa (...)

Depois da Reforma Pombalina (1759), o aluno, além de aprender a ler e a escrever em português, passou a estudar a gramática portuguesa, que foi incluída no currículo ao lado da gramática latina e da retórica. É lícito afirmar que o ensino da Língua Portuguesa seguiu a tradição do ensino do latim, definindo-se e

realizando-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual se manteve, até o século XIX, o ensino da retórica e da poética. Acrescenta-se ainda que, de acordo com Dias (1996, p. 12), ao mesmo tempo em que se oficializou o ensino de Língua portuguesa, incentivou-se o culto aos clássicos da língua, clássicos portugueses. Um incentivo que marcou na história uma característica peculiar no modo organizacional de se estruturar o estudo da língua portuguesa - a presença fundamental de literatos ilustrando o 'uso' da língua.

Em 1837, quando foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, o qual foi, durante décadas, o modelo e o padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da Língua Portuguesa fazia parte do currículo sob a forma das disciplinas retórica, poética (incluindo a literatura) e, só a partir de 1838, o regulamento do Colégio menciona a Gramática Nacional como objeto de estudo. Foi apenas quase no final do século XIX (final do período Imperial) que as disciplinas retórica, poética e gramática se fundiram formando uma só disciplina, o Português (PESSANHA, 2003, p.02). Em contrapartida, Magda Soares (2006) enfatiza ter sido o conteúdo gramatical que ganhou a denominação de Português. Contudo, é necessário ratificar que ainda predominava o ensino das disciplinas clássicas, sobretudo o do Latim, enquanto que a nova disciplina era pouco significativa no currículo da escola secundária.

Foi em 1870 que o 'exame de Português' foi incluído nos exames de ingresso nas faculdades, os chamados *Exames Preparatórios*. Esse fato teve, como consequência, o aumento da carga horária da disciplina no currículo do Colégio Pedro II e das demais instituições de ensino e, provavelmente, contribuiu para a criação, por decreto imperial, do cargo de professor de português em 1871.

É indispensável esclarecer que, embora tenham sido constatados esses avanços no desenvolvimento do Português enquanto disciplina, quanto aos fatores metodológicos, não houve alteração no objeto e no objetivo dos estudos da língua. Apesar de ter havido mudança na denominação, até os 40 anos do século XX, o ensino de Português manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética. Para explicar por que tal tradição persistiu nos estudos escolares da língua, Magda Soares (2006, p. 01) aponta fatores externos e internos às próprias disciplinas. Segundo ela, do ponto de vista dos fatores externos, essa tradição se manteve porque:

(...) fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a que a escola servia: os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada norma culta padrão), que a escola usava e queria ver usado, e já com práticas sociais de leitura e escrita freqüentes em seu meio social.

Como se pode perceber, não se alterou o público-alvo da escola. A escola e os conteúdos a serem ensinados se organizavam coerentemente de acordo com o público social e economicamente privilegiado, o qual já detinha razoável domínio dos preceitos e das orientações da gramática que caberia à escola ensinar. Logo, o modo como o ensino de Português estava organizado, tendo em vista o estudo da retórica (arte do bem falar), da poética (estudo da poesia, métrica, versificação, dos gêneros literários e das obras literárias) e da própria gramática, não precisaria ser alterado em virtude das dificuldades do alunado em compreender e utilizar tais orientações. O alunado já chegava à escola com práticas sociais de leitura e escrita própria da linguagem culta padrão, em plena sintonia com a linguagem que a escola utilizava/utiliza e tinha/têm o dever de ensinar.

Já do ponto de vista dos fatores internos, a autora explica essa persistência do ensino tradicional enfatizando que não se poderia ensinar outra coisa, porque o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores gregos e latinos. Logo, a função do ensino do Português só poderia ser fundamentalmente:

levar [o aluno] ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento [do] dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética (SOARES, 2006, p. 01)

Em outras palavras, a disciplina Português se caracterizou, durante todo esse período (do séc. XVI até os anos 40 do séc. XX), pelo estudo sobre o

sistema da língua, e pela análise de textos de autores consagrados. Seus objetivos e conteúdos de ensino se articulavam em torno de um modelo de língua distante da efetivamente usada na época, nos quais prevalecia a valorização das regras gramaticais em favor, principalmente, do texto escrito.

Ao longo do tempo, as disciplinas de Retórica e de Poética foram perdendo o status de destaque que tinham, até meados do século XX, no contexto eclesiástico e social, passando a assumir o caráter de estudos estilísticos, assim como hoje são conhecidos. Além disso, essas disciplinas se distanciaram dos preceitos sobre o *falar bem*, substituindo-os pelos preceitos sobre o *escrever bem*, cujo domínio por parte dos alunos passava a ser exigido socialmente. Todavia, Magda Soares (2006, p. 02) enfatiza que:

Embora a disciplina curricular se denominasse Português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova com a convivência na escola, nas quatro primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (ou seletas).

Entre os tipos de manuais escolares mais utilizados no ensino do Português na época da Primeira República (1889-1929), destacam-se, segundo Pessanha et al (2003, p. 03), a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (32ª ed., 1955), e a *Gramática Expositiva. Curso Superior*, de Eduardo Carlos Pereira (46ª ed., 1926). Inclusive, Daniel (2001, apud PESSANHA et. al., 2003) afirma que esses dois compêndios serviam de referência para outros livros didáticos publicados na época. De acordo com Razzini (1992, apud Pessanha et al, 2003), a *Antologia Nacional*, embora fosse uma seleta literária, foi adotada, sobretudo, nas aulas de Português e não nas de Literatura. Na verdade, a obra apresenta um estudo gramatical introdutório sobre Noções da Proposição Simples e da Proposição Composta. Basta dizer que os objetivos a serem atingidos pela *Antologia Nacional* tinham em vista o domínio:

a) da língua como patrimônio cultural fixado pelos autores dos excertos selecionados, considerados modelos incontestáveis; b) da modalidade escrita da língua pela leitura dos excertos, unida à observação e imitação do estilo dos autores; c) dos valores morais veiculados pelos

textos, segundo os padrões da moral dominante oficial; e das d) regras gramaticais, pelas ocorrências exemplares identificadas nos excertos consideradas modelos de desempenho lingüístico. (PESSANHA et al, op.cit, p. 03).

Já a *Gramática Expositiva*, por sua vez, uma obra reconhecida pelos órgãos federais, surgiu como uma espécie de símbolo do método de ensino-aprendizagem da época, mediante o qual o ensino da língua deveria equilibrar a abordagem expositiva e a abordagem histórica, sem provocar confusão entre ambas (Idem, p. 04). Os autores enfatizam ainda que, nesse compêndio, eram utilizados provérbios, máximas e ditos sentenciosos para ‘aclarar’ e ‘fixar’ as regras gramaticais estudadas. Acrescente-se a essas características, o modo estrutural como cada um desses manuais (gramáticas e seletas) se apresentam, revelando em ambos o delineamento de um tipo de ensino normativo. De acordo com Pessanha et al (op.cit., p. 05):

na Antologia Nacional, [verifica-se que]a primeira parte [constitui-se] de teoria gramatical, e a segunda, de textos a serem estudados de forma a demonstrar a aplicação prática da teoria estudada. Na parte final da Gramática Expositiva, [constata-se que] exercícios práticos, relativos à Composição Literária, também tinham objetivo de aplicar a teoria gramatical estudada, mediante a proposta de redação de textos a partir de modelos ou roteiros.

Esses aspectos caracterizadores tanto da *Antologia Nacional* como da *Gramática Expositiva* evidenciam o caráter prescritivo subjacente ao ensino proposto por esses manuais didáticos, os quais vigoraram durante a Primeira República (1889-1929). Como foi dito em outros momentos desse capítulo, esse caráter prescritivo e essa lógica de organização do ensino de Português (gramática/ retórica e poética), próprios das orientações tradicionais do séc. XIX, perduraram até a década de 1940. O ensino continuou, portanto, baseado no estudo da gramática e dos textos de autores consagrados, materializado em manuais escolares que visavam fazer os alunos dominarem as regras de gramática da norma culta na modalidade escrita, e conhecerem o passado da

língua a partir de textos apresentados como modelo de língua e de comportamento.

Após esse passeio pela história da estruturação do ensino do Português no Brasil do século XVI até as quatro primeiras décadas do século XX, propomos uma ampliação desse percurso histórico para a segunda metade do século XX até os dias atuais. Redirecionamos a nossa atenção do período em que poucas alterações significativas foram registradas quanto aos conteúdos e às perspectivas de ensino do Português, para centrarmos num período marcado por profundas transformações sociais e culturais no país. Transformações estas que foram determinantes para se “repensar” a organização do sistema escolar, e que contribuíram decisivamente para a (re) construção da imagem do professor de Português.

2.1.2 DOS MANUAIS DIDÁTICOS AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, SÉC. XIX AO XX: *Trajetória histórica do Ensino e da Concepção de professor de Português*

Até a década de 1950, o ensino de Língua Portuguesa se desenvolvia em defesa da homogeneidade padronizada da linguagem. Não havia espaço nem necessidade na escola para discussão sobre heterogeneidade dialetal. Esse fato é evidenciado pelo público-alvo a que a escola se direcionava: uma elite que valorizava a gramática normativa, a norma padrão da língua. Logo, o ensino de Português não poderia fugir às necessidades dos alunos que já possuíam um domínio razoável do dialeto de prestígio nem aos objetivos de seus professores que eram teórico e didaticamente preparados para suprimir essas necessidades.

É válido salientar que até os 20 primeiros anos do século XX, ainda não existia instâncias de formação de professor, pois o ensino universitário de língua materna só foi iniciado em 1939. Diante de tal constatação um questionamento é inevitável: a quem era destinado o papel de professor de Gramática, Retórica,

Poética e, posteriormente, de Português, se não havia ainda instâncias formadoras desse profissional? Segundo Magda Soares (2006, p. 02):

Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino; exemplos são João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, nomes conhecidos por suas publicações: gramáticas, antologias, estudos filológicos, estudos literários.

Não havia um profissional formado exclusivamente para lecionar Língua Portuguesa. O que havia eram estudiosos da língua e da literatura que, embora desempenhassem atividades profissionais como engenharia, advocacia etc., dedicavam-se também ao ensino e, inclusive, à elaboração de manuais didáticos (gramáticas, antologias etc.) para o ensino da língua portuguesa. Embora não houvesse instituição formadora de professor, a competência dos profissionais que assumiam o papel de ensinar Português pode ser evidenciada a partir do modo como manuseava o material utilizado na escola para ministrar suas aulas. Para ser professor de Português era necessário conhecer bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética; era necessário apenas que o manual didático lhe fornecesse o texto (exposição gramatical e os excertos literários), porque a função de propor questionamentos e exercícios só cabia a ele, enquanto profundo conhecedor da área. Era esse, portanto, o perfil de professor de Português delineado até a década de 1920. Segundo Soares (2006, p. 02), o próprio modo como os manuais didáticos (gramáticas e antologias) eram organizados contribuiu para o delineamento de tal perfil, pois

as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada a mais além deles (nem comentários nem explicações, nem exercícios nem questionários).

Pode-se observar que o alicerce do ensino de Português era constituída pelo professor e pelos manuais didáticos intrinsecamente relacionados. Sendo o papel do professor de importância fundamental para que se efetivasse o ensino e aprendizagem dos alunos. Tem-se a impressão, pela descrição dos manuais na citação acima, de que o professor detinha conhecimentos suficientes e precisos sobre a língua e a literatura para ensinar aos alunos sem ter a necessidade de consultar o material didático, em contrapartida a aprendizagem deles dificilmente poderia se dar apenas pela leitura dos manuais, e na ausência do professor,. Cabia única e exclusivamente ao professor, o papel de dirigir e orientar o processo de ensino aprendizagem, restando aos manuais uma função apenas complementar.

Uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem construídas até então, só se começa a constatar na década de 1950 em diante, período em que as condições sócio-culturais do país passavam por uma progressiva transformação. A escola foi uma das principais instituições sociais atingida e influenciada por essas mudanças, pois, nesse período:

em primeiro lugar, começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são mais os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recentes Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e literatura, mas também em pedagogia e didática. As condições didáticas e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes (SOARES, 2006, p. 02).

Tanto se altera o público-alvo, a que a escola geralmente se dirigia, em virtude da inclusão das camadas populares, quanto se modifica o perfil de professor apto a lecionar, o qual passa a ter menos qualificação, embora já possuía formação profissional em conteúdos de língua e literatura, como também em pedagogia e didática. Como consequência dessa mudança, há uma queda na qualidade do ensino, e as classes mais privilegiadas começam a

abandonar a escola pública e a migrarem para as particulares. O professor se depara em sala de aula com uma nova realidade social, econômica e lingüística dos alunos, e não se sente preparado para enfrentá-la. Não era possível permanecer com o ensino que, tradicionalmente, era direcionado para as camadas privilegiadas da sociedade, pois não se adequava ao perfil de aluno que chegava à escola portando precárias experiências com práticas de leitura e escrita. Diante dessas circunstâncias:

os professores mantêm-se indecisos: adequar o ensino aos novos alunos ou reprovar em massa nas séries iniciais de cada curso. Nenhuma das hipóteses satisfazia, e o professor, no 2º grau, perguntava-se como ensinar análise literária a um aluno que nem reconhecia um substantivo. Opta-se, pois, por um ensino utilitário com a língua voltada para a oralidade, e, dessa forma, adequada à nova clientela (...). Ensinar gramática passou a ser coisa ultrapassada. Em decorrência, esse ensino passa a configurar-se pela Teoria da Comunicação: o aluno deve ser capaz de 'funcionar' como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais (SOARES, 2006, p. 02).

Diante do status quo em que se encontrava a escola, não restava muitas alternativas ao professor. Era preciso tomar decisões imediatas e pragmáticas. Ao professor caberia adequar o ensino ao público recém chegado e, para isso, não se poderia ignorar as peculiaridades sócio-culturais e as dificuldades de aprendizagem desse público. A opção por um ensino utilitarista em que o estudo da língua voltava-se para a oralidade adequava-se ao novo público já que este quase não tinha experiência com o mundo letrado, com o uso efetivo da língua escrita formal. Portanto, chegavam à escola apenas com o domínio da linguagem oral cotidiana e com a necessidade de ainda iniciar, na escola, os primeiros contatos com a aprendizagem da língua escrita padrão vigente na sociedade. Não foi a melhor decisão a ser tomada, mas era a possível diante das condições didáticas e pedagógicas existentes, e das necessidades e exigências culturais daquele momento.

No entanto, deve-se esclarecer que, embora a escola estivesse num processo de transformação, isso se dava, sobretudo, externamente, porque em relação ao ensino, propriamente dito, nenhuma alteração significativa foi

verificada no objeto e nos objetivos da disciplina Português. A língua continuou a ser concebida como um sistema e como instrumento de expressão para fins poéticos e retóricos. Em contrapartida, deve-se registrar que:

Gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2006, p. 02).

Embora gramática e texto passem a articular-se, um sendo estudado em função de uma análise do outro, o ensino da língua portuguesa se dá superficialmente, além de negligenciar o que se entende, de fato, por compreensão e interpretação textual. Seja, o estudo da gramática, o ponto de partida para iluminar a ‘compreensão’ e ‘interpretação’ do texto, seja, o texto, o ponto de partida para se identificar estruturas lingüísticas visando à aprendizagem da gramática; em ambos os casos, não seria impossível afirmar que a relação gramática e texto existe apenas para estudo dos itens gramaticais, na qual o texto é tratado como mero pretexto para ilustração de regras da gramática. Além disso, se considerarmos que por texto, nessa citação, entende-se textos literários, à superficialidade do estudo soma-se a artificialidade e ‘pobreza’ da análise e interpretação textual, já que os recursos imagéticos e de sentido, por exemplo, dificilmente seriam abordados em profundidade.

Se os conhecimentos sobre a língua continuaram quase inalterados, o mesmo não ocorreu com a concepção de professor, a qual foi fundamentalmente modificada desde que os manuais didáticos substituíram, a partir dos anos 50 do século XX, as gramáticas e as antologias. Desde então, num único livro, como assinala Soares (2006), apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, sobretudo, incluem-se exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Além disso, são destinadas ao professor, de forma cada vez mais explícita, orientações metodológicas referentes ao ensino.

Se a tarefa de orientar o processo de ensino-aprendizagem, assim como a de elaborar exercícios era destinada unicamente ao professor, com essa nova configuração do material didático, conseqüência também do contexto sócio-cultural em que a escola estava inserida, inevitavelmente o perfil de professor sofreria alterações principalmente no nível de autonomia e segurança da prática docente. Na realidade, esse perfil começou a se alterar a partir do momento que o público-alvo da escola também se alterou, fazendo com que os professores não soubessem como adaptar o ensino da língua culta padrão (a que estava acostumado) para atender a nova clientela da escola que praticamente desconhecia o uso dessa língua. Iniciava-se, assim, o 'recrutamento' de um número maior de professores independentemente de sua qualificação, pois o que interessava era 'dar conta' dessa nova realidade.

Desse momento em diante, não é mais destinada ao professor a responsabilidade de formular seus próprios exercícios e as orientações didáticas e pedagógicas com base nos textos de que dispunha, e sobre os quais detinha um conhecimento aprofundado. Quem passa a assumir tal responsabilidade e tarefa é o autor de livro didático, um fato consentido e, inclusive, esperado pelo próprio professor, que, contraditoriamente, vale salientar, já era um profissional formado em cursos para exercício da docência.

Verifica-se que, até os primeiros sessenta anos do século XX, os professores de Português pertenciam a uma elite sócio-cultural, mas a situação se modifica:

(...) As classes média e alta, que, antes optavam pelo Magistério, por vocação ou por interesse profissional, passam a interessar-se por outras profissões mais rendosas. Começa a evasão do Magistério e a mudança de perfil do professor. Antes uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade (VERDINI CLARE, 2005, p.02).

É nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente. A multiplicação de alunos na escola leva à necessidade de um número maior de professores, pouco importando a competência dos candidatos ao cargo. Esses professores sofrem com o rebaixamento salarial e com as precárias

condições de trabalho, fatores que impulsionam a busca por estratégias que facilitassem a sua atividade docente. Nesse contexto, o livro didático (LD) surge assumindo praticamente as funções vitais da profissão professor. Caberia a este simplesmente o repasse do conteúdo presente no LD, porque até as orientações do quê, como e por quê ensinar já vinham determinadas.

Da mesma forma que muda a clientela da escola, a dos cursos de Letras também se altera profundamente, passando a atrair para o Magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados. Somado-se a isso, havia o fato de os formadores de professores serem especialistas que desconheciam a realidade de letramento dos seus alunos futuros professores, assim como não conheciam também a nova realidade do contexto escolar que tais alunos enfrentariam. Ou seja, aqueles profissionais que assumiam o cargo de formador de professor estavam praticamente alheios à realidade que circundava tanto o público-alvo na esfera acadêmica como na esfera escolar. Ter conhecimento do público-alvo desse ensino é/era um detalhe fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem possa/pudesse ser efetivado eficazmente em sintonia com a realidade lingüística e social peculiar a cada público.

Sendo assim, não se torna difícil entender que esses formadores de professores “não se propunham propriamente [a cumprir] o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura” (SOARES, 2006, p.03). Para tanto, ser conhecedor das peculiaridades do público-alvo na esfera escolar, não era um fator determinante para que o objetivo de formar estudiosos da língua e da literatura fosse alcançado. Um fator que nos leva, inclusive, a questionar quando o objetivo ‘formar professores’ começou a ser cumprido efetivamente; e a partir de quando os cursos formadores se (re) estruturaram para não formar apenas estudiosos da língua e da literatura.

Embora, a partir de 1963, a disciplina Lingüística tenha sido implantada no currículo dos Cursos de Letras esse *status quo* não sofreu alteração, mesmo porque essa implantação causou graves distorções, pois a responsabilidade pelo ensino de tal disciplina foi dada a professores sem formação lingüística. Nesse contexto, a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, é sancionada, estabelecendo a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão

da cultura brasileira. A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser *Comunicação e Expressão*, na primeira fase do ensino fundamental (1^aa 4^a série); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, na segunda fase (5^a a 8^a série) e *Língua Portuguesa e Literatura* no Ensino Médio. Assim, se as condições de ensino e pedagógicas já se manifestavam precariamente, após o estabelecimento desse decreto, agrava-se ainda mais. Segundo a autora:

A língua [sendo] valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se elementos de comunicação e funções da linguagem. Dava-se ainda valor à expressão corporal como uma forma de linguagem. O professor que 'ensinasse gramática' era considerado desprestigiado. As gramáticas de Celso Cunha, Rocha Lima e Bechara, até então, alvos do ensino, eram substituídas por outras que, para facilitar a aprendizagem, ensinavam através da ilustração. Também as antologias desapareciam, em seu lugar surgiam livros didáticos mais atraentes em sua forma, explorando cores e recursos gráficos (...) A interpretação de texto não era mais produzida pelo professor junto a seus alunos. As perguntas, já elaboradas nos livros, eram, em geral, do tipo 'cavalo branco', de resposta óbvia, sem exigir nenhum tipo de reflexão. Havia o livro do professor com as respostas às questões formuladas para que o professor que ingressasse no Magistério sem grande preparação prévia nem precisasse pensar (p. 02).

O estabelecimento da disciplina Português como Comunicação e Expressão acentuou as precárias condições pedagógicas e de ensino por reduzir o processo de ensino-aprendizagem a um processo de 'facilitações' tanto para o professor como para o aluno. Se ao professor, já se facilitava o 'trabalho' a fim de que nem precisasse pensar; ao aluno, destinar um ensino pautado basicamente por elementos de comunicação e funções da linguagem, e pela valorização da expressão corporal como uma forma de linguagem, era/foi reduzir a escola a uma instituição formadora de indivíduos alheios à realidade do mundo social circundante. Não havia como atingir outra meta com um ensino que recorre (ia) substancialmente à ilustrações (à exploração de cores e recursos gráficos) para facilitar a aprendizagem. Foi um período em que se desviou da escola a finalidade de construção do conhecimento, para estabelecer a meta absorção de

conhecimento convenientemente selecionado para o ensino, de acordo com interesses governamentais.

As mudanças ocorridas nesse período têm como principal motivador o processo de democratização da escola, firmado no país em virtude das novas condições sócio-políticas impostas pelo modelo econômico capitalista. A partir de 1964, com a Ditadura Militar, o governo se empenha em desenvolver o capitalismo, mediante expansão industrial; e sua principal aliada na busca por esse objetivo, foi a escola, já que a esta coube o papel de fornecer-lhe recursos humanos necessários para a concretização de tal objetivo. Portanto, não havia interesse em qualidade na formação de cidadãos, mas na quantidade de indivíduos adequadamente “treinados” para atuar no mundo capitalista.

Diante de tal conjuntura educacional, a tradição do ensino de Língua Portuguesa baseado na gramática e na literatura enfraquece. Passa a se ignorar os estudos gramaticais e os textos literários, e o ensino centra-se na abordagem de textos jornalísticos e publicitários, destacando-se textos não-verbais, como charges e histórias em quadrinhos. Fato problemático para a formação dos alunos porque tais textos eram exclusividade no ensino, não se dava espaço para a diversidade textual nem para uma atividade reflexiva. Diante dessas circunstâncias, alguns professores ainda demonstravam preocupação com o caráter formativo da escola e tentavam encontrar em outros livros uma perspectiva mais próxima à tradição do ensino de Português, agora pouco importante. Entre esses livros didáticos considerados diferenciais dos que eram correntes na época, Verdini Clare (2005, p. 02) aponta os da Magda Soares, Domício Proença e Maria Helena Silveira.

No final dos anos 70, é evidenciado o caos estabelecido no ensino, e como solução para crise decide-se incluir redações em provas e exames vestibulares, crendo que, para melhorar a habilidade de expressão dos alunos, bastaria o domínio da técnica de redação. Contudo, não se atentava para o fato de que:

Fazer uma boa redação não consiste em estar ciente de que se devem utilizar quatro a cinco parágrafos, sendo um de introdução, dois ou três de desenvolvimento, um de conclusão, num espaço de vinte e cinco a trinta linhas. Urge, tão somente, uma mudança de atitude do professor

quanto às atividades de produção textual dos alunos e ao como avaliar essa produção (...) o que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, nessa época, já dissociado da realidade culta corrente. Assim, corrigia-se o emprego passivo do verbo assistir, o uso do pronome reto em “entre eu e você”, o emprego do oblíquo em “para mim ver” e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução (VERDINI CLARE, 2005, p. 03).

Visando a solução do problema, manuais de redação são lançados pelas editoras a fim de orientar os professores no ensino de texto na escola. Segundo Verdini Clare (op. cit.), entre esses manuais, destaca-se a série de *Criatividade*, de Samir Curi Meserani, a qual realmente explorava e estimulava a capacidade criadora do aluno, de forma inteiramente espontânea e gradual. É importante mencionar que os livros didáticos dessa época se baseavam, sobretudo, na obra *Comunicação em prosa moderna* de Othon Moacir Garcia, “cuja leitura deveria ser recomendada a todo professor, pois ensina a escrever aprendendo a pensar” (VERDINI CLARE, op. cit, p. 03). Entretanto na realidade educacional, a partir de 1985:

os exames vestibulares constataam a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigem mal e não entendem o que lêem (...) Percebe-se que a preocupação maior é com a ortografia, esquecendo-se da expressão como ponto nevrálgico da produção escrita. Em busca de uma solução, leitura e redação passam a ser exigidas em provas nas escolas de 1º e 2º graus⁸. Os alunos lêem livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária e grau de cultura [...] uma cobrança inadequada também forçava os alunos a decorarem a história narrada para, logo após, essa “leitura” ser avaliada em provas [...] alguns professores adotavam livros, como os de Lígia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado e eram condenados por colegas mais tradicionais por estes serem escritos em linguagem coloquial (Idem).

Diante dessa situação, pode-se entender que as habilidades de leitura e escrita foram impostas na escola como tábua de salvação para se concretizar um

⁸Hoje, nomeado pela LDB como, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

ensino formador de alunos que soubessem redigir claramente e entender o que lêem. Isso porque o caminho utilizado pelo professor como a imposição de livros independentemente das peculiaridades do público-alvo e a metodologia adotada para 'avaliar' os alunos a respeito do desenvolvimento ou não dessas habilidades, transparecem como 'ato' desesperado em busca do tempo perdido. Ato desesperado porque, entre outros fatores, 'forçava os alunos a decorarem a história narrada para, logo após, essa "leitura" ser avaliada em provas', uma metodologia que, prezando fundamentalmente pela memorização seja das histórias lidas ou das palavras ortograficamente corretas, apenas distanciava o aluno do prazer da leitura e do aprendizado da escrita

Diante de tal conjuntura educacional, mudanças no ensino de Língua Portuguesa se faziam urgentes e indispensáveis. Quando os primeiros indícios de concretização dessas mudanças surgem, já se está na segunda metade da década de 80 do século XX, período em que alguns professores, engajados em cursos de Pós-graduação, desenvolviam e publicavam suas dissertações e teses problematizando a gramática normativa e apresentando alternativas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Verdini Clare (op. cit.), também com esse intuito, nomes importantes da Lingüística e da Gramática se destacaram, como: Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Ieme Brito, Rodolfo Ilari, Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Magda Soares etc.

Além da contribuição dos trabalhos de autoridades da área da linguagem, algumas editoras criaram coleções que buscavam/buscam o questionamento e a reflexão, como é o caso de série Princípios, da Ática. Uma das obras de grande repercussão nesse momento histórico de reflexão sobre o ensino de língua materna denomina-se *Opressão? Liberdade?* (1986) de Evanildo Bechara. Nessa obra, Bechara faz uma retrospectiva histórica do comportamento pedagógico relativo ao ensino de gramática normativa dos anos 70 e 80, condenando o extremismo de se privilegiar o código oral coloquial em detrimento da norma culta as língua. Ao longo da obra, o autor tem como um dos seus objetivos primordiais "pôr nos devidos termos a tese de que o professor, sob a

alegação de falar a língua do seu aluno, mais facilmente se aproxima dele e do seu mundo.“E logo adiante esclarece que:

a estratégia vale como movimento inicial, e não como atitude permanente (na sala de aula), onde o mestre fala a língua do aluno por lhe faltar competência para a utilização de um nível mais adequado com os seus compromissos de educador (BECHARA: 1989, p. 46)

Aliada a essa crítica, o gramático defende que “no fundo, a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua“ (Idem, p. 14). A proposta do gramático (considerado um autor de gramática tradicional), ao invés do extremismo, um equilíbrio nas abordagens da variedade padrão e não-padrão no ensino da Língua Portuguesa. Na escola e na sociedade é dada a devida importância às possibilidades de uso da língua, buscando orientar os professores para o fato de que o mais importante no ensino de Português é desenvolver nos alunos habilidades necessárias para que possam transitar por contextos sociais variados, utilizando a linguagem adequada a cada um deles.

Ainda na década de 80, Celso Pedro Luft é um autor de grande relevância no ensino de português. Com seu trabalho *Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua materna* (1985), também enfatiza não ser contra o ensino de gramática, mas contra seu ensino opressivo, defendendo que os alunos ampliem suas capacidades por meio de uma prática sem medo. De acordo com Magda Soares (2006, p.03), é, justamente nessa época, que as novas teorias nascidas das ciências linguísticas começam a alterar significadamente a situação do ensino de Português. Contudo, é indispensável ressaltar que essa alteração ocorria no modo de se pensar o ensino de Língua Portuguesa, pois:

Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 - inicialmente, a Lingüística, mais tarde, a Sociolingüística, ainda mais recentemente, a Lingüística Aplicada, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso - só nos anos 90 [do século XX] essas ciências começam a chegar às escolas, ‘aplicadas’ ao ensino de língua materna [grifo nosso] (Idem).

Acrescente-se a essas disciplinas das ciências da linguagem, outras que buscam orientar o ensino de língua por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. Áreas estas que, analisando e investigando as práticas históricas, sociais e os usos e funções de determinados conteúdos lingüísticos contribuem para a compreensão do funcionamento da língua em épocas diferentes e por grupos sociais variados, é o caso de ciências como a História, a Sociologia e a Antropologia.

Até aqui, as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa contemplavam apenas a postura do professor enquanto profissional da linguagem e as críticas à prática desse ensino na escola, apontando os problemas relativos aos aspectos pedagógicos e conteudísticos da área. Faltava, contudo, um olhar reflexivo sob os aspectos metodológicos do ensino da língua, o qual chega, até o século XXI, sob o enfoque lingüístico-descritivo de autores como Franchi, Travaglia, Possenti e Geraldi, os quais defendem a gramática reflexiva como sendo a melhor e mais adequada opção para o ensino.

Toda essa movimentação de gramáticos, lingüistas e de outros estudiosos em torno do ensino de língua materna, contribui significativamente para que o Conselho Federal de Educação estabeleça a medida de retorno da disciplina Português, eliminando as denominações relativas à Comunicação. Não se tratava apenas de uma mudança de nomenclatura, mas de investimento numa outra perspectiva de ensino e concepção de professor. Nascia, com a nova nomenclatura, a expectativa de construção de uma nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa na escola, e de delineamento de um renovado perfil de professor em sala de aula.

Os principais pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de gramática começaram a ser delineados, com mais explicitude, nos anos 90 do século XX. No final desse século, tais pressupostos adquiriram tamanha importância no meio educacional que foram, inclusive, divulgados, por documentos governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para instituições escolares (principalmente públicas) do país. Um documento portador de orientações teórico-metodológicas das várias áreas do conhecimento (Geografia, Matemática, História, Língua Portuguesa etc.) definido pelo MEC e

distribuído às instituições educacionais em 1998 e, que, segundo o ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza:

servem/servirão de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológica; e contribuirão para a formação e atualização profissional dos professores (Documento Introdutório dos PCN – 1998: 06).

Conseqüentemente, a divulgação e distribuição dessas orientações desencadeou, pelo menos teoricamente, uma revisão das práticas de ensino de língua, tanto é que:

o resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (PCN de 5ª a 8ª série, 1998, p. 07).

A década de 90 do século XX, embora tenha sido marcada por reformas que visavam/visam a transformação do ensino, “deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada a sua identidade profissional e ao papel que desempenham”(TARDIF, 2002, p. 303). Esse autor, fazendo um balanço do ocorrido nessa década em relação ao sistema educacional, arrisca uma previsão sobre as conseqüências que tais reformas nos reservam:

enquanto a década de 90 foi dominada pela implantação das reformas, pode-se esperar que a década que se inicia seja dominada pelas tensões e, até mesmo, contradições entre diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função, tanto na escola quanto na sociedade.

Vejamos, a seguir, os ‘produtos’ construídos sobre o ensino de gramática quando o foco de atenção dos especialistas da área se desviou das orientações apenas pedagógicas e conteudísticas, as quais, respectivamente, referiam-se às atitudes e ao comportamento do professor diante do ensino e do aluno; e às regras gramaticais como conteúdo primordial da disciplina Português, para se centrar nas orientações teóricas e, principalmente, metodológicas do ensino de Língua Portuguesa na escola. Esse momento marca um período de reflexões teórico-metodológicas sobre o conteúdo gramatical em si, tendo em vista um modo adequado de abordá-lo em sala de aula considerando as necessidades do aluno e a realidade do uso da língua.

Passemos, então, para um esboço dos principais pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de gramática vigentes em muitos livros didáticos e, divulgados, inclusive, por documentos governamentais no final do século XX e início do século XXI. Consideramos relevante acrescentar que o próximo subtópico não é um esboço em que apenas delineamos uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, apresentamos também, por meio dele, os fatores teórico-metodológicos que assumimos diante do ensino dessa disciplina na escola.

2.1.2.1 O ENSINO DA GRAMÁTICA NA SALA DE AULA: *Esboço de uma Perspectiva Teórica e Metodológica configurada no fim do séc. XX e início do séc. XXI.*

Nos anos finais do século XX, especialistas da área apontam, como uma estratégia possível para a (re)construção do ensino de gramática no âmbito escolar, a correlação entre o conhecimento da língua que o aluno traz consigo para a escola e os conhecimentos sobre a língua que ele precisa ter e que cabe à escola ensinar-lhe. Para que tal correlação seja realizada, traça-se um caminho cujo ponto de partida deve ser a realidade do mundo lingüístico e social do aluno, a fim de que seja possibilitado seu ingresso no mundo lingüístico e social da escola. Em virtude dessa lógica, em que se dar destaque ao uso efetivo da língua,

Pode-se dizer que hoje é quase consensual que as práticas devem partir do uso para permitir aos alunos a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (PCN de 5ª a 8ª série, 1998, p. 07).

Diante da necessidade de o ensino ser contextualizado, tendo em vista os interlocutores, as situações e os propósitos definidos, a concepção de língua que passa a ser defendida pelos PCN e que, inclusive, influencia a maioria dos livros didáticos, é:

a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2000, p. 42).

Considerando tais orientações, o ensino de Língua Portuguesa não pode restringir-se unicamente à aprendizagem de conteúdos gramaticais desvinculados de sua funcionalidade no mundo social. Metodologicamente, para aprender uma língua são necessárias orientações didáticas e atividades que proporcionem o conhecimento das regras de funcionamento da gramática dessa língua. Argumenta-se que o falante sabe intuitivamente essas regras e as utiliza sem necessariamente conhecer o nome de certas unidades lingüísticas e a que classe pertencem. Em virtude disso, inicia-se um conjunto de reflexões que levam ao entendimento de que “o ensino de língua deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado” (POSSENTI, 1996, p. 84).

Contudo, sabe-se, e os próprios PCN ressaltam, que o ensino da gramática na escola há tempos restringe-se, basicamente, a questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua. E que, conseqüentemente, é

exigida do aluno a capacidade de reconhecer essa definição e classificação. Quando, na verdade, o mais importante é saber que efeitos práticos se consegue com o uso de certas unidades lingüísticas em determinados gêneros textuais e em situações sociais específicas.

Partindo da constatação de que a escola desperdiça tempo insistindo no estudo de nomenclatura e classificação enquanto a reflexão das regras dos usos da língua é ignorada, define-se, como regras de gramática, “as normas e as orientações de *como usar* as unidades lingüísticas e de *como combiná-las* para se efetivar a interação” (ANTUNES, 2000, cit; p. 86). Nesse contexto, cabe ao professor estabelecer o objeto de ensino como sendo as regras de uso da língua nos variados gêneros textuais orais e/ou escritos existentes na sociedade. Travaglia (1996) reforça ainda que o professor tenha a convicção de que:

Sua função não é a de fazer os alunos adquirirem uma língua, como no ensino de língua estrangeira, mas ampliar a sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados em diferentes situações interativas.

De acordo com esse raciocínio, apenas a gramática não basta para que o desempenho comunicativo do aluno seja ampliado e aperfeiçoado. Considera-se imprescindível ter, no planejamento das aulas e na elaboração de atividades para os alunos, a consciência de que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais do uso da língua” (ANTUNES, op. cit.; p. 89). Logo, o que, segundo os PCN (1998), deve se ensinar:

(...) não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos (p. 29)

Os PCN atentam para o fato de que não se deve seguir à risca (como se fazia/faz) a abordagem de todo conteúdo listado na gramática escolar, pois o mais importante para o ensino será/é o conteúdo abstraído das necessidades dos alunos reveladas nas atividades de leitura e escrita de textos. Valendo salientar ainda que nesses documentos, o texto assume o status de objeto de ensino da Língua Portuguesa em contraposição ao estudo da frase. Esse fato interfere diretamente nas propostas teórico-metodológicas que visam transformar o ensino tradicional da gramática na escola. Isso porque, é fato que na tradição recente do ensino de Língua Portuguesa:

o trabalho ou tem-se dividido em três áreas estanques – leitura, produção de textos e gramática, - de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de textos e esses dois componentes não têm eco nem respaldo na aula de gramática, ou tem-se sustentado na formação de dois blocos comunicáveis – de um lado o estudo do texto, de outro o estudo da palavra e da frase. (COSTA VAL, 2000, p. 114-115)

Em ambos os casos, pode-se constatar o ensino da gramática dissociado do estudo do texto porque ora o trabalho se subdividia em áreas isoladas (leitura/produção de texto/gramática) ora era representado por dois blocos comunicáveis (texto/palavra/frase). O procedimento didático que se restringe a focar apenas palavras e frases soltas, fora do texto e do contexto que motivou o seu uso, não pode ser concebido como gramática do texto. Pois, para tanto é necessário o entendimento de que é, apenas, no domínio do texto, que as regras da gramática são relevantes e aplicáveis.

As reflexões dos especialistas da área sobre o que seja, ou deveria ser, o ensino de gramática encaminham o professor para a conclusão de que “ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso” (POSSENTI, 1996, p. 86), ressaltando que esse uso se efetiva através de textos orais ou escritos, e não de frases descontextualizadas.

Além do fator metodológico, também é enfatizada a necessidade de conhecimento por parte do professor sobre os vários tipos de gramática existentes, entre as quais, a gramática *Normativa*; a *Descritiva* e a *Internalizada*. Estudiosos ressaltam que tal fato não é/nem deve ser um problema para o ensino

de gramática na escola. Ao contrário, deve ser a solução que possibilita explicar, com o mínimo de coerência, as mais variadas formas de manifestação da linguagem na sociedade. Cabe ao professor saber que “as gramáticas são múltiplas, porque as formas de conceber a língua e operar com elas são múltiplas” (MENDONÇA, 2001, p. 239).

Sendo de conhecimento do professor essa variedade de gramáticas, não se espera dele a determinação de um único tipo para o planejamento do seu trabalho na sala de aula, mas a conscientização de que os três tipos, por exemplo, podem conviver na escola. Para isso, espera-se que o professor compreenda que:

o que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática Internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática Descritiva. E a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática Normativa (POSSENTI, 1996, p. 90).

Tendo essa compreensão dos tipos de gramática, o professor tem a possibilidade de partir do que o aluno já sabe (esclarecendo, comentando e analisando um determinado fenômeno lingüístico), para fazê-lo chegar ao que ainda desconhece. Desse modo, a aula se torna mais enriquecedora pela diversidade de abordagem existente para um mesmo fenômeno e propicia ainda discussões que combatam o preconceito lingüístico.

Complementando esse raciocínio de Possenti (1996), Costa Val (2002) propõe o abandono da metodologia tradicional que se inicia com a apresentação de um conceito teórico/uma regra, ilustrado com alguns exemplos mais propostas de exercícios de fixação, culminando numa prova de avaliação que geralmente exige do aluno a memorização das regras ou conceitos estudados. A proposta dessa autora tem por base a inversão do caminho tradicional, o qual é construído a partir de três pontos primordiais: - *teoria* - *exemplo* – *exercício*. Inverter esse caminho, segundo a autora, é fazer com que:

o trabalho comece na prática para se chegar à teoria, vá do concreto para o abstrato, parta do que é conhecido pelo aluno para depois lhe apresentar o desafio do desconhecido (p.120)

Assim a autora entende que o ensino de língua portuguesa possa se revelar eficiente, produtivo e prazeroso na escola e, sobretudo, possa vir, de fato, a contribuir para a formação de cidadãos aptos a compreender e a contestar a sociedade em que vive.

O caminho *teoria- exemplo-exercício* já vem sendo desenvolvido na escola há muito tempo apenas demonstrando que o ponto de partida para reflexão da língua não pode ser o abstração de conceitos, de regras gramaticais. Até porque, por este caminho, dificilmente os alunos abstraem o conceito, eles o decoram, memorizam. A própria organização teoria/exemplo/exercício contribui para que não haja um processo de construção/compreensão do conceito, pois este está posto, exemplificado e, portanto, pronto para ser 'exercitado' pelo aluno. Dessa forma, não se pode afirmar que haja compreensão/aprendizagem do que foi estudado, mas, sim, tentativa de fixação de conteúdos na memória.

Essa lógica de organização do ensino pode ser a fórmula responsável por despertar nos falantes da língua portuguesa a 'sensação' de não saberem sua própria língua, uma vez que se vêem na obrigação de decorar regras e conceitos da língua estudada na escola sem conseguir enxergar relação alguma com a língua que usam cotidianamente. Devido a isso, a proposta de Costa Val (2002, p.119) é a construção de um novo caminho de ensino em que o abstração de conceitos seja consequência da análise do concreto, do vivido ou experienciado pelo aluno. Nesse contexto, importa para o planejamento didático do professor o que o aluno é, o que ele sabe e o que ele faz, e assim possa construir um caminho de ensino cujo ponto de partida seja o conhecimento que o aluno já traz consigo para a escola.

Além de propor esse caminho para o ensino, a autora alerta o professor para um problema que precisa ser evitado na construção do mesmo. Chama atenção para o fato de que é fundamental que o processo de ensino seja planejado com clareza, de modo que os textos sejam criteriosamente selecionados de acordo com os conteúdos e as habilidades que deseja desenvolver. A autora esclarece que:

Não se pode, por exemplo, a partir de um determinado texto, propor questões sobre o uso da crase, e, a seguir, também em função do texto estudado, falar sobre o imperfeito do subjuntivo, e, logo depois, com o

outro texto analisar os recursos anafóricos de coesão textual. Desse modo não haveria sistematicidade, organicidade no processo; o ensino-aprendizagem ficaria à deriva, e os alunos não saberiam o que estariam aprendendo nem os professores saberiam o estariam ensinado. (p. 120)

Para desenvolvimento do seu trabalho, o professor não pode depender única e exclusivamente de eventuais características lingüísticas dos textos com os quais se trabalha, assim não haveria clareza e lógica do processo de ensino-aprendizagem nem para o próprio professor nem tão pouco para os alunos. É necessário a definição prévia do quê, do por quê, do como e do para quê ensinar determinados conteúdos para que a organização do seu trabalho didático tenha sentido e razão de ser para os alunos.

Somada a essa orientação, a autora ressalta a atenção que se deve ter com a abordagem dada aos conhecimentos lingüísticos na sala de aula. Afirma que:

De nada adiantará substituir os conteúdos da gramática tradicional por outros mais atuais e manter o mesmo tratamento formalista e classificatório, que só propõe aos alunos a identificação e a categorização dos recursos expressivos, sem considerar o seu uso...Ou que com eles preencham lacunas em exercícios, é adotar, com um conteúdo "moderno", uma perspectiva idêntica a do ensino tradicional gramatical, que provavelmente não trará qualquer contribuição aos alunos para o desenvolvimento da habilidade de produzir textos adequados.

Para Costa Val, o professor que organiza seu trabalho didático por um caminho que proporcione aos alunos oportunidades de observar, refletir, analisar e descobrir, investe num ensino proveitoso da gramática que 'acontece' no texto. Logo, investi-se num ensino em que o aluno é levado a pensar, cabendo ao professor o papel de direcionar o estudo por caminhos que o próprio aluno perceba-se descobrindo conhecimento.

Além das contribuições teóricas dos PCN e de autores como Mendonça (2001), Possenti (1996), Antunes (2000), Costa Val (2002), a Teoria Funcionalista, defendida por Moura Neves (2002) é considerada também como significativa para se refletir sobre o ensino da gramática na escola. Essa autora, assim como os

demais citados, reforça ser necessário levar, para a atividade de professor de língua, conhecimentos que têm seu centro no uso lingüístico. E argumenta que, no ensino de gramática, o que está em vista é a competência comunicativa do falante, não a competência linguística dos seres humanos. A autora explicita que:

estão, portanto, no foco, os enunciados efetivamente produzidos e vistos nas suas funções, e vistos, portanto, como um simples componente daquele modelo mais amplo de interação verbal dentro do qual se produziram (op. cit.: p. 268).

Com esta passagem, Moura Neves explicita o porquê da relevância de o estudo da língua ser contextualizado. Somando-se a isso, enfatizamos as orientações didático-metodológicas fornecidas por Mendonça (2001, p. 259), ao esclarecer que o objetivo do estudo da gramática é “possibilitar que o aluno use com eficiência a língua em diversas situações e saiba refletir sobre ela”. Isso seria alcançado, segundo a autora, se os alunos participassem de atividades como:

a) manter contato com textos escritos/falados em diversos dialetos e graus de formalidade; b) refletir sobre as diferenças entre o texto oral e o escrito, entre dialetos, entre texto formal e informal; c) ter comentados seus textos escritos e falados, de forma que possam ter um retorno das atividades de linguagem que realizam;d) ter acesso à norma culta vigente na sociedade em que vivem; e) ter acesso à metalinguagem usada pelos gramáticos nas gramáticas normativas, às descrições e normas presentes nessas gramáticas e refletir sobre elas.

É proposto, portanto, ao professor uma nova configuração para organizar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, enfatizando o uso da língua em contextos sociais diversos sem descartar a importância de se propiciar ao aluno acesso à norma culta vigente na sociedade. Essa nova configuração desperta em nós, professores de Português, a importância de ter definido que concepção de língua e de gramática defendemos, e que recursos metodológicos utilizamos para atingir os objetivos traçados para as aulas de gramática. Pois, são eles que nortearão o processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

Em pleno século XXI, essas orientações começam a chegar às salas de aula através de tentativas dos próprios professores em efetivar mudanças na sua prática de ensino e, conseqüentemente, na sua postura enquanto professor de Gramática. Atualmente, o que parece transparecer nessa área de estudo da linguagem é uma movimentação dos especialistas e professores em prol, respectivamente, do aprimoramento e da execução dessas orientações teórico-metodológicas em sala de aula, visando à transformação efetiva de um ensino que pouco colabora e mal tem sentido para a vida do aluno fora da escola.

Neste momento, redirecionamos novamente o nosso olhar analítico que se concentrava sobre as questões teórico-metodológicas do ensino de gramática, para focar o embasamento teórico que delineia a nossa postura, enquanto pesquisador, diante do sujeito dessa pesquisa, buscando reproduzir as condições de formação profissional e de trabalho que são oferecidas ao professor nos dias atuais. Além disso, abordaremos estudos acerca dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica e que contribuem para compreendê-la e interpretá-la. Saberes que são de extrema importância para o processo de transformação dessa prática e que, na maioria das vezes, são renegados pelas políticas educacionais ao se elaborar projetos/ programas direcionados aos professores.

CAPÍTULO 3

PROFISSÃO PROFESSOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL:

A Formação do Professor em Questão...

Com base em autores como Signorini (2006), Perrenoud (2002), Tardif (2002), Nacarato (1998), Nóvoa (1995), Bourdieu (1994), neste capítulo, evidenciamos a importância de se conceber o professor como sujeito de sua própria prática, elucidando, em linhas gerais, por que suas experiências com a atividade docente são de fundamental importância para se compreender os 'indícios' de conservação e inovação no ensino de Língua Portuguesa.

Em meio a tantas críticas ao professor no meio educacional, buscamos, a partir deste capítulo, levar adiante a reivindicação de Tardif (2002, p. 239 - 243) ao defender que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como colaboradores. As instâncias formadoras e governamentais precisam reconhecer o professor como sujeito do conhecimento, cujas experiências têm muito a colaborar no processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Mas, para isso, é necessário essas instâncias concederem ao professor, dentro do sistema escolar, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos e executores das reformas da educação com base numa lógica burocrática "top and down".

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário um esclarecimento sobre a relevância das concepções teóricas que decidimos 'fundir' nessa parte da dissertação. Em virtude do nosso objetivo, este capítulo está delineado a partir de uma das principais orientações teóricas sobre a subjetividade do professor que regem os trabalhos desenvolvidos na América do Norte. Nesses trabalhos, para se tratar da subjetividade do professor, deve-se considerar "a história de vida dos

professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais etc”. (TARDIF, 2000, p. 232).

Por também compartilharmos desse pensamento, acatamos essa orientação teórica para direcionamento de nossa pesquisa, pois independentemente das características sócio-culturais que o professor possua, sendo ele da América do Norte ou da América do Sul, consideramos a referida orientação de extrema importância para se refletir sobre “o ser professor”. Todavia, esclarecemos que tais características não são descartadas ou desconsideradas ao nos utilizar dessa orientação teórica, a qual não foi ‘pensada’ a priori para um contexto sócio-cultural da América do Sul. Ao contrário, salientamos que tal orientação apenas ilumina, como ponto de partida, as nossas reflexões sobre “o ser professor” de gramática, mas a nossa análise interpretativa é guiada fundamentalmente pelas peculiaridades do “ser professor” no nosso contexto sócio-cultural, atentando para suas tensões, seus dilemas, suas rotinas etc..

Tendo em vista essas peculiaridades tanto do contexto sócio-cultural quanto da formação profissional do sujeito pesquisado, tornou-se indispensável uma abordagem teórica que remetesse à noção de *habitus*⁹ (BOURDIEU, 1983; PERRENOUD, 2000) do professor referente ao ensino de gramática. Esse fato encaminhou a nossa pesquisa por um processo de compreensão que nos levou a recorrer a outras áreas do conhecimento como a Sociologia e a Análise do Discurso, porque noções teóricas como Memória (POLLAK, 1992) e Interdiscurso (ORLANDI, 2005), respectivamente, tornaram-se fundamentais para desenvolvimento do trabalho.

Passemos, então, para a explicitação dos principais pressupostos teóricos que orientam esse capítulo, os quais estão organizados em três momentos principais: um, no qual discutimos sobre a necessidade de se atribuir a devida importância ao saber do professor no meio educacional, caracterizando-o como um saber social; um outro, em que ressaltamos a relevância de se analisar a

⁹A noção de *Habitus* é indispensável para se (re) pensar a formação de um profissional que saiba decidir quando um determinado saber é pertinente a uma situação específica. Esse saber não é mobilizado por outros saberes, como o teórico por exemplo, mas por aquilo que Bourdieu (1994) denomina de *esquemas de ação e de pensamento*, os quais são responsáveis pela formação do *habitus* do sujeito. Mais adiante discutiremos essa noção com mais detalhes.

trajetória de vida e da carreira do professor tanto para que ele reflita sobre sua própria prática enquanto profissional, quanto para nortear o trabalho dos pesquisadores da área de formação de professor; e, por fim, um último momento em que discutimos noções sobre memória e interdiscurso relevantes para compreender a existência de marcas da conservação e inovação no ensino de Língua Portuguesa perpassando a prática pedagógica.

3.1. O SABER DO PROFESSOR COMO FONTE DE PESQUISA PARA COMPREENDER A ATIVIDADE DOCENTE: *um caminho (Des)conhecido?*

A responsabilidade por promover a melhoria do sistema educacional do país recai, praticamente, sobre os professores. Na maioria das vezes, desconsidera-se a real situação em que se encontra a educação no nosso país e atribuem-lhes “responsabilidades que as condições de formação que lhes foram/são oferecidas não permitem atendê-las” (NACARATO, 1998, p. 92).

Tendo em vista que não consta entre as preocupações do Estado a resolução dos problemas cotidianos da escola, “mas sim o objetivo de moldar e ajustar a maneira de conduzir as novas gerações, consoante a filosofia que o orienta” (Garcia, 1977, p. 98); torna-se importante ressaltar a participação de professores – profissionais que lidam no dia-a-dia com a realidade da escola – na elaboração de programas que visam à melhoria do ensino das instituições educativas do país.

As instâncias formadoras precisam compreender a necessidade de se destinar a devida importância ao saber do professor como principal fonte de pesquisa para elucidar, compreender e, se preciso for, transformar a atividade docente. Para tanto, é fundamental a compreensão de que o saber do professor “é um saber social” (TARDIF, 2002, p. 12). Não é um saber próprio de cada indivíduo, sendo um saber apenas proveniente de da individualidade de cada profissional.

Para justificar que o saber docente é social, Tardif (2002, p. 12 -14) lista, pelo menos, cinco razões primordiais: Primeiro, porque é partilhado por um grupo de agentes que 'vivenciam' experiências comuns relativas à formação (embora varie de acordo com os níveis, ciclos e graus de ensino), ao trabalho docente cotidiano, e aos condicionamentos e recursos do ambiente de trabalho. Segundo, envolve todo um sistema (universidade, administração escolar, Ministério da Educação etc.) que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. Terceiro, porque trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los; seus próprios objetos são, portanto, objetos sociais. Quarto, porque o que o professor ensina – *saberes a serem ensinados* - e a sua maneira de ensinar – *saber ensinar* - evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Por fim, em quinto lugar, Tardif (op. cit.) reforça que o saber do professor é social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de sua carreira, ao longo de sua história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho.

É válido salientar que ao considerar o saber do professor um saber social, não significa que o professor é um “boneco de ventríloquo” dos mecanismos sociais, cujo saber é entendido como produção do social em si mesmo e por si mesmo. Pelo contrário, ao professor é destinada a posição de ator social que contribui na construção concreta do saber, pois a natureza do seu saber só pode ser compreendida por considerá-la em mútua relação com o que os professores são, fazem e pensam nos espaços de trabalho cotidiano.

Assim, o saber do professor nem é totalmente social nem totalmente individual. É um misto em que o social e o individual se entrelaçam por intermédio de adaptações ou transformações. Trata-se, pois, de um saber sempre ligado a uma situação de trabalho que envolve outros (alunos, colegas, pais etc.) e um espaço (sala de aula, escola), ambos enraizados numa sociedade. É nesse tronco comum que se torna possível a constatação tanto de similaridades quanto de diferenças.

Nessa perspectiva, centrar o foco das pesquisas sobre formação profissional, principalmente, nas experiências do professor, requer uma atenção

inevitável às condições de trabalho que o contexto educacional lhe proporciona cotidianamente. Se, por um lado, escolhermos o ângulo da individualidade para enfocar, verificamos que, embora o sujeito de nossa pesquisa apenas leccione em uma escola, há uma sobrecarga de trabalho em virtude de ter de lecionar todas as disciplinas que constituem o estudo da língua portuguesa na escola (gramática/redação/literatura), e do alto número de turmas, e de alunos por turma, que ele tem de assumir e se responsabilizar ao longo do ano.

Se, por outro lado, optamos por enfocar o ângulo da coletividade, do social, em que nos voltamos para uma realidade comum à maioria dos professores do país, não podemos ignorar a sobrecarga de trabalho motivada, principalmente, pela necessidade de lecionar em, no mínimo, duas escolas - cumprindo tarefas como preparar aulas, atividades complementares ao material didático, preparar e corrigir um grande número de provas. Necessidade que leva os professores a sacrificarem o tempo que poderia ser destinado à atualização pedagógica, assim como, ao seu lazer, descanso e convívio social.

Somado a essa sobrecarga de trabalho, há o peso da realidade cotidiana relacionada, por exemplo, ao perfil do alunado com o qual o professor lida durante o ano letivo. Não se pode esquecer que o professor “tem um estudante real e não imaginário como aquele que aparece nas propostas, nos Parâmetros, no discurso político e no livro didático” (NACARATO, 1998; p. 91). Esse fato salienta ainda mais a necessidade de, ao se querer pesquisar o ensino, ou ao se querer pensar ou criticar a prática pedagógica, primeiramente buscar analisar as condições do contexto sócio, econômico e social em que tal ensino, tal prática se realiza.

O ‘peso’ da realidade que circunda a vida profissional do professor não se restringe à sobrecarga de trabalho e ao perfil do alunado, deve-se mencionar também as contradições a que ele vive sendo exposto no meio educacional. Uma das contradições mais comuns é, por exemplo, o contato que ele mantém com o livro didático. Segundo Nacarato (op. cit.) se, por um lado, o livro didático torna-se, muitas vezes, o seu único material de apoio e pesquisa; por outro, ele tem sido apontado como um dos responsáveis pelo processo de desqualificação do professor ‘assumindo em muitos casos, a condução do processo pedagógico’. (Geraldi: 1995^a; 29, apud Nacarato: 1998; 91)

Diante desses fatores, torna-se perceptível que, para as reformas educativas e as evoluções pedagógicas serem, de fato, efetivadas no ambiente escolar, é fundamental compreender o ensino, o contexto em que se realiza, a ação do professor em sala de aula. Para isso, falta-nos o entendimento de que:

os modelos de ação educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo de profissional tal como o corpo docente (TARDIF, 2002, p.151).

De acordo com esse ponto de vista teórico, não se atribui soberania ao âmbito de teorias e de ciências no que diz respeito ao delineamento dos modelos de ação educativa. A cultura cotidiana e do mundo vivido assume a sua devida importância nesse delineamento. Torna-se evidente a importância de se adentrar o mundo do professor para entender sua prática e ser possível construir um conhecimento pedagógico capaz de auxiliá-lo e orientá-lo de modo eficaz no seu trabalho em sala de aula. Nóvoa (1995, p. 32) problematiza essa questão ao registrar que:

a expansão das ciências da educação tem contribuído para substituir os saberes ditos 'empíricos' dos professores por saberes ditos 'científicos' dos investigadores, porém há de se reconhecer que não é possível construir um conhecimento pedagógico que ignore as experiências dos professores acumuladas durante anos de exercício da profissão.

Argumentando em favor dessa problematização, acreditamos que considerar 'as experiências dos professores acumuladas durante anos de exercício da profissão' podem ser fonte de conhecimentos reveladores de orientações teóricas, e principalmente metodológicas, construídas ao longo de sua formação. E estes conhecimentos, de fato, são indispensáveis para se compreender e interpretar, e (re) construir determinadas práticas pedagógicas. Desse modo, será difícil alterar o conhecimento pedagógico já inerente à atuação dos professores, enquanto não se destinar devida atenção, por exemplo, à história de vida escolar que eles tiveram. Hoffmann (1995, p. 138; 139) constata que:

muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno de curso de formação possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo seguido quando professor (...) E ainda há que se considerar, antes de tais cursos, a estória (sic!) vivida por todos na escola de 1° e 2° graus (sic!), que vem igualmente a ser modelo de sua prática docente.

Feita as devidas modalizações no que se refere à afirmativa categórica de que a prática experienciada pelo aluno, quando estudante, 'passa a ser modelo seguido' e 'vem, igualmente, a ser modelo' quando se torna professor, compartilhamos da idéia de que tal prática tem uma importância significativa na formação capaz de influenciar, no futuro, a atuação docente, mas não que passe a ser, de fato, o modelo - algo que serve, simplesmente, para ser reproduzido.

Portanto, dessa citação de Hoffmann (1995, p. 138,139), acreditamos, na idéia geral, de que não se pode descartar da análise sobre a formação do professor a possibilidade de a prática pedagógica experienciada, por ele, quando estudante, tenha influência significativa no modo como o seu saber prático vai se estruturando ao exercer a profissão.

Tal constatação não pode ser ignorada durante a formação do professor nos cursos de graduação e, sobretudo, ao se planejar e desenvolver documentos ou cursos voltados para a formação contínua dos professores. No passado (seja da vida escolar, universitária, ou pós-universitária em cursos de atualização) que guarda as histórias de vida dos professores, podem residir indícios capazes de nos levar a compreender e explicar o presente do contexto educacional, do *status quo* do ensino, no caso de nossa pesquisa, do ensino de gramática e, inclusive, apontar caminhos menos nebulosos rumo à transformação efetiva desse ensino.

Segundo Tardif (2002), será, através do entendimento dessas experiências, que se poderá elencar e analisar os elementos e critérios a partir dos quais o professor orienta e estrutura sua atividade profissional. De acordo ainda com o autor, para alcançar fins pedagógicos, por exemplo, o professor se baseia em vários tipos de juízo:

Ele se baseia com freqüência em valores morais ou em normas sociais (...) em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicos e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou (...) e em sua experiência vivida

como fonte viva de sentido a partir do qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro (p. 211).

Diante dessas considerações sobre a atividade docente, torna-se claro a relevância de se analisar o processo de formação do profissional (escolar, universitário ou de cursos de atualização), já que é/foi ao longo dele que se formam/formaram os juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais. Juízos que podem delinear o modo como o professor organiza e exercita a atividade docente, já que:

o saber é modelado ao longo do tempo por sua história de vida e socialização (...) um processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundo socializados (família, grupos, escolas, universidades) nos quais eles constroem, em interação com outros, sua identidade pessoal e social (p.71-78).

Portanto, o saber do professor não é construído apenas individualmente, fruto da história de vida de cada um, nem em cada mundo socializado de forma isolada. Ao longo do tempo, o saber é modelado por influências tanto da história de vida quanto da imersão do indivíduo nos mundos socializados, ambos momentos formadores da identidade pessoal e social do indivíduo.

Dito isso, é fundamental a análise da experiência vivida pelo professor, não para constatar o 'nível' de sua formação, buscando sinalizar se sua prática é 'fruto' de uma formação inovadora ou tradicional, mas para que ele mesmo reflita sobre a construção de sua prática pedagógica independentemente de haver a necessidade de alterá-la ou não. Tal necessidade depende do ponto de vista por meio do qual o professor analisa sua própria prática. Ele mesmo é o único profissional habilitado a efetivamente transformá-la. Isso se ele "enxergar" a necessidade de transformação e/ou considerar possível de fazê-la.

Tendo esse entendimento, os professores passam a ser vistos como atores competentes e não como técnicos que aplicam idéias dos outros. Contudo, para que isso não fique apenas na base do discurso, é necessário que os pesquisadores se interessem menos pelo que os professores deveriam ser, saber

e fazer; e atentem mais para o que eles são, fazem e sabem realmente (TARDIF, 2002, p. 259). Diante dessa concepção de professor, cabe ao pesquisador a convicção de que:

Toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (Idem, p. 230).

Tendo esse quadro em mente, acreditamos que não se pode tratar do ensino de Gramática na escola, uma das temáticas que mais inquietam professores e pesquisadores da área da linguagem no que diz respeito ao modo adequado de manusear os conhecimentos teórico-metodológicos em sala de aula, sem registrar o ponto de vista do professor que cotidianamente leciona gramática. Acreditamos ser a análise “da subjetividade de atores em ação, assim como dos conhecimentos e do saber-fazer mobilizados pelos professores na ação cotidiana”, o ponto de partida para explicar por quê determinados conhecimentos teórico-metodológicos de linha tradicional persistem na prática pedagógica.

3.2 O SABER DO PROFESSOR É MÚLTIPLO E (RE)CONSTRUÍDO AO LONGO DO TEMPO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Diante do exposto no subtópico anterior, torna-se evidente que o saber do professor é modelado por uma pluralidade de conhecimentos provenientes de diferentes mundos socializados nos quais os indivíduos são imersos ao longo do tempo. Em virtude disso, muitos desses conhecimentos, que, inclusive, são formadores da identidade pessoal e social do indivíduo, provêm da família do professor, da escola que o formou, de sua cultura pessoal; outros da universidade ou das escolas normais; da instituição escolar (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos etc.); dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Logo, o saber docente não provém de uma única fonte, mas de fontes variadas e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional do indivíduo.

Sendo assim só se pode definir o saber do professor como “um saber plural, formado por um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36-38). Segundo esse autor, *os saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) formam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professor como as escolas normais ou faculdades de ciências da educação. Além desses, o professor também mobiliza diversos saberes pedagógicos que:

Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Idem, op. cit. , p.37)

Somando-se aos *saberes profissionais*, a prática docente incorpora saberes definidos e selecionados pelas instituições universitárias denominados de *saberes disciplinares*. Estes correspondem aos diversos campos do conhecimento integrados nas universidades sob a forma de disciplinas (Português, Matemática etc.). É importante ressaltar que, no plano institucional, tanto os saberes profissionais quanto os disciplinares são articulados à prática docente através da formação inicial ou continuada dos professores.

Além dos *saberes profissionais e disciplinares*, ao longo da carreira profissional, os professores também se apropriam de saberes definidos e selecionados pela instituição escolar como modelo para a cultura erudita - os chamados *saberes curriculares*. Segundo Tardif (op. cit., 38), esses saberes “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”.

Todavia, vale salientar que a relação dos professores com os saberes não se restringe tão somente à incorporação/apropriação de conhecimentos já constituídos nos mundos socializados, os próprios professores, no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, também desenvolvem saberes específicos, experienciais ou práticos, denominados *saberes experienciais*. Esses saberes, ao contrario dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, não são

integrados à prática docente por meio da formação inicial ou continuada, eles são produzidos pelo próprio professor no exercício da profissão. Tratam-se, pois, de:

Saberes práticos (e não da prática; eles não se superpõem à prática, para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p.49)

Tradicionalmente, dentre os saberes constitutivos do 'ser' professor, aos saberes experienciais não se atribui a devida importância. Acreditamos que essa importância possa ser dada a partir do momento que considerarmos as possíveis 'representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana', como sendo 'provenientes', também, da história de formação profissional do professor. Se considerarmos que tais saberes constituem a cultura docente em ação, é possível cogitarmos a possibilidade de que tais representações possam ter sido, também, assimiladas pelo professor quando este vivenciou, como estudante, a cultura docente formadora, em ação.

No geral, enfatizam-se os saberes da formação profissional, do currículo e das disciplinas, enquanto o saber prático do professor parece não ser concebido como um saber legítimo por aqueles que 'pensam' o ensino, a educação. Esse fato tem como consequência o entendimento de que são, aqueles saberes, os legítimos e suficientes para se formar um professor, enquanto que esses provenientes da experiência e validados por ela, quase inexistem como discussões nas instituições formadoras e nos trabalhos de pesquisa do meio educacional.

As pesquisas relativas ao ensino, no nosso caso específico, ao ensino de gramática, apontam a pouca eficácia da formação de professor, até então, alicerçados primordialmente nos saberes da formação, curriculares e disciplinares. Saberes que "sinalizam" formação substancialmente teórica. Essa afirmação encontra eco tanto no âmbito do ensino de língua como um todo quanto no âmbito específico do ensino de Gramática na escola. Afirmamos isso, porque:

Há evidências em pesquisas quer na área de Educação quer na Lingüística Aplicada, de que o conhecimento teórico-prático desenvolvido em programas de formação de professores exerce pouca influência sobre as atividades práticas desses profissionais. (ZEICHNER, 1987, *Apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2005)

No âmbito específico, relativo ao ensino de gramática, verticalizamos essa afirmação ao focalizar as constatações de uma pesquisa realizada por Moraes (2000, *apud* COSTA VAL, 2002, p, 116) sobre as dificuldades e perplexidades, no que se refere à prática de reflexão lingüística, de 7 (sete) professoras de português cuja formação profissional é considerada exemplar. Sobre a referida pesquisa, Costa Val (*op.cit*), assim como qualquer outro pesquisador da área de formação do professor, supunha que os problemas com o ensino de gramática se mostrariam atenuados em função da formação e atualização das professoras cujas práticas foram analisadas. Todavia, Costa Val descreve da seguinte forma o resultado da pesquisa:

as dificuldades e as soluções verificadas (...) coincidem com o que mais se ouve nos depoimentos dos professores de Lingua Portuguesa em geral. Três delas, sem saber como encaminhar com autonomia sua pratica de reflexão lingüística, optam por seguir propostas de livros didáticos orientadas pelo modelo gramatical tradicional, descritivista e prescritivista. As outras quatro, também envolvidas com o ensino normativo da variedade padrão e buscando realizá-lo através de textos lidos ou escritos pelos alunos, não conseguem chegar a uma organização sistemática e consistente da pratica de análise lingüística desenvolvida em sala de aula. (COSTA VAL, 2002, p. 116)

Para nossa pesquisa, essas constatações são reveladoras da necessidade de se repensar a formação para o magistério tanto em seu nível inicial quanto no continuado, de modo que os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano sejam reconhecidos como saberes fundamentais para formar o professor. Deve-se conceber os saberes experienciais como “núcleo vital do saber docente” (Tardif, 2002, p. 54) e ter a clareza de que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (Op. Cit., p.54)

Relegar a segundo plano (ou à plano algum) esses saberes em detrimento dos saberes curriculares, disciplinares e da formação, é impossibilitar o professor de compreender e dominar sua prática, uma vez que os saberes experienciais

não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Faz-se imprescindível, o entendimento de que o professor é formado no lidar cotidiano do ensino, o qual “se desenvolve no contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor” (TARDIF, 2002, p. 49). No exercício de sua função docente:

os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente, desenvolver o *habitus*. (Idem)

É no dia a dia de sala de aula que o professor é exposto e se expõe a situações concretas do ato de ensinar que exigem dele improvisação, habilidade e capacidade para contorná-las. A combinação condicionantes e situações concretas do ato de ensinar a serem enfrentados pelo professor lhe permite a formação do *habitus*, definido por Boudieu (1994, p. 65) como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas, permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

Foi justamente da necessidade de se entender as relações entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais, que se construiu o conceito de *Habitus*. Considerando que o *habitus* orienta a ação educativa, torna-se fundamental proporcionar condições para que o professor tenha consciência dessa *matriz de percepções, de apreciações e de ações* e da necessidade de alterá-las quando considerarem inadequadas. Essa postura, a ser despertada no professor, contribui não só para modificar um modo de ensino inadequado, mas para desenvolver nele uma atitude de reflexão sobre sua própria prática.

No contexto de nossa pesquisa, consideramos a noção de *Habitus* indispensável para compreender a (re) construção de determinadas práticas de ensino de gramática e para, até mesmo, tentar explicar a persistência na escola das práticas de ensino antiquadas e ineficazes que resistem por gerações, apesar das críticas e movimentos pedagógicos engajados no compromisso de transformá-las.

Embora tenha sido elaborada num contexto específico¹⁰, a noção de *habitus*, segundo Setton (2002, p. 62), adquire um alcance universal, tornando-se um instrumento conceptual ao permitir examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos dispostos às mesmas condições de existência (PINTO, 2000 Apud SETTON, 2002, p. 63). Podendo ser entendido resumidamente como “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, a teoria do *habitus* pode nos orientar na interpretação do processo de constituição das identidades sociais”.

Habitus surge como um conceito que concilia duas leituras do social: a leitura que envolve o indivíduo e a que envolve a sociedade. Analogicamente poderíamos afirmar que a noção de *habitus* ilumina a nossa pesquisa ao conciliar a leitura que envolve a professora de gramática e a que envolve o ensino de gramática re(configurado) historicamente pela coletividade docente de Língua Portuguesa no Brasil. Essa conciliação implica, segundo Setton (op. cit., p. 63), que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. Sendo assim:

Habitus é então concebido como um conjunto de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Podemos inferir que o *habitus* do ensino de gramática é concebido como um conjunto de esquemas individuais socialmente constituído de disposições que foram se estruturando na sociedade docente, no meio educacional, e que foram também se estruturando nas mentes dos professores ao longo do tempo ao

¹⁰O conceito de *habitus* foi elaborado a partir de pesquisas realizadas na Argélia, e entre camponeses da região francesa de Béarn – (Bourdieu, 1963/1972, Apud SETTON, 2002, p. 62)

vivenciar e/ou observar/analisar experiências práticas com ensino de gramática na escola, na universidade etc. Fazemos tal inferência porque Bourdieu (1994, p. 80-82) afirma que:

Podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as histórias e as posições dentro ou fora de classe. O estilo “pessoal”, isto é, essa marca particular que não é senão um *desvio*, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe.

Assim, pode-se entender que, nas disposições individuais da professora de gramática, variantes estruturais do *habitus* da classe docente que lida com o ensino de gramática, As diferenças naturalmente existentes entre o *habitus* da professora e o *habitus* da coletividade docente se exprimem pelas peculiaridades de cada história de vida e das posições que cada professor possui dentro ou fora da classe docente. Daí resulta o estilo pessoal de cada professor lecionar gramática, que é nada mais do que um desvio, regulado e/ou codificado, em relação ao estilo próprio a uma época de ensino de Língua Portuguesa ou a uma classe representativa dos docentes dessa disciplina.

Nesse ínterim, é importante acrescentar que o conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, experimentado e posto em prática, é estimulado pela conjuntura de um campo¹¹ que, segundo Setton (2002), pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo socialmente determinado. A autora explica que:

segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura. (SETTON, 2002, p. 64)

¹¹ De acordo com Setton (1992, p. 64), *Campo* seria, na acepção de Bourdieu, um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Afirma ainda que Bourdieu define a sociedade como sendo composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.

Fica evidente, na explicação da autora, que por mais que haja um planejamento das ações, do comportamento ou das escolhas por parte do indivíduo, estes fatores estão condicionados às pressões e estímulos de um campo. Relacionando com o ensino da gramática na escola, é possível entender que as ações, os comportamentos e as aspirações da professora não são 'resultados' diretos de um planejamento, mas são antes produtos da relação entre o *habitus* da professora e a conjuntura escolar/educacional de que ela faz parte. O *habitus* da professora provavelmente encontra "eco" na formação de outros tantos professores que possuem uma mesma trajetória social. Acreditamos que essa possibilidade exista porque:

habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (Idem)

Contudo, nessas concepções sobre *habitus*, é indispensável não entender a definição de 'produto' como algo definitivamente acabado, concluído. Setton (op. cit., p. 64-65) esclarece que se pode vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas, próprias do *habitus* da coletividade e/ou do *habitus* individual.

A autora atenta para o fato de que não se pode interpretar *habitus* apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável, pois é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir.

De acordo com a mesma autora, os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas e em espaços sociais distintos como a família, escola, trabalho etc. O sujeito, portanto, é visto como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. É o social e o individual dialeticamente envolvidos na re(construção) da identidade do professor.

Vale salientar, todavia, que o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social caracterizada pela lógica da reprodução e conservação, afirma Setton (2002, p. 65) que, ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. O processo de construção do *habitus* não é regido pela lógica da cópia ou da repetição nem representa uma ordem social hostil à práticas ou estratégias inovadoras. Isso porque indivíduos têm um papel ativo nesse processo seja ao reagirem ou a adaptarem-se a essas práticas e estratégias seja ao contribuírem no fazer da história. Assim, não se pode atribuir ao *habitus* a possibilidade de mera reprodução de estruturas sociais, porque:

o princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpretação entre passado, presente e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais. (SETTON, 2002, p. 65)

Logo, por essa linha de raciocínio, não é possível atribuir ao *habitus* a condição de reprodutor ou conservador de práticas numa perspectiva em que se traçam fronteiras praticamente intransponíveis entre avanço científico e conservadorismo. Se relacionarmos esse fato com os modos de raciocinar/ agir no ensino de gramática, poderemos ‘visualizar’ uma fronteira separando de forma estanque o que é considerado tradicional/conservador do que é/seria avanço científico, inovação¹². No ensino de Língua Portuguesa, essa fronteira conservação/inovação parece ser estabelecida de modo que estão de um lado as tradições gramaticais e do outro as inovações lingüísticas como sendo incompatíveis. Tal raciocínio não tem fundamento, se considerarmos que:

Onde se costumam traçar fronteiras nítidas e firmes entre a inovação e a conservação tem-se de fato (...) zonas de contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino (...) Essa são zonas em que se mesclam, de diversos modos e graus, tradições de estudos e ensino da língua que esses discursos apresentam como incongruentes e até

¹² É importante elucidar que entendemos inovação como “deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino de língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais” (SIGNORINI, I et al., 2007, p. 09)

incompatíveis como é o caso das tradições gramaticais e lingüísticas. (SIGNORINI, I et al., 2007, p. 08)

É provável que falte às pesquisas sobre formação de professor um olhar sobre o ensino de gramática por um ângulo de análise através do qual não se ‘constatem’ fronteiras nítidas e firmes entre inovação e conservadorismo, mas bordas fluidas e dinâmicas nas quais emergem conflitos e transformações significativas do ponto de vista da inovação. Para tanto, é imprescindível compreender que:

Essas zonas de embaralhamento entre princípios teórico-metodológicos diversos e práticas de ensino também diversas são espaços dinâmicos, sempre em processo e mudança, mais ou menos, produtiva do ponto de vista da inovação. Isso porque as transformações são sempre moleculares e em direções variadas, não necessariamente correspondem as da demanda que desencadeou o processo, ou às que pretendiam os atores sociais envolvidos. (SIGNORINI, I et al., 2007, p. 08)

Tendo a compreensão de que os modos de raciocínio/agir mudam, mas as transformações são moleculares e não correspondem diretamente às demandas que as desencadearam nem às pretensões dos envolvidos, as críticas sobre a prática pedagógica relativa ao ensino de gramática podem ser mais ponderadas e justas. Justas porque precisamos reconhecer que, devido ao próprio ‘peso’ da tradição no ensino dessa disciplina na escola, é fácil ‘apontar’ as marcas tradicionais na prática docente, estas parecem ser mais visíveis, mais explícitas do que ‘perceber’ indícios da inovação perpassando essa prática.

Precisamos pôr realmente em prática o discurso de que o professor é um ator social de fato, mas, para isso, nossas pesquisas devem refletir esse discurso, devem ser, de fato, uma representação simbólica de que os professores:

Nunca são receptores passivos de novas idéias, abordagens ou tecnologias; são agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação, à qual atribuem sentido em função dos seus interesses, suas crenças, personalidades e preferências individuais, e também em função das práticas com que estão familiarizados. (BRUCE, 1993/1997, Apud SIGNORINI et al., 2007, p. 219)

É nesse contexto de (re)afirmação do professor como agente ativo no processo de incorporação de práticas e estratégias inovadoras, que a noção de *Habitus* se torna indispensável para se (re) pensar a formação do profissional.

Isso porque se é, por meio do *habitus*, que o professor decide quando um determinado saber é pertinente a uma situação específica, é lógico pensar que as práticas e estratégias inovadoras serão incorporadas em função do *habitus* desse professor, ou seja, dos seus interesses, suas crenças, personalidades e preferências individuais, como também em função das práticas com que está familiarizado. É, portanto, em função desses fatores, que:

Os professores agem sobre a inovação, transformam-na para adequá-la a seus objetivos. Mas, ao fazê-lo, podem mudar eles próprios e essas mudanças, assim como as da inovação, precisam ser compreendidas como parte de um sistema em evolução, e não como distorções, deformações ou usos indevidos da inovação tal qual foi idealizada no início. (Idem)

Não é surpreendente a constatação de que, nos cursos de formação, há uma distância profunda entre os saberes e os esquemas de reação, de apreciação, de percepção e de decisão do professor. Como afirma Perrenoud (2002, p. 83), desconsiderar esse distanciamento é estar tratando arditamente metade da formação, mas ainda acrescenta, refletindo que:

Se admitirmos que as competências não são formadas apenas por saberes, mas são formadas também por esquemas que permitem sua mobilização, assim como por esquemas de ação que não utilizam nenhum saber, temos de nos perguntar como podemos formar competências na formação inicial. Seria muito bom que as instituições de formação de professores definissem modalidades, dispositivos e práticas de formação do *habitus* (...) A formação do *habitus* deveria ser o projeto de toda a instituição, a obrigação de todos os formadores (p. 83).

É chegada a hora de as instituições de formação de professor, assim como os cursos de atualização profissional, começarem a se preocupar no “como” podem planejar e executar orientações para o desenvolvimento de competências que não se restrinjam apenas aos saberes teóricos sobre o ensino de gramática, mas que envolvam também, e sobretudo, orientações acerca dos esquemas que permitem a mobilização desses saberes, mas que não utilizam nenhum saber, é basicamente experiencial. Este, provavelmente será incluído a partir do momento que aos professores for dado o direito à voz nos programas e cursos de formação e atualização profissional

Por concordarmos que “a formação do habitus deveria ser um projeto de toda instituição, obrigação de todos os formadores”, considerarmos indispensável se entender antes que modalidades, dispositivos e práticas podem contribuir para formar o habitus. Tendo em vista esse interesse, no subcapítulo seguinte, ousamos em aliar duas perspectivas teóricas, aparentemente distanciadas, a perspectiva da História oral e da Análise do Discurso, a fim de apreendermos uma conceituação sobre Memória. Isso porque tais perspectivas aliadas podem delinear o modo como a memória ‘trabalha’ no processo de formação profissional da professora. Acreditamos que esse subcapítulo seja uma das principais contribuições desta dissertação para se ‘pensar’ a formação do professor e viabilizar a nossa intenção de (re)constituir a possível *matriz de percepções, de apreciações e de ações* (re)construída pela professora ao longo de sua formação.

3.3 (RE)CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA E FORMAÇÃO DA PROFESSORA ENQUANTO PROFISSIONAL DA ÁREA DA LINGUAGEM

As reflexões teóricas do nosso trabalho, relacionadas à noção de *habitus versus inovação*, encaminham-nos para um delineamento do sujeito como ‘produto’ da história de todo campo social e de experiências acumuladas ao longo de sua trajetória individual. De tal modo que:

É sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de habitus. Os indivíduos “vestem” os habitus como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da *posição social* (...) (BOURDIEU, 1994. p. 75)

Considerando que o saber sobre ensino de gramática que a professora (re)construiu ao longo do tempo pode ser delineado a partir do seu *habitus*, ou seja, de sua posição presente e passada transportada por ela na estrutura social enquanto docente de Língua Portuguesa, precisamos recorrer a memória para

(re)constituirmos os fatores teórico-metodológicos sobre ensino de gramática que podem ser estruturadores do seu *habitus*. Acreditamos que:

Enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história, O princípio da continuidade, e da regularidade (...) é o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios – lei interior que através da qual se exerce continuamente a lei das necessidades externas irredutíveis às pressões imediatas da conjuntura (BOURDIEU, 1994. p.76)

Portanto, o fator histórico é de fundamental importância para concretização de nossa pesquisa, porque partimos dele para entender tanto o processo de formação do sujeito pesquisado enquanto professora de gramática, quanto o processo de formação do ensino de Língua Portuguesa no nosso país. Nesse contexto, a memória assume uma posição de destaque em nosso trabalho, já que recorreremos à memória da professora relativo ao ensino de gramática a que teve acesso em sua formação, e à memória sobre esse ensino que foi se configurando em nosso país. Esse fato levou-nos a recorrer a História oral devido à necessidade de esclarecer que a noção de memória adotada por nós não se restringe a um fenômeno individual, próprio da pessoa. Acreditamos que:

a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (HALBWACHS, apud POLLAK, 1992p. 201)

Esse conceito de memória, segundo à História oral, como um fenômeno individual e social simultaneamente, remete-nos a uma outra noção de memória que contribui para o aprofundamento desse conceito. Trata-se da noção de memória, quando pensada em relação ao discurso, nesse caso é entendida como interdiscurso, a memória discursiva. Nessa perspectiva, memória é definida como:

saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível,

sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2005, p. 31)

Relacionando com a nossa pesquisa, podemos entender que todos os sentidos sobre o ensino de gramática já ditos por alguém, em outro lugar, em outros momentos, mesmo distantes, têm um efeito sobre o que a professora diz sobre sua atividade docente relativa a essa disciplina. Orlandi (2005, p. 35) afirma que:

na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade

Sendo assim, o fato de que há um já-dito que possibilita todo dizer, permite-nos remeter o dizer da professora a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade e significância. Logo, há uma relação nítida entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, entre interdiscurso e intradiscurso, ou em outras palavras, a constituição e sua formulação. Courtine (1984, Apud Orlandi, 2005, p. 32) explica a diferença entre ambos da seguinte forma:

A constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

Tal diferenciação sobre o que se entende por constituição e por formulação, segundo a Análise do Discurso, pode nos levar a inferir que o interdiscurso seja o eixo vertical onde se teria todos os dizeres já-ditos pela história do ensino de gramática no país, em uma estratificação de enunciados que no seu conjunto representa o dizível; e o intradiscurso seja, por sua vez, o eixo

horizontal, da formulação, isto é, o dito pela professora a respeito desse ensino num momento dado e em determinadas condições, por exemplo, em uma entrevista, em sala de aula, ao lecionar a disciplina etc. Orlandi (2005, p. 32) detalha ainda mais a explicação afirmando que:

a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (p.33)

Analogicamente, podemos compreender que a constituição, os dizeres relativos aos aspectos teórico-metodológicos sobre ensino de gramática que foi se constituindo ao longo de sua história no país, determina a formulação do dito pela professora sobre esse ensino. Ou seja, ela só pode dizer (formular) se se colocar na perspectiva do dizível, da memória sobre ensino de gramática historicamente construída ao longo do tempo. É, portanto, da confluência entre os eixos da memória e da atualidade que todo dizer é possível, e adquire sentidos.

Contribuindo com esta linha de pensamento da Análise do discurso, Pollak (1992, p. 201) afirma a importância de se frisar que na maioria das memórias há marcos da vida ou de certos fatos que são invariantes, e tenta explicar da seguinte forma:

É como se, numa história de vida individual - mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente - houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa. (POLLAK, 1992, p.201)

Entendemos que um dos caminhos principais que deveremos trilhar a fim de atingir o objetivo de nossa pesquisa será a elucidação dos 'elementos irredutíveis', constitutivos de saberes teóricos e/ou docentes, que contribuíram para a solidificação da memória da professora, enquanto profissional da área da

linguagem. Pois, desse modo, poderemos encontrar possibilidades de interpretação/explicação para o fato de sua prática de ensino de gramática quase não sofrer alterações, mesmo a professora participando efetivamente de cursos de formação que prezam por um ensino inovador dessa disciplina.

A memória, segundo Pollak (op. cit., p. 201), é constituída por pessoas, personagens e lugares e por alguns elementos, os quais realmente nos interessa nesse trabalho, que são os *acontecimentos vividos pessoalmente* e os *acontecimentos* que ele denomina de '*vividos por tabela*', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. Neste caso, tais acontecimentos não foram vividos de fato pela pessoa, mas que, no imaginário, adquiriram uma importância tal ao ponto de a pessoa não ter certeza de sua participação ou não nesses acontecimentos. O autor ainda acrescenta que:

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (Idem).

Remetendo esse fato ao processo de formação profissional da professora, será de extrema relevância tornar explícito e analisar a socialização histórica a que a ela foi submetida durante esse processo. Isso porque o delineamento dessa socialização pode nos fornecer apontamentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de língua portuguesa que foram preponderantes para a formação de um determinado *saber* sobre o ensino de gramática e, sobretudo, para a construção da identidade profissional da docente.

Mais do que a tentativa de esclarecer se há, ou não, a ocorrência de projeção de um determinado passado no modo de ensinar gramática, temos a possibilidade de compreender que *saber* foi/é esse, construído pela professora durante sua formação e que ela afirma ser difícil moldar, ou alterar, à luz de perspectivas de ensino estudadas nos cursos de atualização profissional.

A História Oral, além de nos orientar por um caminho que pode nos levar ao 'enquadramento da memória' (POLLAK, 1992) para compreender a problemática de nossa pesquisa, apresenta-nos também, como um possível

ângulo para tal compreensão, ‘o trabalho da própria memória em si’(Idem). Segundo esse autor, “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade e de continuidade” (p. 206).

Tal noção nos encaminha para uma interpretação do *status quo* do ensino de gramática que persiste de geração em geração, apesar do engajamento de estudiosos da área para a transformação desse ensino. Este fato nos leva ao entendimento de que a memória sobre o ensino de gramática pode estar relativamente constituída nos ‘moldes’ tradicionais atualmente criticados, e que, para efetivar uma transformação desse ensino, resta-nos ‘encontrar’ um modo eficaz de REconstituição dessa memória, ou melhor, do *habitus*. Pois, Bourdieu (1994, p. 64) salienta um fator fundamental para reflexão do *status quo* do ensino de gramática quando afirma que:

os conflitos de geração opõem não classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas *habitus* que são produtos de diferentes *modos de engendramento*, isto é, de condições de existência que (...) fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas.

Pollak (Op. Cit.), seguindo essa linha de pensamento, enfatiza um estado de memória que pode explicar o *status quo* da prática de ensino de gramática do sujeito de nossa pesquisa, mas também podemos estender tal explicação às demais docentes da área da linguagem que permanecem, de certo modo, arraigadas ao ensino tradicional dessa disciplina, mesmo conhecendo as críticas sobre a ineficácia desse ensino. Afirma, esse autor, que:

Quando a memória e a identidade estão suficientemente constituídas, suficientemente instituídas, suficientemente amarradas, os questionamentos vindos de grupos externos, os problemas colocados pelos outros, não chegam a provocar a necessidade de se proceder a arrumações, nem no nível da identidade coletiva, nem no nível da identidade individual.

Simultaneamente a uma possível explicação, esse fato parece despertar nos pesquisadores da área de formação de professores mais uma inquietação, a qual está relacionada a esse “quando”. Pois, quando a memória e a identidade

estão suficientemente constituídas? ; Quando a memória e a identidade estão suficientemente instituídas?; Suficientemente amarradas? Gostaríamos que o caminho que seguiremos, para elucidar o *saber* construído pela professora ao longo de sua formação, possa delinear uma trajetória e os fatores teóricos e metodológicos que contribuíram para a constituição de sua memória e identidade profissional.

Para finalizar este capítulo, acreditamos, com base nas palavras de Tardif (2002, p. 258), que “se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino [e contribuir para o aperfeiçoamento desses profissionais] devem sair de seus laboratórios, sair dos seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, para ver como eles pensam e falam(...)”.

Assim será possível a concretização de propostas úteis e, sobretudo, compreensíveis para esses educadores transformarem sua prática, se for o caso. Mas isso ocorrerá se realmente existir preocupação e verdadeira intenção de intensificar a melhoria da formação e o contínuo aperfeiçoamento desses profissionais. Caso contrário, essa melhoria da qualidade do ensino e do sistema escolar como um todo, tão divulgada por diferentes iniciativas governamentais, permanecerá apenas na base do discurso dos professores e dos idealizadores de programas educacionais.

Considerando o fato de que, na maioria dos estudos sobre a formação do professor em serviço, há um enfoque detido na identificação de inadequações durante a performance desse sujeito em sala de aula, no próximo capítulo de nosso trabalho, assumimos o compromisso com aqueles que, geralmente, são silenciados nesses estudos. Tendo a consciência de que “na busca pelas significações do outro, é dever do investigador ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo” (André, 1997), redirecionamos o enfoque/diagnóstico para dar voz à professora: ao que ELA É, FAZ e SABE enquanto docente de língua portuguesa de uma escola pública.

Não cabe ao pesquisador definir se a prática do professor deve ser alterada ou não. Essa é uma definição que só cabe ao próprio professor, pois é

ele que conhece o perfil dos alunos com os quais lida por todo o ano letivo; é ele que sabe das dificuldades a ser superadas e do “jogo de cintura” que precisa ter a fim de contribuir para a superação dessas dificuldades. Nesse contexto, pode-se entender que o professor, ao longo de sua formação profissional, cria/criou suas próprias lógicas de entender o mundo de sua sala de aula e de sua atuação docente. É, portanto, em busca de compreender essas ‘lógicas’ criadas pela professora sobre o ensino de gramática que iremos nos dedicar no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

QUE SABER(ES) SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA INFLUENCIOU(RAM) A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA ?

*O dizer não é propriedade particular.
As palavras não são só 'nossas' palavras.
(ORLANDI, 2005, p. 32)*

De um modo geral, as pesquisas sobre formação de professor relativas ao ensino dedicam atenção especial ao que o docente deveria fazer em sala de aula, fato que pressupõe a constatação de um 'fazer', julgado pelo pesquisador à luz de teorias recentes, como inadequado, pouco eficaz para a formação do alunado. Quando redirecionamos o nosso olhar para um ponto específico, o ensino de Língua Portuguesa, é ainda mais perceptível a recorrência de constatações do tipo em pesquisas da área da linguagem que focalizam a prática de ensino de gramática na escola, a qual é qualificada como tradicional e pouco relevante para proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o uso da língua.

Essa problemática se aprofunda ao se constatar que parece não estar 'bastando' o incentivo e a efetivação de cursos de atualização para que os professores transformem sua prática pedagógica. Tal lógica parecia defender que para ultrapassar as barreiras da tradição no ensino de gramática, era preciso os professores se atualizarem. Como se, para concretizar tal finalidade, estivesse 'faltando' apenas a esses professores uma 'carga' teórico-metodológica recente sobre o ensino, a qual seria 'apreendida' nesses cursos de atualização.

Em contrapartida, não é incomum verificar que perfis de professor característicos de profissionais comprometidos com sua formação, estando continuamente se formando, ainda assim persistam predominantemente marcas do ensino tradicional em sua prática pedagógica, dando a impressão a esses profissionais de que é incógnito, para eles, o 'como' transformar essa prática de

acordo como as inovações teórico-metodológicas do ensino de Língua Portuguesa.

No nosso trabalho, em busca de responder por que esse 'como' é incógnito para o sujeito de nossa pesquisa, decidimos percorrer um caminho para entendimento de que saber(es) influência(m)/ram a formação profissional da professora, por acreditarmos que uma das respostas possíveis pode estar escrito na história que marca o ensino de gramática no nosso país e a trajetória de formação profissional do sujeito como professora de gramática.

Tendo em vista essa nossa hipótese, organizamos este capítulo de análise de dados de modo a dar voz à professora, fazendo com que não só 'suas atitudes, comportamentos e palavras falem' enquanto docente de gramática de uma escola da rede estadual de ensino, mas que 'fale' também a história do ensino de Língua Portuguesa no nosso país. Sendo assim, este capítulo está organizado de forma a 'ouvir' a voz da professora, para isso o subdividimos em dois sub-capítulos principais. O primeiro deles representa *O que a professora É*, no qual delineamos a sua formação profissional enquanto docente de gramática; e o segundo, *O que a professora Faz*, sub-capítulo em que analisamos a abordagem que o sujeito faz da gramática em sala de aula.

4.1 O QUE A PROFESSORA É?

Nas pesquisas em que o interesse primordial do pesquisador é a prática pedagógica relativa ao ensino de gramática, é comum (e até lógico) que o ponto de partida da análise seja justamente a aula ministrada pelo sujeito. E mais, a aula como ilustração das recorrências de características peculiares do ensino tradicional da língua, cuja moral da história geralmente é: a prática pedagógica continua predominantemente tradicional na escola; ou o ensino de gramática na escola é, ainda, tradicional.

Difícilmente, nesses trabalhos, há uma atenção especial, analítica, de um dos 'elementos' mais importantes para efetivação do ensino seja este inovador ou tradicional - a figura do professor – O que ele É? Quase não se verifica o interesse em compreender a formação dos sujeitos pesquisados enquanto professor, antes de 'abordar/criticar' sua prática pedagógica. Em virtude disso, no caso de nossa pesquisa, iniciamos procurando respostas para 'O que a professora É?'. Ou seja, qual a essência ou natureza íntima do sujeito enquanto professora de gramática? Uma resposta possível a esse questionamento, e que pode ser antecipada, é: uma profissional que está continuamente se formando. Todavia, apenas, essa 'qualificação' não é o bastante.

Essa resposta, embora seja reveladora do comprometimento do sujeito com a profissão, despertam-nos duas inquietações relativas à superficialidade da informação 'continuamente se formando'. Tais inquietações podem ser traduzidas por meio de dois questionamentos cujas respostas consideramos preponderantes para o delineamento da formação profissional do sujeito: primeiro, a que perspectiva/proposições teórico-metodológicas de ensino de gramática essa professora esteve/foi imersa nos mundos socializados a que teve acesso durante esse 'continuamente se formando'; e, segundo, em que período histórico que marca a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no país, insere-se esse 'continuamente se formando' da professora.

Nesse contexto, se considerarmos que um dos caminhos para responder 'O que a professora É' pode ser o da (re)constituição da formação profissional da docente, há necessariamente fatores sócio-históricos a serem elucidados.

Acreditamos que a ‘essência ou natureza íntima do sujeito enquanto professora de gramática’ pode está atrelada, entre outros fatores, à questão histórica de sua formação profissional, uma vez que esteve/está imerso em um contexto social marcado por tradições e (re)afirmações de práticas de ensino de Língua Portuguesa características de cada período histórico.

Em virtude disso, consideramos indispensável o conhecimento sobre os fatores teórico-metodológicos próprios do ensino dessa disciplina que foram se constituindo, ao longo do tempo, no nosso país. Acreditamos que seja possível aludir, através desse conhecimento, a que tradição e práticas de ensino de Língua Portuguesa contribuíram para a formação do(s) saber(es) que influencia(ra)m a prática pedagógica da professora.

Para tanto, num primeiro momento, precisamos nos remeter ao que Tardif (2002) nomeia de mundos socializados. Ou seja, é necessário remetermos, especificamente, aos mundos socializados a que a professora teve acesso durante a sua formação inicial e continuada.

Durante a formação inicial, a professora foi imersa em dois mundos socializados que tinham/têm em vista a formação de professores: a Escola Normal, na década de 1970, e a universidade, no início da década de 1980. Em relação à formação continuada, podemos entender como mundos socializados, os cursos de atualização profissional de que a professora participou desde que concluiu a graduação, em 1986. Sejam eles os cursos oferecidos pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros em Ação (PA), ou os cursos de Especialização ou Extensão universitária¹³.

Para desenvolvimento de nossa análise de dados referente a ‘O que a professora É’, partimos do pressuposto de que nas instituições formadoras (Escola Normal e Universidade) e nos cursos de formação continuada, saberes profissionais e disciplinares relativos ao ensino de gramática, certamente, foram mobilizados pelos professores formadores. Acreditamos que tais saberes podem

¹³Em relação esses cursos, necessitamos esclarecer dois fatores importantes. Primeiro, não nos dedicamos a uma descrição pormenorizada nem desses cursos, em si, nem sobre a experiência da docente ao cursá-los; e, segundo, não fazemos distinção, entre eles, quanto ao nível de aprofundamento de conhecimentos. Nesta dissertação, o que nos interessa, acerca da experiência da professora, nesses cursos, é o fato de que não ficou restrita, apenas, às orientações e estudos da formação inicial, mas teve acesso a conhecimentos teórico-metodológicos atualizados sobre o ensino de Língua Portuguesa, os quais podem, além de se refletir em seu discurso, influenciar seu trabalho em sala de aula.

ter sido assimilados pelo sujeito de nossa pesquisa não só por meio do material didático utilizado, mas também pelos recursos teórico-metodológicos a que teve acesso ao longo de sua formação inicial e de sua experiência em cursos de formação continuada. Tendo em vista essas considerações, este sub-capítulo foi dividido em dois momentos que buscam '(re)constituir' a experiência da docente nas duas principais etapas de sua trajetória profissional: a formação inicial e a continuada.

Primeiramente, apresentamos a análise referente à etapa de formação inicial, composta por três partes (O Texto como pretexto para estudar Gramática, na Escola Normal.../ A Frase como suporte para Domínio da Gramática, na Universidade.../ Que saber(es) sobre ensino de gramática influenciaram a Formação Inicial da professora?). Em seguida, partimos para a análise da etapa de formação continuada que, por sua vez, contém três partes (O estudo do Texto e da Frase para estudar gramática, na Escola.../ O Acervo Bibliográfico da professora: reflexos da formação inicial e continuada/ e Que saber(es) sobre ensino de gramática influenciaram a formação continuada da professora?). Dito isso, passemos, então, para o primeiro momento de análise de dados relativo a 'O que a professora É'.

4.1.1 QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL...

A partir desse tópico, iniciamos a análise do relato do sujeito sobre a sua Formação Inicial que compreende a sua experiência, enquanto estudante, com ensino de gramática em dois mundos socializados: a Escola Normal (entre os anos de 1970 e 1973) e a Universidade (entre os anos de 1980 e 1986).

Remetemo-nos a esses mundos socializados, nos quais o sujeito foi imerso durante sua formação inicial, com a finalidade de delinear os possíveis saberes profissionais e disciplinares que podem ser constitutivos do seu saber de professor. Saber, este, que acreditamos não poder ser proveniente, apenas, das teorias a que teve acesso, uma vez que, feitas as devidas modalizações, compartilhamos do pensamento de Hoffmann (1998, p. 138; 139) ao afirmar que:

“muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno de curso de formação possa sofrer, a prática vivida, por ele, enquanto estudante, [provavelmente], passa a ser [um] modelo [que pode ter influência na sua própria prática] quando professor (...)”

Portanto, acreditamos que, possivelmente, o ‘saber de professor’ do sujeito de nossa pesquisa não seja oriundo só das teorias estudadas ao longo de sua formação profissional, mas também da prática pedagógica dos professores formadores vivenciada, por ela, enquanto estudante (que não só observava práticas, mas as executava sob forma de exercícios, atividades, pesquisas em gramáticas etc.), tanto na Escola Normal como na Universidade.

Orientando-nos por essa linha de raciocínio, organizamos esse momento em duas partes, nas quais questionamos o sujeito sobre como o ensino de gramática era feito metodologicamente e que material didático era utilizado no período de sua formação inicial, referindo-se, primeiramente, à formação que teve na Escola Normal, e, em seguida, à formação proporcionada pela Universidade.

4.1.1.1 O TEXTO COMO PRETEXTO PARA ESTUDAR GRAMÁTICA, NA ESCOLA NORMAL...

O sujeito descreve assim sua experiência como estudante na Escola Normal relativa à metodologia e ao material didático para o ensino de gramática adotados pela professora formadora:

É:: e::ra aquela metodologia é:: do/do livro didático é:: um textozinho
aí:: a gramática voltada pra:: o texto/alguma coisa voltada para o texto,
mas sempre assim... mais tradicional aí(++). Ela assim:: ela passava
com muita segura::nça, ela incentivava, ela era uma ótima professora.
Ela não só passava conteúdo não, ela era educadora. (...)

Como podemos perceber no início desse relato, o sujeito, para descrever a que tipo de metodologia foi exposta durante uma etapa de sua formação inicial, faz um comparativo com o que geralmente se constata em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, cuja organização se pauta fundamentalmente pela presença de um texto para ‘compreensão e interpretação’ da gramática. Nesse trecho do relato, o sujeito explicita dois elementos: a gramática e o texto, os quais nos parece ser o principal material didático utilizado na época.

Considerando o já-dito sobre o ensino de Língua Portuguesa concernente à abordagem dada aos conteúdos por livros didáticos, 'Compreensão e interpretação' textual, aqui, pode ser entendida como uma sessão do livro didático em que se revisava o estudo gramatical a partir do texto. Pois, como afirma o sujeito, a metodologia a que teve acesso durante a Escola Normal era "aquela metodologia é:: do/do livro didático é:: um textozinho aí:: a gramática voltada pra:: o texto/alguma coisa voltada para o texto, mas sempre assim... mais tradicional aí(++)". Possivelmente, não existia uma metodologia analítica do texto a fim de efetivar a compreensão e interpretação textual, de fato, por parte do aluno.

Esse fato podemos ilustrar pela própria indefinição ou indeterminação metodológica que sugere o trecho "alguma coisa voltada para o texto". A expressão "alguma coisa", a qual estabelece um paralelismo com a gramática, sugere algo que parecia ser escolhido sem um critério estabelecido em prol do estudo do texto. A vaguidão do termo 'alguma' somada ao termo 'coisa' pode nos remeter à interpretação de que não interessava, dentre os conteúdos gramaticais existentes, o que seria mais relevante para se estudar um determinado texto.

Dá-nos a impressão de que 'alguma coisa' de gramática era/deveria ser estudada a partir do texto, independentemente de critérios e de que modo se faria a abordagem gramatical. Ou melhor, nos termos que o próprio sujeito relata a sua experiência, como aluna, com a metodologia e o material didático na Escola Normal, essa abordagem gramatical era "sempre assim... mais tradicional(++)"

Tendo em vista essa análise, parece-nos que, nessa etapa da formação inicial, o eixo norteador do ensino era a gramática, pois o texto era estudado a serviço da gramática; um instrumento de ensino que servia apenas para ilustração e identificação de determinados itens/regras gramaticais a serem dominados pelo aluno. O estudo do texto desempenhava uma função secundária, importante apenas para possibilitar a abordagem gramatical; enquanto que o estudo da gramática assumia o papel principal, parecendo se configurar, inclusive, como o objeto de ensino de Língua Portuguesa na época.

Historicamente, essa primeira etapa da formação inicial da professora, cronologicamente situada no início da década de 70 do século XX, corresponde a um momento do ensino de Língua Portuguesa em que aparecem ainda resquícios da década de 50 quando os livros didáticos surgiram devido às mudanças sócio-

culturais do país. Mudanças, essas, relativas ao público alvo da escola e ao perfil do professorado que passou a lecionar, ocasionando conseqüentemente alterações nas condições de ensino e de aprendizagem, mas não em relação ao objeto e aos objetivos da disciplina Português. Pois, neste período a concepção de Língua e as proposições teórico-metodológicas do ensino de Português não diferiam substancialmente da que existia desde o séc. XVI até os 40 anos do séc. XX, quando a disciplina Português se ‘consolidou’ como estudo do sistema da língua, e pela análise de autores consagrados.

Contudo, foi, na década de 50, e nas seguintes, que começaram a surgir, possivelmente por meio dos livros didáticos, os primeiros movimentos de articulação entre gramática e Texto. Articulação esta semelhante a que o sujeito se refere ao falar da metodologia da professora formadora, isto é, era uma articulação regida pelo estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, em que gramática e Texto, embora deixassem de ser duas áreas independentes, provavelmente ainda prevalecia a soberania do estudo gramatical, por si mesmo, em detrimento da compreensão e interpretação efetiva do texto.

Não bastassem, os resquícios da década de 50, pode-se somar a esses o próprio momento histórico do ensino de Língua Portuguesa que marcou os primeiros anos da década 70 no nosso país. Foi, no início desta década, que a Língua Portuguesa foi considerada como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, agravando ainda mais as condições de ensino e pedagógicas que já se manifestavam precariamente.

Tratava-se de um momento histórico em que, por um lado, o professor já não pertencia mais a uma elite sócio-cultural, ao contrário, eram agora provenientes de contextos pouco letrados; e, por outro lado, a clientela da escola não era mais, apenas, os filhos da burguesia, somavam-se, a eles, os filhos de trabalhadores das camadas populares cuja realidade social, econômica e lingüística era bem diferenciada da que a escola costumava receber.

Um agravante para essas condições de ensino e pedagógicas foi a nova configuração sócio-política, imposta pelo capitalismo, que passou a reger o papel da escola no nosso país, atribuindo-lhe apenas a função de fornecer indivíduos adequadamente treinados para atuar no mundo capitalista.

Essa realidade se refletia no ensino de Língua Portuguesa. Embora, nesse período, a tradição do estudo da gramática e da literatura tivesse enfraquecida, isso não resultou em uma reorganização do estudo da língua em prol de um ensino de qualidade. Desencadeou, por sua vez, um processo de ‘facilitações’ tanto para o professor como para o aluno, pois ambos não precisariam ‘pensar’. Ao professor caberia, simplesmente, o papel de ‘adestrar’ indivíduos para concretização de interesses governamentais e não de formar cidadãos questionadores e cientes de seus direitos e deveres na sociedade em que viviam. Entretanto, essa função atribuída ao professor nesse período histórico, não foi desempenhada em unanimidade pela classe docente da época, segundo Verdini Clare (2005, p. 02) havia professores que ainda demonstravam preocupação com o caráter formativo da escola e com sua responsabilidade como educador.

Certamente, a professora formadora da Escola Normal, em que o sujeito de nossa pesquisa se formou, pode ser um exemplo entre esses professores que, vivendo em plena década de 70, não se acomodou diante das circunstâncias. Afirmamos isso porque, no relato, o sujeito, transparecendo, inclusive, uma certa afetividade, defende que a professora formadora, apesar de adotar uma metodologia tradicional, “ela passava com muita segurança, ela incentivava, ela era uma ótima professora. Ela não só passava conteúdo não, ela era educadora”.

A admiração que o sujeito parece ter pela professora da Escola Normal pode ser traduzida pela escolha das expressões ‘passava com muita segurança’; ‘incentivava’; ‘ótima professora.’ Expressões, essas, que são qualificações relativas, especificamente, ao âmbito profissional. Embora constatemos a possível afetuosidade com que o sujeito descreve a professora, é relevante acrescentar que tal fato não influencia uma descrição voltada para a pessoa, em si, da professora formadora, mas se direciona ao que ela representa(va) enquanto profissional, pois se trata(va), com as palavras do sujeito, de uma educadora.

É provável que essa professora formadora possa ser um exemplo entre alguns professores da época que, de acordo com Verdini Clare (2005, p, 02), tentavam buscar em outros livros didáticos, uma perspectiva mais próxima à tradição do ensino de Português. Era uma tentativa de distanciar-se de um ensino

utilitarista que estava convenientemente organizado para corresponder aos interesses governamentais. Possivelmente, do ponto de vista da professora, aquele parecia ser, em relação ao ensino que se delineava na década de 70, um caminho mais próximo do caráter formativo da escola, e, conseqüentemente, menos empobrecedor para a formação do aluno.

Finalizada, então, a primeira etapa de formação do sujeito, desenvolvida na Escola Normal, mais uma etapa estava para se iniciar, e, com esta, provavelmente, um outro modo de entender o ensino de Língua Portuguesa. Continuando a análise sobre a formação profissional do sujeito pesquisado, passemos para a segunda etapa de sua formação inicial, ao ingressar na universidade, na década de 80 do século XX.

4.1.1.2 A FRASE COMO SUPORTE PARA DOMÍNIO DA GRAMÁTICA, NA UNIVERSIDADE...

No relato do sujeito sobre a sua experiência no mundo socializado da universidade (entre os anos de 1980 e 1986), tendo em vista o fator metodológico e o material didático utilizado pelos professores formadores para o ensino de gramática na época, o sujeito relata:

[risos] a gramática continuava (+++) eu passei por vários professores da Universidade, sempre a metodologia era tradicional, a gramática era esquemas no quadro e é:: pesquisa também em gramática (+++), mas sempre tudo assim...bem tradicional(...) Na Universidade (+++) era mais Bechara e outras gramáticas que a gente tinha lá na biblioteca, mas a BÁSICA mesmo era Bechara e Celso Cu::nha (...) Cega:::la (++) ainda tem uma gramaticazinha aí [risos] que ainda foi do curso de Letras, visse? Deixa eu pegar aqui...tá bem velhinha, a capa tá toda:::

Podemos perceber que o sujeito, para responder ao questionamento, inicia o relato, com um dado extralingüístico - [risos] - para, em seguida, fazer a descrição da metodologia e do material didático utilizado pelo professor formador na universidade, por meio da frase, 'a gramática continuava'. O dado extralingüístico que inicia o relato pode nos encaminhar para uma interpretação de que o sujeito avalia sua formação na universidade, relativa à metodologia e ao material didático a que foi exposta, como sendo, praticamente, uma continuidade

do que vivenciou na primeira etapa de sua formação inicial (a da Escola Normal), na década de 70.

Esse dado parece revelar uma reação do próprio sujeito, ao perceber que a sua experiência enquanto graduanda viria a contrariar uma expectativa (compreensível, e até inevitável) do senso comum em meio educacional de que, ao adentrar outro mundo socializado, como a universidade, tivesse havido uma transformação significativa da metodologia ou alguma mudança dos/nos materiais didáticos utilizados para o ensino. Fato que, segundo o relato do sujeito, parece não ter ocorrido, pois reforça a presença da tradição do ensino de gramática na prática dos professores formadores na universidade, ao fazer a seguinte afirmação: “passei por vários professores da Universidade, sempre a metodologia era tradicional, a gramática era esquemas no quadro e é:: pesquisa também em gramática (+++), mas sempre tudo assim...bem tradicional (...)”.

Além de salientar que a perspectiva do ensino tradicional de gramática também permaneceu nessa segunda etapa de sua formação inicial, podemos ainda delinear, a partir desse trecho do relato, que, na universidade, o material didático se restringia aos manuais de gramática a serem pesquisados pelo aluno, e o principal recurso metodológico para efetivar o ensino era por meio de esquemas no quadro. Esse detalhe despertou-nos uma curiosidade sobre o significado da palavra ‘esquema’, porque acreditamos que, a partir desse significado, poderemos ter uma noção mais detalhada a respeito desse recurso metodológico mencionado pelo sujeito.

Segundo o dicionário Aurélio (s/d, p. 712), esquema significa ‘esboço, resumo, sinopse, plano etc.’, definições que sugerem abordagem de um determinado conteúdo de modo simplificado. No contexto em que essa palavra foi utilizada (‘sempre a metodologia era tradicional, a gramática era esquemas no quadro’), podemos interpretar que o estudo da gramática significava esquema, esboço, resumo do conteúdo da gramática registrado simplificada e no quadro.

Diante dessa interpretação, é provável que tal registro, para ser simplificado, não pudesse ser feito a partir de textos, uma vez que demandaria um prolongamento das discussões, da abordagem em sala de aula etc. Somando-se a isso, há também o detalhe: ‘a metodologia era sempre tradicional’, fato que

aponta para a possibilidade de o foco principal do estudo gramatical centrava-se , não em textos, mas, sim, em frases para demonstração ou explicação do conteúdo.

Reforçando essa linha de pensamento, encontramos mais um significado para a palavra esquema: ‘figura que representa, não a forma dos objetos, mas suas relações e funções’ (AURELIO, s/d, op.cit.). Essa conceituação parece-nos sinalizar o quê de um determinado conteúdo é, precisamente, focalizado para produção do esquema. Isto é, no esquema, resumo ou esboço, são abordadas as relações e funções dos objetos. Raciocinando desse modo, o esquema, possivelmente, era produzido com o objetivo de esboçar as principais regras e características dos conteúdos gramaticais.

É perceptível a importância que a universidade atribuía ao estudo do manual de gramática na formação dos futuros professores, como o sujeito de nossa pesquisa. Pode-se deduzir que a gramática também assumia, neste mundo socializado a que o sujeito foi/esteve imerso, a função de principal objeto de ensino da Língua Portuguesa, com o diferencial de que, ao invés do texto, buscava-se explicitamente o domínio do manual, ou melhor, das regras e conteúdos gramaticais por meio do estudo da frase.

No contexto do relato do sujeito, tanto a atividade de pesquisa em gramática quanto à esquematização no quadro, experienciado na universidade, parecem direcionar o ensino para um dos caminhos mais característicos da tradição – o estudo analítico da frase, visando à memorização de regras e conceitos gramaticais

Comparando o trecho desse relato com o que foi descrito sobre o material didático e o fator metodológico que o sujeito relata ter vivenciado na Escola Normal, chama-nos atenção um dado relativo ao modo como o sujeito se refere à figura do professor formador, na universidade: ‘passei por vários professores da Universidade, sempre a metodologia era tradicional’.

Diferentemente do relato feito sobre a Escola Normal, em que transparecia uma certa relação de afetividade com a professora formadora; no mundo socializado da universidade, parece perder-se a referência ao indivíduo, em particular, (‘ela passava o conteúdo com muita segurança, ela encorajava, ela era uma ótima professora’), para referir-se a uma coletividade (‘passei por vários

professores'), não havendo diferenciações, nem particularidades que os distinguíssem dos demais.

Esse fato poderia nos levar a uma interpretação de que, para o sujeito, o fator mais marcante foi ter experienciado a reprodução do ensino tradicional a que teve acesso na Escola Normal, com o reforçador de que, na Universidade, 'passou' por diferentes professores e a realidade de ensino não era tão diferente da que havia sido exposta na primeira etapa da sua formação inicial. Transparecendo, até, que, na Universidade, o estudo da gramática era ainda mais acentuado, pois é, ao relatar sua experiência nesse mundo socializado, que o sujeito, inclusive, destaca nomes de gramáticos dos quais se recorda por terem sido os mais recorrentes no meio acadêmico da época: "na Universidade (...) a BÁSICA mesmo era Bechara e Celso Cunha (...) Cegala (++) ainda tem uma gramaticazinha, aí [risos], que ainda foi do curso de Letras, visse?".

O sujeito lista nomes de gramáticos, como Evanildo Bechara, Celso Ferreira da Cunha e Cegala, famosos na literatura pelo tratamento tradicional dado, naquele momento, ao estudo da língua. Diante da recorrência do estudo das gramáticas desses autores ao longo da sua formação inicial, acreditamos que o estudo da gramática, nos termos até aqui especificados, pode ter assumido uma parcela significativa na formação do sujeito enquanto professora. Principalmente, se levarmos em consideração que a ênfase dada ao estudo gramatical pela instituição formadora pode ser um indício de que tal instituição compartilhava com o que os gramáticos defendiam como sendo o estudo da língua.

Se considerarmos, então, essa possibilidade, a gramática, por exemplo, a que o sujeito se refere como aquela que a acompanhou durante o curso de Letras¹⁴, pode revelar o discurso dos gramáticos da época a respeito da importância da gramática para o estudo da língua e para a formação do indivíduo. E, por isso, pode também ter contribuído significativamente para a formação profissional do sujeito enquanto professora de gramática.

Na epígrafe da referida gramática, o autor, em defesa da utilidade do estudo gramatical como uma necessidade para que a linguagem pudesse ser disciplinada, apresenta a seguinte conceituação:

¹⁴Trata-se da gramática de autoria de Cegala, denominada *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, cuja edição refere-se ao ano de 1980.

A gramática não é nem deve ser um fim, se não um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita. Temerário seria quem pusesse em dúvida a utilidade do estudo da disciplina gramatical. Mal dizer da gramática seria tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas da polidez que todo civilizado deve acatar.

(CEGALA. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* 29 ed.
São Paulo: Nacional, 1985)

Visto que o autor defende que a gramática deve ser entendida como um “meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”, podemos perceber o ‘peso’ da tradição do ensino de gramática que predominou do séc. XVI até os anos de 1940 do séc. XX, cujos resquícios perduraram também na primeira etapa de formação inicial da professora na década de 70.

A gramática é concebida como o meio indispensável para se atingir a forma ‘ideal da expressão oral e escrita’. Sendo meio, torna-se compreensível a lógica de organização de ensino-aprendizagem baseado na pesquisa de gramáticas, porque elas continham “as normas da polidez que todo civilizado deve acatar”. Com base nesta afirmação, podemos interpretar que, para ser civil, bem-educado ou bem-formado, o pré-requisito fundamental era acatar as normas da civilidade veiculadas pelas gramáticas em forma de conteúdos e regras gramaticais. Diante desse contexto, não é impossível deduzir que se parecia haver a inquestionabilidade do domínio dessas normas por todo e qualquer indivíduo que desejasse ser civilizado, imagine-se, então, por parte daquele que pretendesse ser professor da Língua Portuguesa.

Raciocinando dessa maneira e buscando compreender que procedimento metodológico poderia ser adotado pelos professores formadores no meio acadêmico, para fazer com que os indivíduos dominassem essas normas, supomos que um dos caminhos poderia ter sido pesquisas em gramáticas e esquematizações dos conteúdos e regras gramaticais no quadro, viabilizando o processo de ‘domínio’ ou memorização das normas. Esse fato ratifica a interpretação que fizemos do dado extralingüístico – [risos] - do sujeito, por ser revelador de que, embora estivesse adentrado o mundo da universidade na década de 80 do séc. XX, parece não ter se deparado com uma transformação

significativa, mas com uma certa continuidade do ensino tradicional da gramática a que teve acesso enquanto estudante na Escola Normal, na década de 70.

Acrescente-se a esse fato, uma informação sobre a principal, se não única, fonte de 'coleta' de fatos lingüísticos por parte dos gramáticos como Bechara, Celso Cunha, citados pelo sujeito como os autores de manuais de gramática mais recorrentes durante sua formação. Essa fonte geralmente se situa nas obras literárias de escritores consagrados. Podemos conferir um esclarecimento a esse respeito, por meio de um trecho da apresentação da gramática de Celso Ferreira da Cunha (1982), quando este autor faz a seguinte afirmação:

Procuramos apresentar as características do português contemporâneo em sua modalidade culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros e portugueses do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do séc. XX (...). Os fatos lingüísticos que analisamos vêm normalmente ilustrados com exemplos de escritores modernos e contemporâneos (...).

(CUNHA, Celso. Gramática da Língua Portuguesa.
Rio de Janeiro: FENAME, 1982.)

Antes de se deter na descrição, explicação e valorização dos fatos lingüísticos, o autor faz a apresentação dessa gramática, esclarecendo que seu objetivo é "apresentar as características do português contemporâneo em sua modalidade culta", e esta é, exatamente, "a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros e portugueses do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do séc. XX".

A análise desse trecho, extraído da gramática de Celso Cunha, remete-nos novamente ao mesmo período histórico do ensino de gramática que atravessou o séc. XVI tendo ainda influência significativa na formação de professores em pleno séc. XX. Basta analisar a organização dos manuais didáticos (as Antologias e a Gramática Expositiva) mais utilizados no ensino de Português na escola durante as quatro primeiras décadas do séc. XX que, segundo Pessanha (2003, p. 05), apresenta-se, respectivamente, da seguinte forma:

na Antologia Nacional, a primeira parte [constitui-se] de teoria gramatical, e a segunda, de textos a serem estudados de forma a demonstrar a aplicação prática da teoria estudada. Na parte final da Gramática

Expositiva, [constata-se que] exercícios práticos, relativos à Composição Literária, também tinham objetivo de aplicar a teoria gramatical estudada, mediante a proposta de redação de textos a partir de modelos ou roteiros.

Se compararmos as gramáticas a que o sujeito teve acesso durante sua formação inicial com essa descrição da organização tanto da Antologia quanto da Gramática Expositiva, podemos perceber semelhanças relativas ao caráter prescritivo do ensino, e, sobretudo, ao modo de abordagem dos fatos lingüísticos a partir do 'escrito' por autores consagrados na Literatura, como modelo de linguagem 'disciplinada' e que 'todo civilizado deve acatar'.

Vale salientar que tal forma de pensamento e modelo de organização do ensino da Língua Portuguesa foram, inclusive, herdados da tradição do ensino do latim que, entre os séc. XVI e meados do séc. XVIII, organizava-se em torno do estudo da gramática e dos preceitos relacionados à arte do *falar bem* em autores latinos e gregos renomados.

Historicamente, essa segunda etapa da formação inicial da professora, cronologicamente situada entre os anos de 80 e 86 do século XX, corresponde a um momento do ensino de Língua Portuguesa em que se evidenciava o caos estabelecido no ensino. Conseqüência, principalmente, da década de 70 do séc. XX, quando a escola - ainda no processo de adaptação às transformações das condições sócio-culturais iniciadas na década de 50 -, em relação à Língua Portuguesa, passa a conceber a língua como instrumento de comunicação.

O caos no ensino se verifica, especificamente, no final dos anos 70, pois, como obediência à Nova Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, a maioria dos professores passou a ensinar aos alunos apenas elementos da comunicação e figuras da linguagem, sem exigir deles nenhum tipo de reflexão. Essa mesma linha de pensamento influenciava a elaboração dos exercícios dos livros didáticos, tanto que as perguntas privilegiadas nesses livros, os alunos nem precisariam pensar para responder.

Diante desse Caos, mudanças no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista melhorar/despertar a habilidade de expressão dos alunos levando-os a 'pensar', faziam-se urgentes e indispensáveis. Algumas iniciativas (por exemplo, a inclusão de redações em provas e exames vestibulares) foram tomadas, e vários trabalhos publicados (como livros didáticos, manuais de redação etc.). Contudo, quando os

primeiros indícios de concretização dessas mudanças surgem já se está na segunda metade da década de 80 do século XX.

Foi, neste período, que professores engajados em cursos de Pós-graduação desenvolviam e publicavam seus trabalhos problematizando a gramática normativa e apresentando alternativas para reverter o caos em que se encontrava o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Verdini Clare (2003, p.03), exemplos de nomes importantes da Lingüística e da Gramática que se destacaram com esse intuito foram: Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Ieme Brito, Rodolfo Ilari, Magda Soares etc.

Cronologicamente, esse momento histórico de reflexão e críticas sobre o que, até então, era considerado ensino de Língua Portuguesa, corresponde, praticamente, ao período em que o sujeito de nossa pesquisa estava próximo de concluir a segunda etapa de sua formação inicial, fato ocorrido no ano de 86 do século XX. Em virtude disso, é possível que o sujeito não tenha compartilhado efetivamente desse momento histórico em sua formação inicial, vivenciando, de fato, em meio acadêmico, esses primeiros indícios de concretização de mudanças do ensino de Língua Portuguesa.

4.1.1.3 QUE SABER(ES) SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA INFLUENCIARAM A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA?

O delineamento da socialização histórica a que o sujeito foi submetida durante sua formação inicial, possibilita-nos supor que o saber construído por ele sobre ser professor de gramática tem 'raízes' em características de um ensino que se prolongou do século XVI até a década de 40 do século XX. É provável que tenha havido elementos (saberes) irredutíveis relativos ao ensino tradicional que contribuíram para a solidificação da memória do sujeito enquanto professora da área da linguagem.

Isso porque, ao longo de sua formação inicial, há predomínio da linha tradicional que, desde o séc. XVI, marca o ensino de Língua Portuguesa. Ou melhor, do século XVI até metade dos anos 80 do século XX, é possível afirmar que esse ensino se pautava basicamente pela utilização de excertos literários e

regras gramaticais. Pois, embora na década de 70 do século XX tenha havido a desconsideração do estudo da gramática no ensino da Língua Portuguesa, houve professores que não acataram tal iniciativa, como foi o caso, inclusive, da professora formadora do sujeito durante a Escola Normal.

Baseando-nos nessas constatações, podemos também delinear o *habitus* construído pelo sujeito, a partir das orientações teórico-metodológicas que assimilou durante as experiências passadas no período de sua formação inicial. I Por meio da elucidação dessas orientações, podemos aludir a que sistemas de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas durante a formação inicial do sujeito, funciona como sua matriz de percepções, apreciações e ações orientadora de sua atividade docente.

Sendo assim, podemos afirmar que o *habitus* do sujeito de nossa pesquisa na primeira fase de sua formação como professora de Língua Portuguesa, foi alicerçado num saber acerca do ensino de gramática que proveio do estudo sobre o sistema da língua no qual o uso efetivo da linguagem não é privilegiado, prevalecendo a valorização de regras gramaticais em favor, principalmente, do texto escrito. Acrescente-se, ainda, como complemento do *habitus* de ser professor, a análise de ‘escritos’ de autores consagrados como o modelo “certo” de uso da língua.

Feita, então, essa retrospectiva em que focalizamos o sujeito na posição de estudante para reconstituirmos os possíveis saberes profissionais e disciplinares da sua formação inicial referentes ao ensino de gramática, passamos a questioná-la sobre as suas próprias aulas de gramática. Neste momento, deslocamo-na da posição de estudante para a de docente. Docente que não ‘estacionou’, no tempo, a sua formação enquanto profissional, buscando atualizar os saberes que interiorizou na década de 70 e até meados de 80 do século XX, simultaneamente, ao exercício da profissão. E, conseqüentemente, deslocamo-nos do período histórico que marcou a formação inicial do sujeito, para adentrarmos um período da trajetória profissional já marcado pelas possíveis influências de sua formação continuada.

4.1.2. QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA...

Entre os cursos de formação continuada de que a professora participou, como o de Especialização em Lingüística (em 1992); o dos Parâmetros em Ação (em 2003); e o de Planejamento Didático (em 2006), destacamos o projeto Parâmetros em Ação (PA), viabilizado pelo Ministério da Educação, no ano de 2000, com o intuito de ensinar os professores a usarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse Documento havia chegado às escolas em 1998, mas a dificuldade que os professores tiveram em compreendê-los fez com que, apenas, ocupasse espaço no arsenal bibliográfico das escolas.

Entre outras explicações, essa foi uma das mais divulgadas para justificar a elaboração e realização do PA – um programa constituído por módulos específicos para cada fase do Ensino Fundamental que visava/visa propiciar, através dos profissionais da educação, momentos de aprendizagem coletiva, fornecendo aos professores das diversas áreas do conhecimento, como os de Língua Portuguesa, subsídios teóricos atualizados para a criação de novas possibilidades de trabalho em sua sala de aula.

Destacamos a participação do sujeito no curso dos PA, especificamente, por este ser um programa que está associado aos PCN - um dos documentos mais importantes direcionados ao meio educacional no fim da década de 90. Isso porque os PCN representaram/representam uma iniciativa governamental que fez circular, nas escolas, conhecimentos relacionados às inovações no ensino de Língua Portuguesa, até então, só compartilhados entre pares na academia. Foi, portanto, no final da década de 90 do século XX, via PCN, que os principais pressupostos teórico-metodológicos sobre ensino de gramática começaram a adentrar o mundo da escola, visando à transformação da prática pedagógica em sala de aula.

Em 2003, o sujeito teve acesso a esses pressupostos, especificamente, por meio do curso dos PA, valendo salientar que a sua experiência proveniente do curso de Especialização em Lingüística (1992) foi uma importante 'aliada' no processo de compreensão das orientações teórico-metodológicas sugeridas pelos PCN para o ensino de gramática na escola. Isso porque ciências, como a

Lingüística, por exemplo, ‘aparecem’, nesses documentos, aplicadas ao ensino. Logo, podemos afirmar que, no curso dos PA, o sujeito também teve acesso a saberes profissionais e disciplinares, os quais podem ter sido articulados a sua prática docente.

No que diz respeito ao curso, em si, de formação continuada, não a questionamos sobre que recurso metodológico e material didático foram utilizados pelos professores formadores, como fizemos em relação à formação inicial. Para esse momento, deslocamos o nosso ângulo de análise para o próprio sujeito enquanto professora de gramática. Optamos por esse caminho de análise por acreditarmos que o seu relato sobre o modo como ensina gramática, em sala de aula, pode ser revelador da possível repercussão das orientações teórico-metodológicas dos PA em sua prática pedagógica.

4.1.2.1 O ESTUDO DO TEXTO E DA FRASE PARA ESTUDAR GRAMÁTICA, NA ESCOLA...

A partir do relato que o sujeito faz sobre o modo como aborda a gramática, em sala de aula, podemos elucidar como a aula é estruturada metodologicamente, e em torno de que material didático. Observemos, no trecho abaixo, a descrição que o sujeito faz de sua aula:

Eu não separo muito não, eu eu tô dando a aula de Literatura aí se aparecer...por exemplo::: (+++) trabalhando um poe::ma (++) um te::xto, aparecer alguma coisa de gramática eu já::: faço um comentário ali.”

Detendo-nos na afirmativa do sujeito, especificamente no trecho ‘eu eu tô dando a aula de Literatura aí se aparecer...por exemplo::: (+++) trabalhando um poe::ma (++) um te::xto, aparecer alguma coisa de gramática eu já::: faço um comentário ali”, parece revelar a confluência entre o já-dito pela história do ensino de gramática no nosso país e o dito de uma professora que ‘passou’ por cursos de atualização profissional concernente aos pressupostos teórico-metodológicos desse ensino. Tentemos delinear esses dizeres separadamente, iniciando pelo delineamento do já-dito pela a história do ensino e, em seguida, do dito, efetivamente, pela professora.

Na formulação do referido trecho, o 'dito' pelo sujeito revela que, em suas aulas, o estudo da Literatura é aliado ao gramatical. Mesmo se utilizando da partícula condicional *se*, no trecho "se aparecer (...) trabalhando um poe::ma (++) um texto... aparecer alguma coisa de gramática eu já:: faço um comentário ali", ainda assim não podemos desconsiderar que, em suas aulas, o estudo de textos literários, nesse caso o poema, pode 'servir' como fonte de fatos lingüísticos identificados, por ela, possivelmente, nos versos (ou seja, no nível da frase), para serem explicados e descritos gramaticalmente.

Somando-se a isso, a afirmação eu "já:: faço um comentário ali", as partículas adverbiais *já* e *ali* podem contribuir para a interpretação de que a professora 'aproveita' para comentar algum conteúdo ou norma gramatical a medida que o texto literário apresentar fatos lingüísticos para isso. Considerando que as obras literárias, certamente, apresentam fatos lingüísticos, tanto que, historicamente, deve-se a descrição da norma culta da língua aos exemplos de frases (em que os gramáticos destacam os fatos lingüísticos) contidos nessas obras, é possível que, nas aulas do sujeito, seja recorrente a abordagem de conteúdos gramaticais atrelado ao estudo do texto literário.

Essa possibilidade remete-nos a uma memória discursiva, ou melhor, a uma filiação de dizeres relativos ao ensino de gramática, historicamente delimitado entre o séc. XVI e meados dos anos 80 do séc.XX. Filiação de dizeres que, inclusive, teve presença marcante no percurso de formação inicial do sujeito.

Em contrapartida, se analisarmos esse mesmo relato buscando delinear o 'dito' pela professora, no intuito de entender o que, possivelmente, ela queria dizer, podemos perceber indícios da sua formação continuada também influenciando o seu discurso. Entretanto, antes de nos determos nessa parte da análise, cabe, neste momento, o esclarecimento de que, na escola pública em que ela trabalhava/trabalha, o estudo da Língua Portuguesa é/era dividido em três partes, segundo às palavras do próprio sujeito, ' Língua, Literatura e Redação'.

Vale salientar que, embora haja essa divisão, geralmente é um único professor, o responsável pelo ensino desses três componentes na escola. Nós, enquanto pesquisadores, tivemos a necessidade de revelar ao sujeito que o nosso interesse se voltava para as aulas de Gramática. Por esse motivo, o sujeito inicia o seu relato afirmando 'Eu não separo muito não'. Analisando, detidamente,

esse trecho, o adjunto adverbial de intensidade ‘muito’, quebra a idéia ‘exata’ de que a professora não ensina aqueles componentes separados, pois tal adjunto sinaliza haver uma ‘separação’, mesmo que seja ‘pouca’. Dessa forma, podemos deduzir que, possivelmente, no próprio trabalho de sala de aula da professora, a divisão entre essas áreas existe, mas não se dá de forma, totalmente, separada. Essa afirmativa sugere uma postura metodológica renovada de uma professora que defende um ensino integrado, ou melhor, que não deveria ser feito com base num estudo que separe Língua, Literatura e Redação como se não houvesse relação entre essas partes.

Considerando que Língua, Literatura e Redação, em linhas gerais, podem referir-se, respectivamente, ao estudo da gramática, ao processo de compreensão e interpretação de texto e, por fim, à produção textual, a afirmativa da docente reproduz, praticamente, o inverso do modo como Costa VAL (2000, p. 114-115) caracteriza a tradição/conservação do ensino de língua portuguesa. Essa autora afirma que, geralmente, o trabalho, em sala de aula, tem-se dividido em três áreas estanques: leitura, gramática e produção de textos, de um modo tal que “o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de texto, e esses dois componentes não têm eco nem respaldo na aula de gramática.’

Diante dessas considerações, é possível afirmarmos que a revelação da professora sobre como trabalha Língua, Literatura e Redação em sala de aula, não se distancia das proposições teórico-metodológicas próprias da década de 90 do séc.XX, as quais orientam que tal relação deve ser feita de modo a considerar as especificidades de cada uma das partes, sem que uma seja privilegiada em detrimento das outras.

Essa orientação tem repercussão maior quando direcionada, especificamente, ao tratamento dado ao texto literário na escola. Pois, via PCN, foi possível veicular uma renovada postura metodológica a ser adotada pelo professor diante de um ensino de Literatura que não fosse tratado como pretexto para abordagem gramatical. Os PCN (1998), além de criticarem o modo de ensino tradicional da língua que, perdurou por séculos, negligenciando a abordagem das obras literárias, defendem que:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais e tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade de construções literárias. (p. 27)

Durante a formação continuada do sujeito, ela, provavelmente, teve acesso a orientações como esta, se não no curso de Especialização, teve no curso dos PA de que participou no ano de 2003, uma vez que, neste, o principal objeto de estudo era os próprios PCN. Tendo em vista esse fato, podemos atribuir uma outra interpretação para o sentido que a partícula condicional – *se* – e as partículas adverbiais - *já* e *ali* - assumem ao deslocarmos o nosso olhar analítico para o que, possivelmente, o sujeito queria dizer na sua condição de profissional que está continuamente se formando.

Desse modo, a partícula – *se* -, funcionando como indicativo de que uma ação (o ato de comentar) - durante o trabalho com ‘um poe::ma (++) um te::xto’ -, só seria desencadeada numa determinada circunstância (aparecendo ‘alguma coisa de gramática’), pode ser entendida como a assimilação, por parte do sujeito, de proposições teórico-metodológicas do ensino de Língua Portuguesa que orientam não ‘dar’ tanta ênfase ao ensino gramatical em sala de aula. Neste caso específico, podemos interpretar que, ao não dedicar ênfase à gramática, destinaria, conseqüentemente, maior atenção ao estudo do texto.

Seguindo essa linha de raciocínio, as partículas - *já* e *ali*-, no trecho ‘ *já*:: faço um comentário *ali*’, o sujeito parece querer sinalizar que, nas aulas que ministra, não se detém, predominantemente, ao estudo do conteúdo gramatical - característica peculiar do ensino tradicional da língua tão criticado nos cursos de atualização de que participou. Pois, quando surge a ‘necessidade’ de abordá-lo, *já* o faz ‘*ali* mesmo’, sem dedicar grande parte do trabalho com texto a essa abordagem.

Um outro fator, que pode reforçar essa interpretação, é a utilização do termo ‘alguma coisa de gramática’ que revela também a pouca importância que a professora parece dar às inúmeras nomenclaturas que especificam os fatos

lingüísticos descritos nos manuais de gramática. Tal atitude pode ser associada também à influência das críticas assimiladas pelo sujeito no decorrer de sua formação continuada, uma vez que, desde a segunda metade dos anos 80 do séc. XX, críticas, relativas ao fator metodológico de ensino da gramática, já sinalizavam que a escola desperdiçava tempo insistindo no estudo de nomenclaturas e classificação, enquanto se ignorava o uso reflexivo das regras da língua.

Com base, portanto, na análise em que tentamos demonstrar a confluência entre o já-dito pela história do ensino de gramática e o dito pelo sujeito da nossa pesquisa, ao descrever a sua prática de ensino em sala de aula, é possível afirmar que a memória discursiva sobre esse ensino, a que esse sujeito teve acesso, parece sustentar cada tomada de palavra. Ou seja, parafraseando Orlandi (2005, p. 32), alguma coisa mais forte – que vê pela história de formação profissional do sujeito de nossa pesquisa, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres sobre o ensino de gramática, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali (...) - traz em sua materialidade os efeitos que atingem esse sujeito apesar de suas vontades.

Sendo assim, embora tenhamos constatado que durante o percurso maior de formação profissional do sujeito pesquisado (Escola Normal e Universidade), o seu saber de professor tenha sido modelado, predominantemente, por uma formação tipicamente tradicional, não podemos afirmar que sua formação, enquanto professora de gramática, seja constituída apenas da tradição/conservação do ensino da língua. Parece-nos que há, além dessa tradição, marcas das Inovações das proposições teórico-metodológicas delineadas a partir da segunda metade da década de 80 do século XX, às quais o sujeito, possivelmente, só veio a ter acesso quando iniciou o seu processo de formação continuada.

Esse entrelaçamento entre tradição/conservação e inovação não observamos, apenas, em seu discurso, ao discorrer sobre sua prática de ensino de gramática na sala de aula. Temos a impressão de que tal entrelaçamento pode ser representado, inclusive, pelos livros que a professora possui, compondo o seu o acervo bibliográfico. A seguir, analisamos, detidamente, esse dado.

4.1.2.2 O ACERVO BIBLIOGRÁFICO DA PROFESSORA: *reflexos da Formação Inicial e Continuada...*

O sujeito nos apresentou o seu acervo bibliográfico, como sendo a sua fonte de pesquisa para elaboração das atividades que aplica em sala de aula. Ela faz a seguinte descrição:

Olha aqui meu recanto, (...) olha aqui meus livros, TÃO mais aí didático ali em cima, tinha um monte de revista aqui Veja que eu tinha assinatura (+++) mas eu deixei lá para trás porque tava empilhando... Pronto, aí os outros que eu uso... revista, pra estudo(...) São gramáticas, livros de de.../olhe... Gramática é o que não FALTA(...) Aqui olhe... Cereja, é... a gramática de Saco...ni... (...) ah tem olhe... esse aqui é muito bom eu gosto muito dele é de... Fiorin... Olhe... é... coesão textual....

O recanto a que a professora se refere é o seu próprio quarto que, além dos móveis característicos desse ambiente da casa, possui uma escrivaninha e uma estante, que podem ser visualizadas, nas fotos abaixo:



Escrivaninha



Estante de Livros Didáticos

Vale esclarecer que, no decorrer do trabalho, voltamos a apresentar essas fotos numa versão ampliada e mais nítida, pois, neste momento, apresentamos-las, apenas, a título de uma prévia visualização dos móveis a que a professora estava se referindo durante a entrevista.

Começamos, portanto, apresentando a versão original da foto da escrivaninha da docente, na foto seguinte,

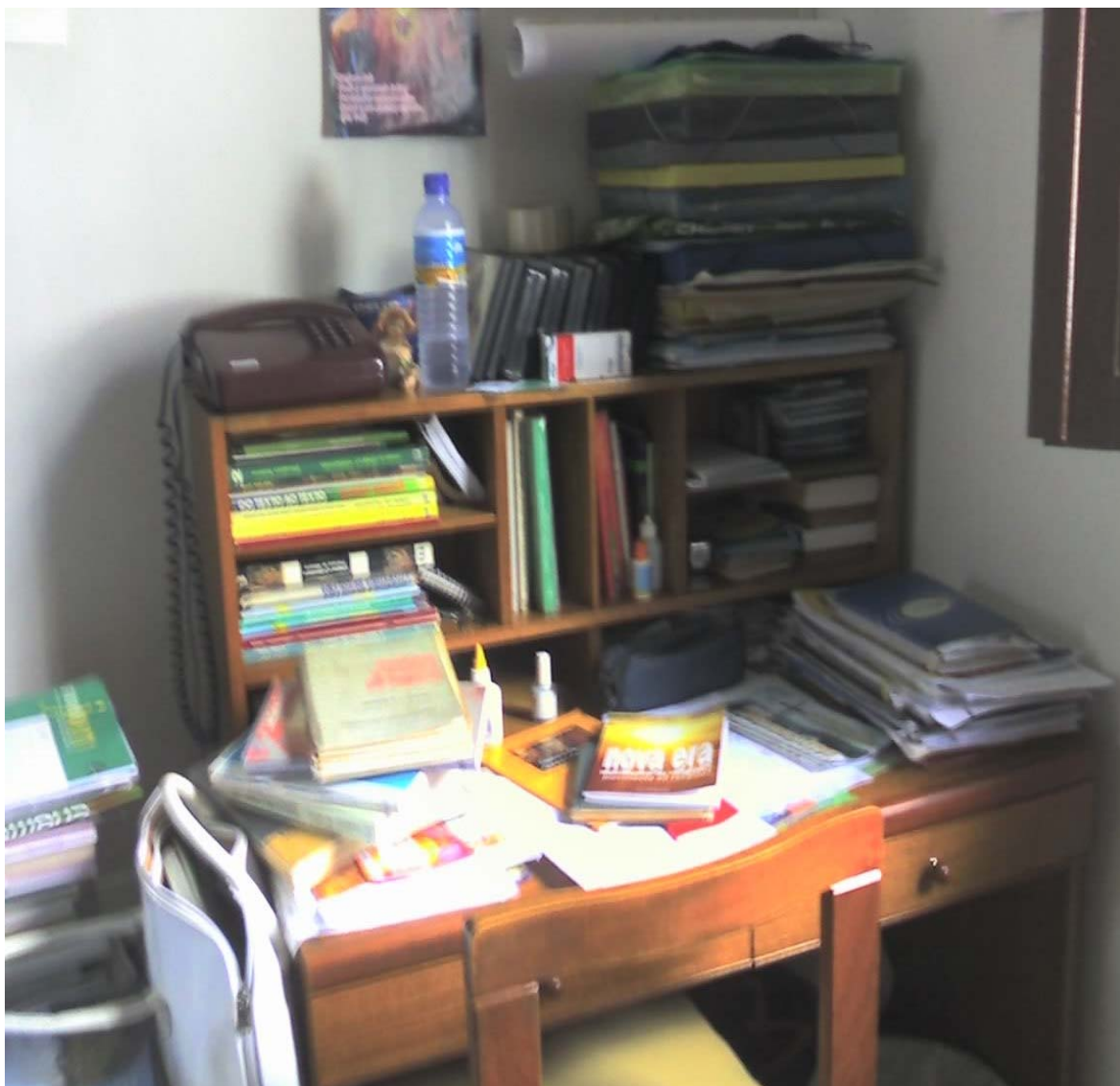


Foto 1 : Escrivaninha da docente

A descrição feita pelo sujeito, no relato, referente aos livros para estudo e às revistas que afirma utilizar em sala de aula para leitura dos alunos, pode ser melhor visualizada por meio dessa foto. Como podemos constatar, juntamente aos livros que se apresentam tanto encaixados nos compartimentos como sobre (d)a escrivaninha, a professora organizava revistas (como Veja, Saúde etc.) de números mais recentes, do lado esquerdo da escrivaninha enquanto que os de anos anteriores eram guardados em pastas empilhadas, na parte de cima da escrivaninha, especificamente, no lado direito. As revistas eram guardadas,

segundo a professora, em função do que ela julgava ser interessante para ser lido, discutido ou debatido com os alunos.

Complementando a foto, apresentada na página anterior, a imagem dos livros espalhados na cama do sujeito, verificada, na foto abaixo, ilustra, com mais visibilidade, os principais instrumentos de consulta que, provavelmente, orientam a sua atividade docente.

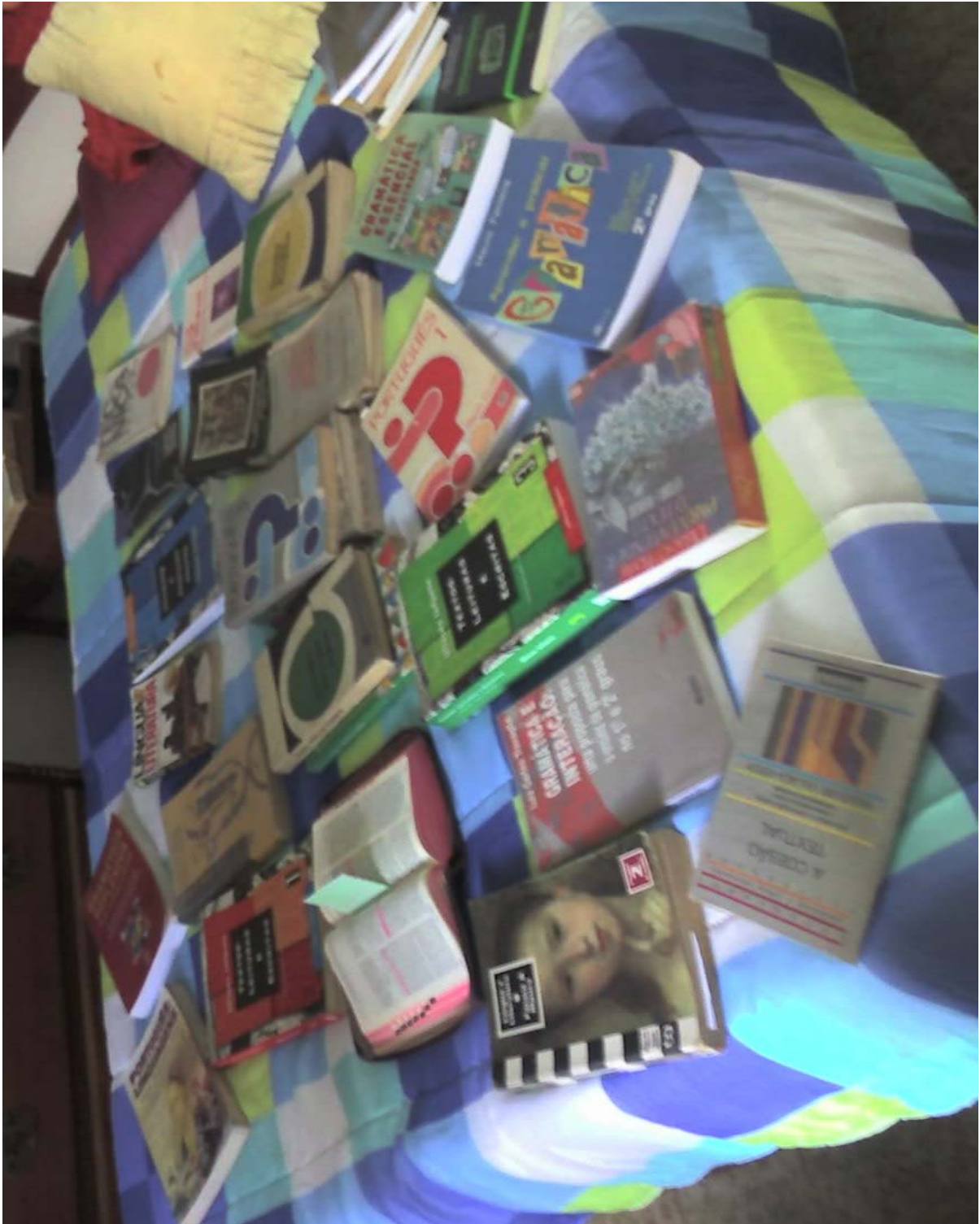
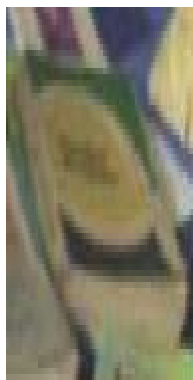


Foto 2: Alguns livros do acervo bibliográfico da docente

Entre os livros visualizados, na foto, pode-se afirmar, de fato, que, como o próprio sujeito afirma - 'Gramática é o que não FAL::ta.'. Além de gramáticas de autores como Faraco e Moura (1995), há a presença de gramáticas cujos autores foram citados, por ela, como sendo os mais estudados durante sua formação

inicial. É o caso da gramática de Celso Ferreira da Cunha (1985) e Evanildo Bechara (1980).



Da esquerda para direita: Faraco e Moura (1995); Celso Cunha (1985) e Evanildo Bechara (1980)

Somados às gramáticas e aos livros didáticos, é possível também identificar, sobre a cama, livros comprados pelo sujeito, como de 'Coesão textual' (1991); 'A gramática e interação' (1996) e 'Para entender o texto (1999)' e Lições de Texto (2002) e Estrangeirismos em Língua Materna (2004), os quais podem ser, visualizados com mais precisão, abaixo:



Da esquerda para direita: Coesão textual (19??); A gramática e interação (1996) e Para entender o texto (1999), Lições de Texto (2002) e Estrangeirismos em Língua Materna (2???)

Acreditamos que esses livros, cujos títulos sinalizam um estudo envolvendo o texto em suas peculiaridades e a gramática numa perspectiva interativa, podem ser interpretados como reveladores do investimento que o sujeito faz na sua formação profissional para continuar atualizada sobre as inovações teórico-metodológicas do ensino de Língua Portuguesa.

Além desses livros, é importante salientar que, no acervo da docente, há um predomínio de exemplares didáticos de Língua Portuguesa, especificamente, direcionados para o Ensino Médio. Na foto, em que visualizamos parte desse acervo exposto sobre a cama (p. 104), podemos identificar a coleção *Português: Linguagens* vol. 1 e 2 (1999) e a *Textos, Leituras e Escritas* vol. 1, 2 e 3 (1999), apresentadas, abaixo:



Da esquerda para direita: a coleção *Português: Linguagens* vol. 1 e 2 (1999) e a coleção *Textos, Leituras e Escritas* vol. 1, 2 e 3 (1999)

Exemplares de livros didáticos como esses, são organizados pela docente, em uma estante, que, assim como a escrivaninha, está situada em seu próprio quarto. A referida estante pode ser visualizada na página seguinte:



Foto 3 : Estante de Livros Didáticos da docente

Por meio da visualização dos oito compartimentos dessa estante, podemos perceber um significativo número de livros didáticos de Português, preenchendo, pelo menos, seis desses compartimentos. O predomínio de tais exemplares didáticos pode ser justificado pelo fato de a professora, geralmente, lecionar nas duas primeiras séries desse nível de ensino.

O acervo bibliográfico que a professora mantém em casa parece refletir as etapas de formação pela qual passou/passa ao longo de sua trajetória profissional, sugerindo, inclusive, o entrelaçamento entre tradicionalismo e inovação. Esse acervo é composto por materiais didáticos diferenciados em relação à finalidade que cada um deles desempenha na sua vida profissional.

Podemos mencionar duas finalidades principais que parecem suscitar a coletânea dos livros conservados pela docente: uma, é a de preparação das aulas e atividades escolares; e a outra finalidade é a de aprofundamento e atualização

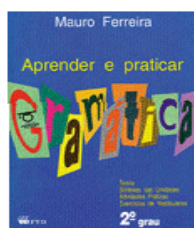
dos estudos, enquanto profissional. Nesse contexto, é necessário atentarmos para uma correlação que pode ser estabelecida entre os livros didáticos, gramáticas, de um lado, e os livros de divulgação científica, de outro.

Essa correlação parece-nos ser um dado concreto que pode contribuir para a constituição, na prática pedagógica da professora, do que Signorini (2007, p. 08) denomina de 'zonas de contínuo embaralhamento' entre tradição e inovação. Encaminhou-nos por esse raciocínio, a constatação de que o livro de divulgação científica, *O Livro Didático de Português* (2002), localizado em um dos compartimentos da escrivaninha apresentada na foto que podemos visualizar, abaixo:



Foto 4 : O Livro Didático de Português (2002)

O Livro Didático de Português (2002) consta, no acervo bibliográfico da docente, juntamente aos livros didáticos do ensino médio, principal material utilizado pela professora para elaboração de atividades e que, inclusive, pode ser ilustrado por exemplares mais recentes da década de 1990, como os apresentados abaixo:



Aprender e Aplicar Gramática (1992)



Gramática Reflexiva (1999)

E exemplares didáticos mais antigos que datam dos anos de 1980, como ilustra o livro *Estudos do Português para o 2º grau*, a seguir:



Estudos do Português para o 2º grau (1982)

Esses livros didáticos que, podem ser visualizados na foto 2 (p. 98), compõem, também, o acervo bibliográfico da docente, e nos parece, inclusive, refletir um embaralhamento entre a história de formação profissional e a atuação docente. Um embaralhamento entre a tradição do ensino de gramática que a acompanhou ao longo da formação inicial e a inovação desse ensino ‘conhecida’, provavelmente, por meio dos cursos de formação continuada a que teve acesso.

Nesse contexto, consideramos a presença d’ *O Livro Didático de Português* (2002), entre os livros da docente, uma das marcas da inovação no acervo, pois este tem, como objetivo fundamental, segundo os organizadores,

“mostrar, numa linguagem simples, a professores do ensino fundamental e médio, informações recentes sobre linguagem, língua e ensino relacionadas ao livro didático de português (...) Não se trata de uma análise de livros didáticos, mas de um conjunto reflexões e sugestões que se apóiam nesses manuais e que, esperamos, contribua com as tentativas de mudanças do ensino de língua/literatura na busca de sua maior eficácia.” (BEZERRA & DIONISIO, 2002)

Como podemos constatar, em linhas gerais, esse livro visa contribuir com as tentativas de mudanças do ensino de língua. O leitor que se interessa por esse livro e o compra, deve estar, no mínimo, em busca de atualização sobre como trabalhar o livro didático de português. Todavia, mencionar somente isso, em relação ao sujeito, é pouco. É possível aludir, ainda, à existência de um ato

consciente, por parte da professora, pela escolha de um livro que, pragmaticamente, pode vir a contribuir com o exercício de sua profissão, uma vez que focaliza, especificamente, o seu principal material de trabalho – o livro didático.

‘O Livro Didático de Português’, não se trata de um livro comprado aleatoriamente ou por, apenas, prazer pela leitura. Trata-se de um livro direcionado a professores também do ensino médio, o qual aborda o livro didático de português, envolvendo reflexões e sugestões que têm em vista mudanças no ensino de língua. Analisando desse modo, observamos um contexto que parece ‘tocar’, diretamente, possíveis preocupações e anseios profissionais advindos da rotina de sala de aula da docente.

4.2.2.2 QUE SABER (ES) SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA INFLUENCIOU(ARAM) A FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA?

A Formação continuada do sujeito é marcada por sua participação em cursos de atualização profissional (pós-década de 80 do século XX) que veiculavam, entre outros fatores, as inovações teórico-metodológicas para o ensino de gramática. Inovações, estas, que começaram a ser divulgadas, em meio acadêmico, a partir da segunda metade da década de 80 do século XX. É válido salientar que, cronologicamente, esse período corresponde ao momento em que a fase de formação inicial do sujeito estava sendo praticamente concluída.

Esse fato leva-nos a supor que o contato desse sujeito com essas inovações - (se houve) - pode ter sido pouco significativo para a constituição de sua formação enquanto professora. Possivelmente, o conhecimento sobre essas inovações, por parte do sujeito, na “reta final” de sua formação, pode ter sido irrelevante diante de todo percurso de sua formação inicial, durante a qual o próprio sujeito deve ter assimilado e interiorizado ‘juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais’ (TARDIF, 2002, p.211). Contudo, embora essas inovações, provavelmente, não tenham ‘atingido’ uma parcela significativa de sua formação inicial, esse fato não impossibilitou que o sujeito ‘tomasse’ conhecimento delas, atualizando-se em cursos de formação continuada.

Acreditamos que esse fato não nos autoriza qualificar a formação profissional do sujeito, enquanto professora de gramática, como tradicional. Pois há, em seu discurso e no acervo bibliográfico que auxilia sua ação docente, tanto marcas da tradição, advindas dos mundos socializados em que foi imersa durante a formação inicial (Escola Normal, Universidade), como há marcas das inovações do ensino de língua a que, possivelmente, só teve acesso nos mundos socializados que lhe proporcionaram atualização profissional (Curso de Especialização, dos PA).

Contudo, não podemos levar adiante essa possível constatação, baseando-nos, praticamente, no registro do ponto de vista da docente, sem abordar também a sua atuação, em sala de aula, lecionando gramática. Acreditamos, assim como Tardif (2002, p. 230), que, além do ponto de vista do professor, toda pesquisa sobre ensino tem o dever de registrar [e analisar] os conhecimentos e o saber-fazer/ensinar mobilizados, por ela, na ação cotidiana. Tendo em vista essas considerações, deslocamos, neste momento, o nosso ângulo de análise que está focalizado n' 'O que a professora É', para abordarmos 'O que a professora FAZ', em sala de aula, ao lecionar gramática para os alunos.

4.2 O QUE A PROFESSORA FAZ?

Nas pesquisas sobre formação de professor, focalizar a sala de aula para analisar, especificamente, a prática pedagógica não se configura como um objetivo fácil de ser cumprido pelo pesquisador. Não é raro constatar a indisponibilidade, por parte do sujeito, em permitir o acesso a sua rotina de trabalho em sala de aula.

Um dos motivadores para essa dificuldade, geralmente, associa-se a 'sensação' de que o pesquisador se interessa em, apenas, diagnosticar possíveis inadequações cometidas pelo docente ao lecionar. Imaginemos como essa 'sensação' se manifesta quando o foco é, especificamente, a sala de aula de um professor de português, e a análise se volta para a sua prática pedagógica relativa ao ensino de gramática na escola. Parece que, nesse contexto, cristalizou-se a idéia de que, na maioria das pesquisas, o mais recorrente é a análise de aulas para ilustração do que *não deveria ser feito* no ensino de língua portuguesa.

Em relação ao sujeito do nosso trabalho, embora não tenhamos nos deparado com dificuldades capazes de nos impedir de adentrar sua sala de aula, não podemos afirmar, com convicção, que a professora não compartilha(va) desse pensamento nem possui(ia) tal sensação. Afirmamos isso porque, em alguns momentos, ela hesitou, buscando mais esclarecimentos sobre o que, efetivamente, estávamos visando analisar em sua aula. Dialogamos como a professora de modo a fazê-la se perceber, de fato e de direito, como colaboradora da pesquisa, e não como mera informante a ter sua prática pedagógica, apenas, criticada e diagnosticada como tradicional.

Até mesmo porque, para concretizar os objetivos de nossa pesquisa, é insignificante a mera identificação do que *não deveria* ou *deveria* ser feito, por parte do sujeito, ao ensinar gramática. Conduzir a análise por esse caminho é atribuir ao professor à função de 'receptor passivo de novas idéias, abordagens ou tecnologias' (BRUCE, 1993/1997, Apud SIGNORINI et al., 2007, p. 219). Atribuição que não condiz com a filosofia e o encaminhamento de nosso trabalho.

De fato, torna-se fundamental, para o nosso trabalho, analisar os conhecimentos e o saber-fazer mobilizado pela professora na ação cotidiana, mas nosso interesse não é diagnosticar inadequações na prática pedagógica a

fim de prescrever ‘soluções’ para o ensino, a ser adotadas por ela. Assim, estaríamos destituindo, da figura da professora, a sua condição de sujeito que age, que FAZ, “edifica, constrói, monta ou forma com elementos diversos” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2004, p.335) a sua prática de ensino de gramática.

Vale ressaltar que não nos dedicamos a uma análise da atuação docente para prescrição do que ela deveria e não deveria fazer, mas a ‘O que a professora FAZ’, efetivamente, nas suas aulas de gramática. Focalizamos, portanto, a professora como um agente ativo, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que se utiliza de ‘elementos diversos’ (um determinado material didático e recurso metodológico) para ‘edificar, construir, montar ou formar’ a sua aula sobre um determinado conteúdo gramatical para alunos do ensino médio.

Logo, nesse subcapítulo, temos de nos remeter aos saberes, denominados por Tardif (2002, p. 38), como saberes curriculares, os quais se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) a serem aprendidos e aplicados pelo professor em sala de aula. Para tanto, a seguir, direcionamos nossa análise para uma atividade de gramática representativa d’O que a professora FAZ’, em sala de aula.

Acreditamos que, por meio da análise detida dessa atividade, podemos depreender saberes curriculares, aprendidos pela professora ao longo de sua formação e atuação profissional, influenciando seu processo de elaboração e aplicação de tal atividade. Compreendendo dessa maneira, passemos a delinear O que a professora FAZ, centrando-nos no como, possivelmente, essa professora orienta e exercita a sua ação docente, em sala de aula, para alunos do ensino médio.

4.2.1 QUANTO À ATUAÇÃO DOCENTE EM SALA DE AULA...

Antes de iniciarmos a análise da atividade, torna-se necessário reconstituirmos o universo de atuação da professora, para tentarmos delinear os saberes curriculares aprendidos e aplicados, por ela, no exercício da profissão. Tendo em vista que, geralmente, a professora leciona gramática no ensino

médio, o seu universo de atuação se compõe por saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos) relativos ao ensino de gramática nesse nível de ensino.

Para podermos delinear como a docente organiza e aplica os saberes curriculares em sua sala de aula, acreditamos ser preciso elencar alguns dos objetivos que esse nível de ensino visa atingir, ao longo da formação do aluno, no ambiente escolar. Segundo a LDB (art. 35 da lei 9.394/96), o ensino médio visa, entre outros fatores, a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para a continuação dos estudos. Com base nisso, é possível aludir que, no ensino médio, cabe, ao professor, utilizar-se de material didático e recursos teórico-metodológicos que possibilite, ao aluno, aprofundar seus conhecimentos e ingressar no mundo do trabalho e/ou no ensino superior.

Considerando que o sujeito de nossa pesquisa está imersa nesse universo de atuação profissional, é provável que ela oriente sua prática pedagógica no intuito de atingir esses objetivos. Sendo assim, há a possibilidade de esse fato se refletir no modo como ela elabora atividades e conduz as aulas ao ensinar determinado conteúdo gramatical aos alunos. Por isso, acreditamos ser possível delinear, a partir da elaboração de atividades e da condução das aulas que contemplem o ensino gramatical, os possíveis objetivos, conteúdos e metodologia adotados pela docente para ensinar gramática.

Em virtude disso, a nossa análise de dados para delinear 'O que a professora FAZ' está dividida em dois momentos principais: um primeiro, em que buscamos reconstituir os conhecimentos teórico-metodológicos a partir dos quais a professora pode ter se orientado para elaboração de uma atividade de gramática sobre o emprego das expressões Mais, Mas e Más e a noção de Período; e, um segundo momento, em que focalizamos a sua ação docente, focalizando o seu saber-fazer/ensinar ao corrigir tal atividade com os alunos.

4.2.2 O TEXTO E/OU A FRASE É O PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA EM SALA DE AULA?

Ao longo da trajetória de formação profissional da professora, o texto e a frase parecem ter sido abordados, de algum modo. Na Escola Normal, embora tenha mencionado a utilização do texto pela professora formadora, o que prevaleceu foi a abordagem dos conteúdos gramaticais em detrimento do estudo do texto. Na universidade, por sua vez, a abordagem da gramática por meio de atividade de pesquisa e da esquematização, no quadro, levou-nos a delinear um ensino, possivelmente, centrado no nível da frase para que o aluno dominasse as regras e os conteúdos gramaticais. Em relação à experiência em cursos de formação, podemos verificar que a professora parece ter assimilado orientações teórico-metodológicas relativas a um ensino que não privilegie o estudo da gramática, em detrimento da abordagem da leitura e da produção textual.

Esse quadro, que contempla fatores teórico-metodológicos do ensino da gramática característicos da perspectiva tradicional e da inovadora, configura-se como sendo uma possível representação simbólica da trajetória de formação profissional da docente, a qual que pode ter influência na sua prática pedagógica. Possibilidade que analisaremos, a seguir, focalizando o saber-fazer da professora em duas situações do trabalho docente: a elaboração de uma atividade de gramática e a condução da aula para corrigir essa atividade

4.2.2.1 O SABER-FAZER DA PROFESSORA NA ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE GRAMÁTICA

A atividade, elaborada pela professora, tinha como objetivo principal revisar a noção de Período e, principalmente, ensinar o emprego adequado das expressões MAIS, MAS e MÁIS. Segundo a professora, a elaboração da referida atividade foi motivada pela recorrência do uso inadequado dessas expressões na produção escrita dos alunos. Com base na transcrição das aulas, em que essa atividade foi corrigida, podemos reproduzir a sua configuração do seguinte modo:

1. Preencha os espaços colocando Mais, Mas e Más:

- a) A equipe do governo revelou ____ coerência na votação.
- b) O uso de vitaminas tornou-se abusivo, trazendo ____ conseqüências à saúde.
- c) Aumenta o número de candidatos ao vestibular, ____ são poucas as vagas.
- d) À noite, ela ficava ____ ocupada, ____ estava sempre ao nosso lado *nas horas* ____.
- e) *Os jovens sonham*, ____ os adultos realizam ____ os seus projetos.

2. Criar um período usando Mais, Mas e Más.

A configuração dessa atividade, do ponto de vista estrutural, é composta por duas questões, as quais visam cumprir o objetivo principal – empregar adequadamente as expressões MAS, MAIS e MÁ –, levando os alunos a ‘exercitar’ esse emprego em duas situações didáticas diferentes: uma, em que os alunos teriam de preencher os espaços contidos, em frases, previamente estabelecidas; e outra situação, na qual o aluno teria que se utilizar de tais expressões para produzir um período.

Para delinear o possível saber-fazer da professora no processo de elaboração dessa atividade, dividimos a análise, em dois blocos, de acordo com a ordem de como as questões foram apresentadas aos alunos. Primeiramente, analisamos a questão 1, cujo enunciado é *Preencha os espaços colocando Mais, Mas e Más*; e, em seguida, passamos para a análise da questão 2, a qual solicita, ao aluno, *Criar um período usando Mais, Mas e Más*.

Damos início à análise, detendo-nos na primeira questão da atividade, a qual solicita, ao aluno, empregar, em espaços vazios de frases, as expressões MAS, MAIS e MÁ. Essa questão é composta por cinco frases, organizadas, em ordem alfabética, da letra ‘a’ a ‘e’. As frases da atividade, no geral, são construídas em torno de um único verbo, caracterizando-as como períodos simples. Possivelmente, isso acontece porque o processo analítico da frase, para efetivar o uso adequado das expressões, seja menos demorado (mais prático), em relação à análise de uma frase complexa.

Essa lógica pode ser interpretada, do ponto de vista didático, como um modo de pôr, em evidência, o conteúdo gramatical, e não uma abordagem da frase, em si. Diante dessas considerações, as frases presentes, na questão, parecem sinalizar uma abordagem do conteúdo gramatical no nível da frase descontextualizada como, geralmente, aparecem nas gramáticas tradicionais.

Uma possível diferença que pode ser apontada entre as frases presentes na atividade e as que, no geral, constam nas gramáticas, é a fonte de onde são extraídas – textos jornalísticos e textos literários. Isso porque se analisarmos as frases:

- a) A equipe do governo revelou ____ coerência na votação;
- b) O uso de vitaminas tornou-se abusivo, trazendo ____ conseqüências à saúde;
- c) Aumenta o número de candidatos ao vestibular, ____ são poucas as vagas;
- e, e) *Os jovens sonham*, ____ os adultos realizam ____ os seus projetos.

verificamos que elas se assemelham mais as que são, comumente, encontradas em textos jornalísticos, do que em excertos de obra literária.

Vale salientar que, embora possa haver essa diferença, a justificativa dada à escolha das fontes é semelhante, pois se pode ‘extrair’, de ambas, exemplos de como se escrever adequadamente, segundo a norma culta da língua. O diferencial, neste caso, está no fato de que, em textos jornalísticos, pode-se constatar usos da língua culta corrente no momento atual, e não de um linguajar de tempos remotos da língua portuguesa, geralmente, presentes em clássicos da literatura.

De todas as outras frases, a representada por:

- d) À noite, ela ficava ____ ocupada, ____ estava sempre ao nosso lado *nas horas* ____.’

não nos parece um exemplo comum de ser encontrado em textos jornalísticos. Ao contrário das demais, essa possui três espaços para serem preenchidos com as expressões MAIS, MAS, MÁIS. Esse fato nos leva a imaginar pouca probabilidade de ser um exemplo de texto jornalístico, ou até, ‘de algum trecho de uma obra literária’.

Tendo em vista a descrição da norma culta da língua, a aliteração, como se apresenta na frase, não nos parece um recurso, geralmente, utilizado nesses textos. Acreditamos que, provavelmente, a gramática não utilizaria um exemplo como esse, pois, nela, há a ênfase de que esse recurso é mais apropriado em textos literários, a fim de causar um efeito poético.

Preenchendo os espaços vazios, a frase formada seria:

d) À noite, ela ficava *mais* ocupada, *mas* estava sempre ao nosso lado nas horas *más*.

Temos a impressão de que tal formação lingüística não poderia ser ilustrada como um exemplo de uso da língua para construção de poeticidade, mas de 'pragmaticidade' - uma frase 'criada' para 'dar conta dos objetivos da atividade, pois aglomera, numa frase só, a possibilidade de os alunos utilizarem, adequadamente, as expressões MAS, MAIS e MÁS.

Como podemos perceber, até aqui, a atividade elaborada pela professora parece se alicerçar na perspectiva tradicional do ensino de gramática. Contudo, um fator metodológico imerso no contexto que envolve a elaboração dessa atividade, pode ser uma marca da inovação perpassando a prática pedagógica da docente. Esse fator está relacionado ao motivo que levou a professora a elaborar tal atividade para os alunos e à seleção daquelas frases, especificamente, compondo a questão 1.

Com base no que foi relatado pela docente, parece-nos que a atividade teve uma motivação - a recorrência do uso inadequado das expressões MAS, MAIS e MÁS, constatado por ela, na produção escrita dos alunos. Ou seja, a docente parte do concreto (a produção escrita pelo aluno) para chegar ao abstrato (discussão sobre o uso adequado dos homônimos no texto escrito). Um dado que pode ser ilustrativo da inversão do caminho tradicional *teoria- exemplo-exercício*, sugerida por Costa Val (2002, p. 120), cujo ponto de partida é a apresentação do conceito/regra seguido de exemplos e exercícios. Essa autora sugere a construção de um novo caminho de ensino em que a apreensão de conceitos seja consequência da análise do concreto, do vivido ou experienciado pelo aluno. Caminho, este, que nos parece ter sido trilhado pela professora ao elaborar a atividade de gramática que analisamos nesse trabalho.

Em relação à seleção das frases, temos a impressão de que a fonte de onde foram extraídas, parece se distanciar do campo literário, se aproximando mais do campo jornalístico. Fato que parece estabelecer um sutil deslocamento da perspectiva tradicional, que se centra, sobretudo, no processo analítico de

excertos de clássicos da literatura; rumo a uma ‘molecular’ incorporação da perspectiva inovadora do ensino de gramática que, entre outros fatores, defende que o estudo da gramática é “possibilitar que o aluno use com eficiência a língua em diversas situações e saiba refletir sobre ela” (MENDONÇA, 2001, p. 259). A professora, para elaborar a atividade, parece ter ‘seguido’ essa orientação de Mendonça (2001, p. 259), pois uma das diversas situações capazes de levar os alunos ao uso eficiente da língua pode ser propiciada ao se contemplar, em sala de aula, as atividades de linguagem realizadas por eles mesmos.

Além dessa orientação, é possível que, no processo de elaboração da atividade, a professora tenha sido influenciada, também, por orientações teórico-metodológicas como as dos PCN (1998, p. 29). Isso porque nos parece que a abordagem sobre o emprego das expressões MAS, MAIS e MÁS não foi feita devido à “imposição clássica dos conteúdos na gramática”, mas, foi pensada pela docente, “em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção...escrita de textos”. Entendendo desse modo, possivelmente, para a professora, o que estava, em foco, era a superação de uma determinada dificuldade apresentada pelos alunos, e não, necessariamente, o cumprimento curricular de conteúdos gramaticais a serem estudados durante o ano.

Considerando, especificamente, o processo de elaboração da atividade, podemos pensar o texto como ponto de partida para a professora desencadear o estudo de um determinado conteúdo gramatical em sala de aula, pois, a produção textual do aluno parece ter sido o principal motivador para elaboração da atividade de gramática aplicada por ela. Em contrapartida, não podemos desconsiderar que, embora o ponto de partida tenha sido o texto, a construção da atividade, em si, está alicerçada, predominantemente, no nível da frase.

Esse fato parece-nos sugerir que, enquanto saberes curriculares, o conteúdo (emprego adequado das expressões Mas, Mais e Más) - selecionado com base na dificuldade dos alunos - e os fatores metodológicos (seleção de frases x produção de um período por parte do aluno), adotados, pela professora, no processo de elaboração da atividade, podem ser reflexos do velho’ e do ‘novo’ sobre ensino de gramática se entrelaçando no saber- fazer da docente.

Finalizamos, assim, o primeiro bloco de análise sobre *O que a professora FAZ*, no qual focalizamos os possíveis saberes curriculares relativos ao conteúdo

e aos fatores metodológicos contemplados pela docente ao elaborar a atividade de gramática. A seguir, passamos a desenvolver o segundo bloco dessa análise, intitulado *O saber-fazer da professora na condução da aula para corrigir a atividade*, em que visamos concluir o delineamento daqueles saberes, abordando, principalmente, os possíveis objetivos visados pela docente ao corrigir a atividade em sala de aula. Portanto, direcionamos o ângulo de análise, que estava direcionada à atividade, em si, para focalizar a docente em ação na sala de aula, ao corrigir tal atividade com seus alunos do ensino médio.

4.2.2.2 O SABER- FAZER DA PROFESSORA NA CONDUÇÃO DA AULA SOBRE A ATIVIDADE DE GRAMÁTICA

Vimos, especificamente, no tópico anterior, o conteúdo e os fatores metodológicos, possivelmente, selecionados pela docente no processo de elaboração da atividade de gramática. Neste tópico, direcionamos nossa atenção para o processo de correção dessa atividade, porque foi uma etapa da condução da aula em que a docente discutiu, efetivamente, o conteúdo com os alunos e forneceu-lhes orientações que parecem sinalizar os possíveis objetivos orientadores da prática pedagógica no seu universo de atuação - o ensino médio.

4.2.2.2.1 AS ETAPAS DA CONDUÇÃO DA AULA DA DOCENTE

Antes de fazermos esse recorte na condução da aula da docente, acreditamos ser necessário explicitar que esta foi orientada, de um modo geral, por duas etapas principais, as quais englobam o antes e o após a entrega da atividade aos alunos. Na primeira etapa, a docente, para iniciar o seu trabalho em sala de aula, solicita aos alunos uma pesquisa em gramáticas sobre os Homônimos. Esse momento pode ser caracterizado como uma etapa da condução da aula docente para fazer os alunos 'conhecerem mais detalhes' sobre o conteúdo específico (emprego adequado das expressões Mas, Mais e Más) que ela pretende discutir, posteriormente, por meio de uma atividade. Na segunda etapa, caracterizada pelo processo de correção dessa atividade, a

docente 'aproveita' para discutir, mais detidamente, o conteúdo abordado e, inclusive, já pesquisado pelo aluno. Temos a impressão de que a docente faz, de início, uma abordagem daquele conteúdo maior (Homônimos) para, em seguida, poder fazer um recorte, verticalizando o estudo no uso adequado de expressões que os alunos ainda não dominavam e que ela julgava ser de extrema importância fazê-los aprenderem.

Consideramos importante explicitar essas duas etapas porque, numa análise precipitada do modo como parece se estruturar a condução da aula da professora, poderíamos afirmar, apenas, que ela seguiu um caminho metodológico característico da perspectiva tradicional. Isso porque poderíamos visualizar dois blocos estruturando essa condução: um, seria a pesquisa em gramática e o outro, o exercício para apreensão ou fixação do conteúdo pesquisado pelo aluno. Blocos estruturadores, inclusive, do caminho *teoria-exemplo-exercício* criticado por Costa Val (2002, p.120), uma vez que, por meio da pesquisa em gramática, o aluno contemplaria o estudo da teoria e dos exemplos e, por meio da atividade, a professora completaria o caminho, fornecendo o exercício.

Interpretando desse modo, não poderíamos visualizar a inversão do caminho característico da perspectiva tradicional sendo refletida na prática de ensino da professora, pois esse caminho continuaria tendo a mesma direção, o único diferencial poderia ser o fato de que a professora não seria a única responsável por trilhar esse caminho – nesse caso, esse 'trilhar' teria sido dividido com o aluno. Se, apenas, detivéssemos-nos a isso como sendo preponderante para 'qualificar' sua prática pedagógica como tradicional, estaríamos fazendo uma interpretação precipitada, uma vez que desconsideraríamos o fato de que 'as transformações são sempre moleculares e em direções variadas' (SIGNORINI, 2007, p.08).

Assim, torna-se provável que o 'compartilhamento' daquele caminho de ensino com o aluno possa ser interpretado como uma possível transformação da prática pedagógica da professora, 'molecularmente' manifestada, na direção do caminho *teoria-exemplo-exercício* que, tradicionalmente, orientou/a o ensino de gramática na escola. Direção que, de acordo com a primeira etapa da condução da aula da docente, parece-nos deixar de ser unilateral, em que a professora faz,

praticamente, sozinha; para ser uma direção bilateral, na qual professora e aluno 'agem' no fazer desse caminho.

Essa constatação, remete-nos ao pensamento de Bruce (1993, Apud SIGNORINI et al., 2007, p.219) ao afirmar que os professores 'nunca são receptores passivos de novas idéias, abordagens ou tecnologias; são agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação, à qual (entre outros fatores) atribuem sentido em função das práticas com que estão familiarizados.' No caso específico da professora, é possível interpretarmos que, como agente ativo na determinação do caminho de ensino de gramática inovador, ela tenha atribuído sentido a essa inovação em função das práticas de ensino de gramática com as quais parece estar familiarizada.

Logo, se considerarmos que tais práticas alinham-se, predominantemente, à perspectiva tradicional, não é impossível cogitarmos que o movimento da inovação ocorra 'molecularmente', na prática pedagógica da professora, porque o sentido que esta pode atribuir a ela (inovação) está alicerçado numa base de formação profissional, tipicamente, conservadora. Além disso, os dois blocos que parecem estruturar a condução da sua aula: pesquisa sobre os Homônimos em gramáticas x exercício sobre o emprego adequado de MAS, MÁS e MAIS, podem ser interpretados como um procedimento didático necessário para que a docente pudesse atingir o provável objetivo da aula: propiciar aos alunos uma atividade na qual o emprego adequado das expressões MAS, MÁS e MAIS fosse explicitado e discutido de tal forma (via exercício) que os levassem a superar a recorrente inadequação do uso dessas expressões em seus textos escritos.

Feitas essas considerações a respeito da primeira etapa da condução da aula da professora, passemos a analisar, especificamente, a segunda etapa, focalizando o processo de correção da atividade de gramática realizado, em sala de aula, pela professora.

4.2.2.2.2 O PROCESSO DE CORREÇÃO DA ATIVIDADE DE GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

Na condução da aula em que corrigia a atividade de gramática com os alunos, a professora se utilizou de dois procedimentos metodológicos: um em que solicitava aos alunos a escrever, na lousa, a resposta dada em cada espaço das

oito frases que compunham a primeira questão; e, outro, no qual escrevia, na lousa, o período produzido por dois alunos diferentes para ser corrigido, conjuntamente.

Para desenvolvimento dessa etapa da condução da aula da professora, analisamos o processo de correção de uma das respostas dadas por esses alunos à questão 2. da atividade, a qual consideramos mais ilustrativa das questões teórico-metodológicas que discutimos ao longo desse trabalho.

Portanto, segue, abaixo, a resposta de um dos alunos à questão que solicitava a produção de um período em que constassem as expressões MAIS, MAS e MÃS.

Maria tinha várias amigas, mas ela confiava, apenas, em Rebeca que achava suas amigas mais importantes que Maria, ao descobrir que suas amigas eram más, Rebeca procurou dar valor a amizade de Maria.

Reproduzimos o texto, acima, do mesmo modo como foi apresentado à turma em sala de aula. A professora, antes de prosseguir a correção da atividade, copiou o texto da aluna, na lousa, sublinhando as expressões MAS, MAIS e MÁ S presentes nesse texto. Em seguida, dirige-se à turma lembrando o enunciado da questão 2. da atividade:

Vamos ter atenção... o enunciado foi o seguinte...eu pedi pra vocês construírem um período, não foi isso? Um período com *mas*, *mais* e *más*, então vamos vê::r (++) vamos ver aqui no primeiro (++) vamos ver se está:: (++++), né, (++) (A professora olha para o quadro a fim de iniciar uma leitura em voz alta dos textos escritos por ela no quadro) Be::m colocado, né? (++) Se está be:::m, né::, articula:::do com as outras palavras.

No trecho, ‘o enunciado foi o seguinte...eu pedi pra vocês construírem um período, não foi isso? Um período com *mas*, *mais* e *más*’, a professora lembra o enunciado da questão, destacando o que pode ter sido o objetivo principal da atividade: construir um período contendo o emprego adequado das expressões MAS, MAIS e MÁ S. Após isso, a professora encaminha o processo de correção, como se estivesse anunciando o critério com o qual, naquela ocasião, irá corrigir

a produção do aluno: ‘vamos ver se está:::, né, Bem colocado, né?! Se está be:::m, né::, arrricula:::do com as outras palavras.’

Tendo em vista que ‘articular’ sugere união de partes e ‘colocar’ pode ser entendido como usar segundo normas, nos trechos ‘Bem colocado’ e ‘Se está be:::m, né::, arrricula:::do’, referindo-se ao uso do MAS, MAIS e MÁS, ela, possivelmente, menciona, como um critério avaliativo, a adequada articulação (ou ‘colocação’) do MAS, MAIS e MÁS com as outras palavras inseridas no texto. Logo, parece-nos que a professora irá guiar o processo de correção do texto do aluno a partir desse critério.

Antes de prosseguirmos a análise desse processo, em si, é importante atentarmos para um fato mais visível em sala de aula, mas que pode ser imaginado pela junção da fala da docente com as informações extras explicitadas, entre parênteses, tanto por meio dos sinais de transcrição como verbalmente. Vejamos o trecho, abaixo, no qual podemos visualizar a situação de sala de aula em que a professora parece ler, silenciosamente, o texto do aluno a medida que encaminha o processo de correção com os alunos:

então vamos vê:::r (++) vamos ver aqui no primeiro (++) vamos ver se está::: (++++), né, (++)Be:::m colocado, né? (++) [A professora olha para o quadro a fim de iniciar uma leitura em voz alta dos textos escritos por ela no quadro] Se está be:::m, né::, articula:::do com as outras palavras.

Para tentarmos visualizar a situação de sala de aula representada por esse trecho, é necessário atentarmos para dois fatores explicitados por sinais de transcrição: um, é a pausa na fala da professora sinalizada por (++) , e o outro se refere ao comentário do pesquisador sobre o comportamento da professora no momento dessa fala, sinalizado por []. A fala da professora: ‘então vamos vê:::r (++) vamos ver aqui no primeiro (++) vamos ver se está::: (++++), né, (++) Be:::m colocado, né? (++)’ é marcada por uma frequência de pausas ocorridas, praticamente, no momento em que ela chama a atenção dos alunos para analisar o texto escrito na lousa.

Essas pausas, nessa ocasião, podem ser interpretadas como uma forma de a professora ‘ganhar’ tempo, enquanto está, apenas, familiarizando-se com o texto da aluna, lendo-o silenciosamente, para que, em seguida, possa lê-lo, oralmente, para a turma. Ou ainda, pode sinalizar uma determinada dificuldade de

a professora entender o texto, de modo a lê-lo sem truncamentos e organizar, naquele instante, o encaminhamento que dará ao seu processo de análise em sala de aula. Todavia, é perceptível uma certa 'demora' em a professora concluir o pensamento: 'Se está bem, né:, articula::do com as outras palavras.' para, efetivamente, dar início à correção da questão com os alunos. Feito isso, antes de analisar cada parte do texto da aluna em que empregou as expressões MAS, MAIS e MÁIS, a professora faz a leitura do texto, em voz alta, para a turma:

Professora: Vamos gente... *Maria tinha várias amigas...*

Aluna 3: Repete professora, não tô ouvindo não.

[A professora continua lendo o texto]

[Professora: *mas ela confiava, apenas, em Rebeca que achava suas amigas Ma::is importantes que Mari::a, ao descobrir que suas amigas eram má::s, Rebeca procurou dar valor a amizade de Maria.(+++)* Então gente...]

Finalizada essa leitura pela professora, o processo de correção é iniciado com a participação voluntária de uma das alunas que, intervém na aula, para comentar sobre a função que uma das expressões pode estar desempenhando na primeira parte do texto da colega de turma. Segue, abaixo, o desenvolvimento desse processo de correção, encabeçado pela participação de uma das alunas:

Aluna 3: Professora, professo::ra esse primeiro *mas*, pra mim, é porque tá expressando uma idéia de oposição, o primeiro?!

Professora: *Maria tinha várias amigas, MA::S ela confiava apenas em Rebeca. Está apresentando idéia de oposição. O MAS não representa isso? Não dá idéia de oposição ao que se falou antes?? (++)* O objetivo/a função do *mas* é essa pra dar uma idéia de oposição ao que falou antes. Ela disse... *Maria tinha várias amigas...até aí tudo bem, MA::S ela confia::va apenas em Rebeca. Apesar dela ter várias amigas, mas ela confiava apenas em uma, né no caso?Vocês entenderam? ...e achava suas amigas mais importantes que Maria."* Vocês fazem alguma ligação aí?(+++)

[Aluno 2: Eu não entendi na::::da]

Vamos tentar entender (+++) [professora também ficou um pouco confusa com a questão e ficou tentando entender repetindo o texto várias vezes]. Eu ainda vou analisar isso aqui, viu?Eu vou analisar isso

aqui, certo? Agora aqui tem um período? Não, tem mais de um, né? Por isso gente quando vocês tiverem um exercício olhem bem direitinho o que é que pede o enunciado porque tem que ser fiel ao enunciado. Eu não pedi um período, né? Se isso fosse uma avaliação ia prejudicar a pontuação, eu não botei lá no enunciado? Cri::e UM período. Vocês fizeram mais de três período, por aí (+++), certo?

Aluna 3: Agora faça um período aí pra gente ver...[Essa aluna fala, em voz baixa, a uma colega de sala]

Professora: Agora vamos passar pra o outro assunto, por favor. Mas mui::to bem, viu gente? Vocês tentaram...

Se nos detivermos, inicialmente, à intervenção da aluna 3: 'Professora, professo::ra esse primeiro *mas*, pra mim, é porque tá expressando uma idéia de oposição, o primeiro?!', é possível perceber que a aluna se detém, única e exclusivamente, em conceituar a conjunção adversativa MAS, identificado no texto em: '*Maria tinha várias amigas, mas ela confiava, apenas, em Rebeca*'. Além do comentário da aluna 3, as primeiras explicações dadas pela professora sobre esse 'mas' também circulam em torno desse conceito, fato que podemos constatar, no trecho, em que a docente busca destacar a função da conjunção MAS no texto:

Maria tinha várias amigas, MA::S ela confiava apenas em Rebeca. Está apresentando idéia de oposição. O MAS não representa isso? Não dá idéia de oposição ao que se falou antes?? (++) O objetivo/a função do mas é essa pra dar uma idéia de oposição ao que falou antes,

Analisando o comentário da aluna 3 e essa explicação dada pela professora à turma, podemos verificar que ambos parecem ser feitos em torno do próprio conceito gramatical da conjunção MAS, que, geralmente, aparece, nas gramáticas - ao lado de palavras como *porém, todavia, entretanto etc.* - significando conjunções coordenativas adversativas que "exprimem oposição, contraste, ressalva, compensação" (CEGALA, 2002, p. 269). Tanto nessa gramática como no comentário da aluna 3, não verificamos a apresentação de uma justificativa para o emprego da conjunção MAS, explicando-o inserido no contexto de uma situação comunicativa. Tal procedimento parece acontecer no

desenvolvimento da explicação da professora, quando faz o seguinte raciocínio, em voz alta, para a turma:

Ela disse... *Maria tinha várias amigas...até aí tudo bem, MAS ela confia::va apenas em Rebeca. Apesar dela ter várias amigas, mas ela confiava apenas em uma, né no caso? Vocês entenderam?;*

Esse raciocínio pode ser interpretado como uma tentativa de a docente efetivar uma explicação sobre o conceito gramatical da conjunção MAS a partir do uso dessa conjunção no texto do aluno. Vindo, assim, a complementar o conceito que já tinha sido comentado pelo aluno 3 e, inclusive, repetido, por ela, no início da explicação. Todavia, o comentário do aluno 2, ao revelar 'Eu não entendi na::::da', cortando a continuidade da leitura oral da professora no trecho: '*...e achava suas amigas mais importantes que Maria. Vocês fazem alguma ligação aí?(+++)*'; pode ser um indício de que aquele texto não estava sendo compreensível para os alunos e, até mesmo, para a própria professora, uma vez que, após a 'queixa' do aluno 2, ela não prossegue a correção e, possivelmente, com intuito de poder explicar para esse aluno o que ele não havia entendido. É provável que esse não entendimento não estava relacionado ao emprego adequado das expressões MAS, MAIS e MÀS usado pelo aluno, mas a sua organização das idéias no texto.

Vale salientar que a junção do que nos é revelado por meio da fala da professora 'vamos tentar entender (++)' e do comentário do pesquisador em [a professora também ficou um pouco confusa com a questão, porque ficava repetindo o texto, várias vezes, como se não estivesse entendendo].'; dá-nos a impressão de que o texto não estava incompreensível só para o aluno, pois a professora, também, parece não tê-lo entendido.

Esse fato se confirma quando ela interrompe a tentativa de entender o que havia sido escrito pelo aluno, para informar: 'Eu ainda vou analisar isso aqui, viu?Eu vou analisar isso aqui, certo?'; e passa a redirecionar o processo de correção por um outro caminho analítico do texto do aluno. Um caminho guiado, principalmente, pela análise do texto do ponto de vista estrutural, pois a professora faz, primeiramente, os seguintes questionamentos: 'Agora aqui tem

UM período? Não, tem MAIS de um, né?', para, em seguida, concluir a correção do texto, fazendo um alerta:

Por isso, gente, quando vocês tiverem um exercício, olhem bem direitinho o que é que pede o enunciado porque tem que ser fiel ao enunciado. Eu não pedi um período, né?(...) Se isso fosse uma avaliação ia prejudicar a pontuação, eu não botei lá no enunciado? Cri::e UM perí::odo? Vocês fizeram mais de três período, por aí..., certo?

O modo como a professora finaliza o processo de correção da atividade leva-nos a interpretar que a orientação e/ou explicação mais importante a ser feita, em relação àquela atividade, era fazer os alunos prestarem mais atenção ao que, efetivamente, solicitava o enunciado. No trecho apresentado, acima, podemos constatar que a professora orienta: 'olhem bem direitinho o que é que pede o enunciado porque tem que ser fiel ao enunciado'; previne: 'se isso fosse uma avaliação ia prejudicar a pontuação' e justifica: 'eu não botei lá no enunciado, Cri::e UM perí::odo? Vocês fizeram mais de três período, por aí...', no sentido de o mesmo 'erro' (desatenção para com o enunciado da atividade) não ser cometido pelos alunos novamente.

Diante desse contexto, temos a impressão de que o processo de correção foi 'desviado' para um caminho de análise, no qual a importância de o aluno dominar o uso adequado das expressões MAS, MAIS E MÁIS no texto escrito parece não estar mais em destaque. Podemos cogitar a possibilidade de que isso ocorreu pelo fato de a professora ter se deparado com um problema comum em sala de aula, mas que começa a preocupar mais a medida que envolve alunos aptos a prestar vestibular e/ou concurso. Problema que, se não for solucionado ou amenizado, pode interferir, diretamente, na continuidade da vida profissional do aluno, uma vez que a desatenção, para com os enunciados de questões em vestibulares ou concursos, pode ser um dos fatores que contribuam para fazê-lo 'perder' uma ano de sua vida.

A lógica de correção da professora parece seguir o raciocínio de que os alunos, por não terem produzido um único período, não teriam respondido, adequadamente, a questão, e isso independia de eles terem 'acertado ou não' o emprego das expressões. Tal explicação tem sua relevância para orientar o aluno para a necessidade de ele prestar atenção aos enunciados das atividades,

porque, de fato, em vestibulares ou concursos, não é raro ‘perderem-se’ questões devido à displicência ao interpretar os enunciados.

Contudo, o caminho metodológico e a lógica que construiu para corrigir o período produzido pelo aluno demonstram que a professora, provavelmente, não atentou para o fato de que efeitos práticos se conseguiria com o uso daquelas expressões em determinados gêneros textuais e em situações específicas. Isso porque ela não parece atentar para a dificuldade, ou, até mesmo, a inviabilidade, de se contemplar as expressões MAIS, MAS e MÁS em um único período, como, inclusive, a aluna 3 ‘desafiou’: ‘Agora faça um período aí pra gente ver’.

A professora parece não ter atentado para que situação da vida teremos necessidade de produzir um único período contendo aquelas expressões? Em um texto formal e não literário, dificilmente, encontraremos tal construção. A repetição muito próxima (num único período) de palavras com uma mesma sonoridade seria adequada em que situação comunicativa? Esses fatores parecem ter passado despercebidos pela professora, uma vez que a sua preocupação parecia estar voltada para fixar/relembrar o modo como se constrói/identifica um período.

Afirmamos isso, porque o aluno que redigiu o texto:

Maria tinha várias amigas, mas ela confiava, apenas, em Rebeca que achava suas amigas mais importantes que Maria, ao descobrir que suas amigas eram más, Rebeca procurou dar valor a amizade de Maria⁹,

atingiu o objetivo principal da atividade de gramática – empregar, adequadamente, as expressões MAS, MAIS, e MÁS. Detalhando, especificamente, a estruturação do texto do aluno, podemos verificar que, nas três partes composicionais desse texto, as expressões foram empregadas de acordo com a sua funcionalidade, ou seja, como conjunção adversativa, advérbio de intensidade e adjetivo. Na primeira parte do texto, representada por ‘Maria tinha várias amigas, mas ela confiava, apenas, em Rebeca’ é estabelecida uma idéia de oposição, ressalva, indicada pela conjunção MAS, caracterizando-se como um período composto por coordenação adversativa. Na segunda parte, representada pela oração adjetiva explicativa ‘que achava suas amigas mais

⁹Dividimos o texto do aluno em três partes, por uma questão didática, para facilitar a análise.

importantes que Maria', o advérbio de intensidade MAIS estabelece uma relação comparativa. E, por fim, na terceira parte, representada por 'ao descobrir que suas amigas eram más, Rebeca procurou dar valor a amizade de Maria, o aluno finaliza seu texto com a seguinte seqüência de orações: uma oração adverbial temporal reduzida de infinitivo (ao descobrir); uma oração substantiva objetiva direta (que suas amigas eram más) e a oração principal (Rebeca procurou dar valor a amizade de Maria).

Analisando essas partes, isoladamente, podemos delinear idéias construídas em torno do valor semântico das expressões MAS, MAIS e MÁS que o aluno buscou condensar num período. Idéias que estão inter-relacionadas, possuindo um sentido lógico com início, meio e fim. Passemos, então, a delinear cada uma dessas idéias.

A primeira idéia, veiculada por 'Maria tinha várias amigas, mas confiava, apenas, em Rebeca', evidencia que Maria, por mais amigas que tivesse, apenas confiava em uma, Rebeca. A segunda idéia do texto do aluno, veiculada pelo trecho 'Rebeca achava suas amigas mais importantes que Maria', sinaliza uma certa indiferença de Rebeca para com Maria, uma pessoa que parecia dar muita importância à Rebeca, ao ponto de apenas confiar nela; e, por fim, a idéia veiculada por 'Rebeca procurou dar mais atenção à Maria, quando descobriu que suas amigas eram más', que parece indicar uma 'lição de moral' para Rebeca, por ela só ter valorizado a amizade de Maria, quando se decepcionou com aquelas que a quem dava importância e julgava ser suas amigas.

Analisando essas idéias sem as articulações feitas pelo aluno, é possível delinear um sentido lógico para a sua seqüenciação no texto, já que tal aluno não se utilizou de idéias absurdas, ininteligíveis para produzi-lo. Nesse caso, o principal 'problema' parece estar no modo como o aluno se utiliza das palavras para 'costurar' as idéias em seu texto. Uma situação de uso da língua escrita, em sala de aula, propícia para pode pôr, em prática, o que Travaglia (1996) afirma ser a função do professor: "fazer o aluno ampliar a sua competência de uso da língua, desenvolvendo sua competência comunicativa". Isso porque a produção escrita do aluno aponta para uma necessidade de aprimoramento da sua competência comunicativa no texto escrito, já que, nesse caso, apenas, o estudo, em si, do

item gramatical solicitado na atividade, não seria a ‘solução’ para que seu desempenho comunicativo fosse ampliado e aperfeiçoado.

Prova disso é o fato de se constatar que o aluno, no desenvolver do seu texto, utilizou o emprego adequado das expressões MAS, MAIS e MÁS, todavia não foi suficiente para que a comunicação (autor/leitor) fosse efetivada com sucesso. Nesse caso, aspectos lingüísticos, relacionados ao fator organizacional do texto, contribuíram para torná-lo de difícil compreensão, pois a repetição de palavras (amigas, suas, que) e o fator ambigüidade (intensificado pela utilização do pronome possessivo ‘suas’) dificultam a identificação dos referentes, no interior do texto, tornando-o confuso para o leitor.

Todavia, a professora, no processo de correção dessa atividade, parece se distanciar da finalidade de reflexão lingüística que preza pela compreensão e interpretação do texto, para se aproximar de uma perspectiva do ensino de gramática que se fundamenta no reconhecimento de conceitos e/ou regras gramaticais. Tal ‘movimentação’ parece ter acontecido em virtude de uma provável insegurança da docente por estar caminhando por um campo, ainda, ‘movediço’ para desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Considerando que tal prática parece estar estruturada num espaço dinâmico de embaralhamento entre princípios teórico-metodológicos sobre ensino de gramática diversos e práticas de ensino também diversas, é possível aludirmos que a sua insegurança em avançar, no campo da inovação, fez com que ela ‘recuasse’ para o seu porto seguro. Porto da conservação/tradição do ensino de gramática que, ao longo da formação profissional da professora, configurou-se como o principal suporte teórico-metodológico no qual a sua prática pedagógica parece ter sido alicerçada.

4.2.2.2.3 QUE SABER(ES) SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA INFLUENCIARAM O SABER-FAZER DA PROFESSORA?

Mesmo parecendo ser ‘um campo movediço’, podemos perceber o movimento da inovação no saber-fazer da professora. Isso porque, na condução dessa atividade, é possível verificar uma certa influência da orientação dos PCN (5ª a 8ª série, 1998, p. 07) quando afirma que ‘as práticas devem partir do uso

para permitir aos alunos a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita’.

Vale salientar que a docente solicita aos alunos, não uma frase, que se pode associar diretamente a perspectiva tradicional do ensino de gramática, mas um período a ser produzido por eles mesmos. Fato que sugere, inicialmente, uma possível intenção dela em partir do uso efetivo das expressões, MAS, MAIS e MÀS, pelos alunos, para que viessem a conquistar novas habilidades lingüísticas - como dominar o emprego adequado dessas expressões no texto escrito.

Além disso, ao abordar o emprego de tais expressões, em sala de aula, ela não efetivou, unicamente, uma discussão sobre questões metalingüísticas de definição e classificação, pois, para que os alunos tivessem conhecimento dessas questões, solicitou uma atividade de pesquisa. Isso foi feito, porque, possivelmente, partiu do pressuposto de que a discussão de palavras homônimas envolve, necessariamente, o aspecto fônico (sons) e o gráfico (grafia) das palavras, logo solicitar uma atividade que envolvesse leitura e escrita, contribuiria para apreensão desse conteúdo.

Somando a essa estratégia de ensino, a professora parece ter se guiado pela orientação de que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais do uso da língua” (ANTUNES, 2000, p. 89)- é válido ressaltar que seu ponto de partida é/foi o próprio texto do aluno. Além disso, como já foi mencionado em outra ocasião, abordar o emprego das expressões MAS, MAIS e MÀS não foi devido à imposição clássica dos conteúdos na gramática, mas foi pensado pela docente ‘em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção...escrita de textos (PCN, 1998, p. 29).

Esse fato podemos interpretar como uma tentativa da professora se deslocar do estudo da frase para se centrar no texto. Tal deslocamento, que pode ser visualizado na estruturação *frase – período*, configurando a composição geral da atividade, representa a movimentação da conservação e inovação do ensino de gramática em sua prática pedagógica. Isso porque, nos PCN, que pode ser entendido como um divulgador da inovação do ensino de língua no meio escolar, o texto assume o status de objeto de ensino da Língua Portuguesa em contraposição ao estudo da frase, e esse fator interfere, diretamente, nas

propostas teórico-metodológicas que visam transformar o ensino tradicional da gramática na escola.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir essa dissertação, torna-se oportuno retomarmos o objetivo principal que nos norteou nesse trabalho. Como foi especificado na parte introdutória, propomo-nos a identificar, descrever e analisar que *saber(es)* sobre o ensino de gramática, assimilado(s) ao longo da formação profissional do sujeito, influenciaram a sua prática pedagógica no processo de elaboração e correção de uma atividade de gramática para/em a sala de aula.

Tendo em vista esse objetivo, delineamos *o que a professora É e o que a professora FAZ*, enquanto professora de gramática, contemplando as possíveis influências teórico-metodológicas de ensino de gramática provenientes de sua formação inicial e continuada. A partir desse delineamento, percebemos que as experiências passadas de prática pedagógica tradicional, vivenciada pelo sujeito, quando estudante, parecem influenciar sua própria prática em sala de aula. Isso porque, nos dados analisados referentes à elaboração e ao processo de correção da atividade de gramática feitos pela professora, *sobressaem* as marcas da perspectiva tradicional de ensino desse conteúdo.

Esse contexto remete-nos a uma constatação de Pollak (1992, p. 201) quando explica que, numa história de vida individual (...) houvesse elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças', radicalmente, profundas. Se relacionarmos essa citação com o nosso trabalho, podemos imaginar que os possíveis 'elementos irreduzíveis' constitutivos dos saberes teórico-metodológicos que contribuíram para a 'solidificação da memória' do sujeito, enquanto professora de gramática, podem estar relacionados a um 'saber' de ensino tradicional da língua; uma vez que parece ter sido esse 'saber' que marcou, predominantemente, a sua trajetória de formação profissional.

Todavia, isso não significa a reprodução de um 'modelo'(ou de um 'saber') de ensino único e soberano no saber-fazer da professora, até mesmo porque é

possível percebermos, além da marca da perspectiva conservadora, movimentos da inovação perpassando a sua prática de ensino de gramática. Logo, constatamos que o saber (os saberes), relativo(s) a procedimentos teórico-metodológicos do ensino gramatical que influencia(m) a prática da professora, é um saber (saberes) constituído(s) tanto pela conservação como pela inovação desse ensino. E esse(s) saber(es) - juntos, imbricados - influencia(m) a sua prática pedagógica de modo que se pode configurar o seu saber-fazer/ensinar gramática como o entrelaçamento da Conservação x Inovação, 'fruto' da trajetória de formação inicial e continuada dessa professora.

5.1 O QUE A PROFESSORA SABE?

O que a professora Sabe parece se constituir pelo embaralhamento entre a Conservação e a Inovação do ensino de língua portuguesa. Parece-nos que o 'velho' e o 'novo' sobre o ensino de gramática se entrelaçam em sua prática pedagógica, demonstrando que, como afirma Signorini (2007, p. 08,) não se pode, de fato, traçar fronteiras nítidas e firmes entre a conservação e a inovação. Essas parecem ser, realmente, zonas de contínuo embaralhamento de princípios metodológicos diversos e práticas, também, diversas.

Não podemos omitir a constatação de que há, predominantemente, uma influência do ensino conservador/tradicional, na prática pedagógica da professora ao ensinar gramática, mas, em contrapartida, não podemos negar a existência de movimentos da inovação perpassando essa prática. Considerando que 'as transformações são sempre moleculares e em direções variadas' (SIGNORINI, 2007, p.08), percebemos que a prática da docente se alicerçou, especialmente, em princípios do ensino tradicional da gramática, mas as movimentações, moleculares, da inovação se apresentam embaralhadas no modo como elabora uma atividade com conteúdo gramatical, e na forma como conduz o ensino desse conteúdo em sala de aula.

Na própria estruturação da atividade de gramática elaborada para os alunos, é possível perceber uma provável 'convivência' entre frase e texto, compondo essa atividade. Já, no que diz respeito à condução da aulas em que

corrigiu tal atividade, podemos verificar uma provável ‘mescla’ entre um ensino que preza em fazer os alunos construírem o conhecimento a partir da análise de textos produzidos por eles mesmos; e um ensino que privilegia o domínio dos preceitos conceituais da gramática em detrimento da sua funcionalidade no uso efetivo da língua.

Diante do que foi discutido ao longo dessa dissertação, acreditamos que podemos cogitar uma explicação possível para o fato de a professora considerar, um enigma, o ‘como’ efetivar, em sala de aula, propostas teórico-metodológicas inovadoras sobre o ensino de gramática. Temos a impressão de que os dados analisados sugerem que esse ‘como’ parece ser enigmático porque, ao se analisar a prática de ensino, é a marca da perspectiva conservadora/tradicional que parece ficar mais em evidência que as possíveis marcas da inovação.

Como afirma Tardif (2002, p. 12,14), ‘o saber do professor é adquirido no contexto de socialização profissional, onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho’. Logo, o saber do professor não pode ser substituído: ‘incorporação, modificação, adaptação’ tem um valor semântico que não sinaliza troca/substituição, mas um processo em que ‘novo’ e ‘velho’, de um certo modo, convivem e não podem ser totalmente descartados.

O ‘saber’ que parece influenciar a formação da professora se configura como um saber constituído pelo embaralhamento entre as perspectivas conservadora e inovadora do ensino de gramática existentes no nosso país, de modo que a junção de ambas ‘edificam’ o saber-fazer/ensinar da professora. Raciocinando dessa maneira, a análise de nossos dados leva-nos a concluir que o velho e o novo/ a conservação e a inovação andam juntos, encaminhando, organizando, edificando e montando a prática de ensino de gramática dessa docente.

5.2 O QUE PRECISAMOS SABER...

O delineamento da formação profissional do sujeito de nossa pesquisa, enquanto professora de gramática, a partir da análise interpretativa das

experiências que foram interiorizadas, por ela, na formação inicial e continuada, não é/foi uma tarefa fácil de ser cumprida. Afirmamos isso porque a literatura nos oferece um vasto arsenal bibliográfico a respeito não somente de críticas à organização dos manuais de gramática, à abordagem tradicional de determinados itens gramaticais e de reflexões acerca do como seu ensino é efetivado na sala de aula e/ou do como ele deveria se efetivar. É válido salientar que desse arsenal bibliográfico, poucos são os trabalhos que constroem um diálogo efetivo entre academia e escola. Tanto é que Moura Neves (2002), discorrendo sobre a relação entre pesquisa acadêmica e ensino fundamental e médio, revela que:

Se há uma grande preocupação com o “diagnóstico” do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada. Não culpo os pesquisadores, mas verifico que o caráter em geral episódico das avaliações faz [com] que o esforço não se organize em parcelas que possam somar-se, criando um corpo significativo de contribuição (p. 230).

As pesquisas sobre ensino de gramática cujo principal interesse é/foi o de apenas identificar e diagnosticar os “problemas” ou superficialidades que a abordagem tradicional acarreta ao estudo da língua, já contribuíram significativamente para consolidar na área da linguagem que a linha tradicional não tem (e seria impossível ter) como explicar todos os fenômenos da língua. Sabe-se que é impossível tal façanha. Jamais uma única linha de abordagem gramatical será capaz de “dar conta” em completude desses fenômenos, e essa “incapacidade” se acentua quando se trata de explicar fenômenos relativos ao uso efetivo da língua em situações comunicativas. Não se pode esperar da Gramática tradicional, em que o principal foco é a descrição da norma culta, explicação para fenômenos surgidos devido à dinamicidade da própria língua. Essa é uma consciência que deve ser despertada tanto em pesquisadores quanto em professores.

Trabalhos sobre ensino de gramática por meio da análise da prática docente em sala de aula que ainda insistem em temáticas como: não se pode/deve exigir memorização de regras; a gramática tradicional quando não explica os fenômenos da língua (em uso), agrupa-os em conjuntos de exceção à regra; ou o estudo da linguagem não pode ser feito a partir de frases soltas,

descontextualizadas, parecem tão somente circular em torno do problema, não chegam a tocá-lo intervindo efetiva e sistematicamente na situação diagnosticada. Isso porque “tocar o problema”, e não, apenas, apontá-lo significa ter que refletir sobre o “como” resolvê-lo. E esta não é uma tarefa tão fácil de cumprir.

Diante disso, a impressão que se tem é a de que foi se constituindo uma tradição de detectores de falhas no ensino da língua cujo principal réu é a Gramática tradicional, e o cúmplice, o professor que “reproduz” suas orientações em sala de aula. Parece-nos que tal tradição fez com que os estudos sobre o ensino de gramática estacionassem no ponto, cômodo, de que os professores ainda utilizam as orientações da gramática tradicional, dificultando a aprendizagem da língua portuguesa na escola, ora por serem preconceituosas, ora por não refletirem a realidade atual de uso da língua. Sair desse ponto, seguir adiante, significa assumir outra estação para desenvolvimento das pesquisas, a de “Como” se ensinar, e do “Porquê” do tradicionalismo do ensino gramatical parecer persistir na prática dos professores, apesar de muitos deles investirem na atualização profissional. Nesta estação, a prática identificação/diagnóstico não basta para responder a tais questões.

Temos a impressão de que é importante a experiência com práticas efetivas de ensino de gramática, pautadas nas orientações inovadoras, para que seja possibilitada a apropriação de suas orientações teórico-metodológicas pelos professores. Práticas que propiciem a esses profissionais uma associação entre teorias apresentadas e um fazer efetivo. De forma que, observando, analisando e compreendendo tais práticas e suas implicações pedagógicas, o professor tenha parâmetros para refletir sobre o que ele *faz*, em sala de aula, e o que ele poderia *fazer*.

Parece-nos que há a possibilidade de se intensificar a influência da inovação sobre o ensino de gramática, na prática pedagógica, se for propiciado, ao professor, vivenciar o sentido de experiência como experimentação, demonstração, ensaio das orientações teórico-metodológicas inovadoras. Já que, segundo o dicionário Aurélio (1999, p. 862), experiência significa:

[Do lat. *Experientia*, do v. *experiri*, ‘experimentar’] s. f. **1.** Ato ou efeito de experimentar; experimento, experimentação (...) **2.** Prática da vida (...)

3. Habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo duma profissão, arte ou ofício (...) 4. prova, demonstração, tentativa, ensaio

É provável que falte, aos cursos voltados para a formação continuada do profissional, considerar o sentido de experiência como habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo da arte ou ofício de ensinar gramática. Ou seja, propiciar aos professores um tipo de experiência que os façam, de fato, *vivenciarem* as novas perspectivas teóricas de ensino, praticando-as. Ou melhor, assumindo, de forma efetiva, a posição de aluno, daquele que observa, analisa e critica o ensino do professor e que, também, exercita as atividades elaboradas por ele. Assim, o aluno-professor, além de ter práticas de ensino diferentes das que ele conhece/eu - ao longo de sua formação profissional - e pratica, em anos de sala de aula, ele, também, terá experimentado propostas inovadoras.

A concretização desse trabalho levou-nos a acreditar que o caminho trilhado pela professora ao longo de sua trajetória profissional – quando, em interação, com seus professores formadores - possa ser, de fato, um norte para as pesquisas acadêmicas que buscam compreender a estruturação da prática docente. Afinal, se compreendermos que:

Em cada um de nós, em posições variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, está predominantemente em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. (DURKHEIM, 1938, apud BOURDIEU, 1994, p.66)

Sendo assim, concluímos nossa dissertação fazendo uma analogia dessa reflexão de Durkheim a respeito do processo constitutivo do “ser homem/ser humano, com o de “ser professor” de gramática. Considerando essa possibilidade, podemos supor que, em cada um de nós professores, haja um professor de ontem; e que pode ser o mesmo professor de ontem que, por força das coisas, está, predominantemente, em nós. É provável que, de fato, esse professor do passado nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós, ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Até mesmo porque, dando continuidade à analogia,

realmente o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado nos curso do qual nos formamos e de onde resultamos.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irande. (2003) Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In:_____ *Aula de Português: encontro e interação*.2ªed. São Paulo: Parábola editorial,. p. 39-100 (Série aula).

ALBERTI, Verena. (2004) O lugar da história oral: a fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: _____ *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV,. 14-31.

ANDRÉ, Marli D. A. de (2007). Tendências atuais da pesquisa na escola. Cadernos CEDES, v. 18, n.43, Campinas, Dec\1997. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 20 de janeiro de.

BARTH, Fredrick. (2000) Análise da cultura nas sociedades complexas. In: _____ *O guru, o iniciador e outras iniciações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

BECHARA, Evanildo. (1989) *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 4ªed. São Paulo: Ática, 1989. 74p (Série Princípios)

BOURDIEU, Pierre. (1994) Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (org). *Pierre Bourdieu*. 2ª ed. São Paulo: Ática, p. 46 a 82.

BRASIL (2000). *Parâmetros em ação: curso de formação continuada - 3º e 4º ciclos*. Módulo I . Brasília: MEC.

_____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC.

_____(1996). Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: lei nº 9394, de 1996. – Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

COSTA VAL, M.G.(2002) A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Vol. 10, nº 2, Jul/Dez

CEGALA. (1985) *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* 29 ed. São Paulo: Nacional,

CUNHA, Celso (1982). *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME,

DIAS, Luis Francisco (1996). Introdução. In: ____ *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, (História das idéias lingüísticas).

FOLHA ON LINE. (2002) *Educação quer melhorar formação de professor*. Brasília, 14 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/folha/educação>>. Acesso em: 14 set..

GARCIA, W. E. (1977), *Agentes da educação*. In: ____ *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo, McGraw - Hill do Brasil, p. 85-118.

_____ (1977) *As teorias e as práticas em educação*. In: ____ *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo, McGraw - Hill do Brasil, p. 119-134

HOFFMANN, J. M. L. (1998) *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação,.

MEDEIROS, Rosa M. da S. (2005). *A ação dos Parâmetros no ensino de produção textual: falta experiência para se efetivar as formação contínua dos professores*. 65p. (Inédito)

_____ (2004). *A implementação do programa Parâmetros em Ação em Campina Grande: Equívocos e Dificuldades*. In: PINHEIRO, J. H. *Território da Linguagem*. Campina Grande, PB: Bagagem, p. 277-286.

MENDONÇA, Maria C. *Língua e ensino: Políticas de fechamento*. In: Mussalim, Bentes et. all (Org). *Introdução à lingüística*. Domínios e fronteiras. 2ªed. v.2. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, Marilda Aparecida de. (1983) História Oral: uma metodologia para o estudo da memória. *Vivência*. Natal: UFRN, v.1, n. 1(jan./jun.)

MINIDICIONÁRIO HOUAISS DA LINGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 335.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (1996) Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (Org.). *Análise do documento 'parâmetros curriculares nacionais*, Porto Alegre: Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, 1996. p.106-127.

_____. (1996) *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. Educação e Realidade, Rio de Janeiro, v.1, n.21, p.9-22, jan./jun. 1996.

MOURA NEVES, M. H. (2002) Ensino. In: _____ *A gramática: história, teoria e análise*, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI: dicionário da língua portuguesa.(1999) Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999

NACARATO, A. M. et alli. (1998) O cotidiano do trabalho do professor: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. et alli. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil – ALB, 1998, p. 73-104 (Coleção Leituras no Brasil).

NÓVOA, António (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papyrus, p.17-41 (Coleção Praxis).

ORLANDI, Eni Puccenelli (2005).. Sujeito, História e Linguagem. In:_____ *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed., [1942], p. 24-55

PESSANHA, E. C. et al.(2006) *A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950)*. Disponível em: www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/default.asp. Acesso em: 02/06/2006

PERRENOUD, Philippe.(2002) A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, p. 70 a 88.

POLLAK, Michael. (1992) Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, p.200-212.

PORTELLI, Alessandro. (1997) Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História. São Paulo: PUC-SP, v. 15, abr./1997.

POSSENTI, Sírio. (1996) Por que (não) ensinar gramática na escola (2ª Parte).Campinas, SP – Mercado das Letras: Associação Leituras do Brasil, 1996. p. 59-95.

REVEL, Jacques (Org.).(1998) Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

SETTON, Maria d. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu : uma leitura contemporânea*. *Revista Brasileira de Educação*. nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002, p. 60-70.

SIGNORINI (Org).(2006) Pós-fácio, In: SIGNORINI. *Gêneros catalisadores e formação de professor*. São Paulo: Parábola (Estratégias de Ensino)

_____(Org.) (2006)Letramento e Inovação no Ensino e na Formação do professor de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no Ensino na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SOARES, Magda. (2006) Que professores de Português queremos formar?. Disponível em: [://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13](http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13). Acesso em: 02/06/2006.

SOARES, Magda. (1999) .Sobre os PCN de língua portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, Elizabeth & SOARES, Edla de Araújo Lira. (Org.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife, v. 1, p.113-121, _____ . (2002) Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUSA Junior, L. (2001) Reformas educativas e qualidade de ensino. *Revista Conceitos*. João Pessoa, PB, n.5, v.4, jan./jun.2001. Disponível em: <<http://www.adufpb.com.br/revista/conceito/5/5-03.index.html>>. Acesso em: 14 set. 2002

SUASSUNA, Lívia. (1999) PCN de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: uma apreciação crítica. In: MARCUSCHI, Elizabeth (Org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife, v. 2, p.79-116, 1999.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1998) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no primeiro e segundo graus*. 4 ed., São Paulo: Cortez

VERDINI CLARE, Nícia de Andrade. (2006) 50 ANOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (1950 -2000). Disponível em: www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html. Acesso em: 02/06/2006

VELHO, Gilberto C. (1978) Observando o familiar. In: OLIVEIRA NUNES, Edson de. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46.

ABRAHÃO, Maria Helena V.. (2005) Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, Leda M. B. et al. *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, , p. 313.

Anexos

HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA

Como a senhora descreveria metodologicamente o ensino de gramática na época em que era estudante da escola Normal?

Aquela metodologia do/do livro didático, é:: um textuzinho aí:: a gramática aí voltada pra:: o texto/alguma coisa voltada para o texto, mas sempre assim... mais tradicional, aí ela assim... ela passava com muita segurança, ela incentivava, ela era uma ótima professora. Ela não só passava conteúdo não, ela era educadora.

Lembra do material didático que ela utilizava?

Era apostila/ela usava apostila, usava o quadro, nessa época não tinha xérox não, era mais apostila e e o quadro.

Lembra de algum autor de gramática?

Lembro. Ela usava Bechara/era era mais Bechara que ela usava.

Essa trajetória foi na escola Normal , e na universidade?

Foi. Aí fui pra Universidade. Aí fiz letras, fiz duas vezes o vestibular. Aprimeira vez eu era solteira né? Eu tava noiva aí fiz o vestibular pra ingressar na XXX/ na na naquela época era XXXX. Passei né? No primeiro vestibular pra letras, mas quando eu fui fazer a matrícula cadê poder pagar a mensalidade, não tinha condição de pagar a mensalidade porque na época na tinha...era particular. Aí eu ti.../aí casei aí terminei, fui ter menino, parei. Perdi o vestibular porque/por dois motivos porque casado e também porque/por não poder pagar a Universidade, aí perdi, né? o vestibular. Aí láaa passei.../passei mais de dez anos foi q eu fiz vestibular (ficou pensando). Em 70::, 74::, foi! Eu fiz vestibular em 74, janeiro de 74, aí passei, casei em Abril de 74 aí abandonei porque:: não tinha condição de pagar. Aí passei DEz anos, foi em oitenta que eu fiz Ouu::tro vestibular pra Letras novamente aí passei. Aí pronto, Aí esse já na época já tinha o frete educativo, aí fui contemplada com o frete educativo aí...continuei, terminei em 85. Tranquei um ano porque tive uma menina, aí tive que trancar pra dar assistência amenin.../ a a do meio/ a menina do meio. Aí eu tive que trancar tranquei...eu acho que foi um semestre e meio que eu tranquei, tranquei um, aí renovei, fiz a matrícula, aí tranquei mais não. Seis meses... acho que foi um ano e meio, fiz vestibular em 80 e terminei em 86.

Mas demorou muito tempo do Colégio para o XXXXX Universidade?

Não. Demorou... Não. Quando eu terminei o Normal em 73 eu terminei, em 74 eu fiz o vestibular aí passei né? primeiro vestibular pra Letras aí passei. Aí como era a Universidade eu tive que trancar trancar não eu nem fiz matrícula, eu abandonei mesmo, deixei porque era particular e eu não podia, aí casei 74. Aí quando foi em 80 aí fiz outro vestibular passei aí continu.../aí comecei a estudar o livro (não sei se foi livro q ela falou).

Quando eu estava em Letras teve um momento que eu me questionei se era o que eu queria mesmo. Você via um professor, via outro, várias metodologias... pra mim foi um impacto do que eu tinha na escola e o que eu ia ter na Universidade. Foi totalmente diferente, eu era apaixonada também por língua portuguesa no Colégio. O impacto com a Universidade me deixou um pouco desnorteada, depois foi que eu voltei.

Não! Letras.../quando eu entrei no curso de Letras eu não tive nenhuma dúvida que era realmente o curso que eu queria, porque eu me apaixonei logo quando.../e sempre eu tive assim muita paixão por literatura. Aí quando a professora dizia assim.. /até que eu notava que a a.../a metodologia que ela dava em literatu...:ra era mais aquela/aquela literatura histórica, mas quando ela começou a a dar lista de livro pra gente ler eu.../menina eu era apaixonada, pegava os livros...[incompreensível], Iracema...quando eu tava lendo:: uma semana foi/ não/foi eu acho que uma semana e meia. Eu comecei a ler Iracema depois ela passou Machado de Assi::s, passou é é José de Alenca::r/não José de Alencar é Iracema né? Iracema de José de Alencar, Machado de Assi::s, aqueles livros/os clássicos eu gostava demais de ler. Aí a professora/eu me lembro que uma professora que eu paguei Teoria Literá::ria o livro nem existia aqui em Campina foi até a professora Elizabete Marinez, ela passo::u...Policarpo Quaresma aí eu fui procurar na Universidade na biblioteca aí eu disse: “professora não encontrei esse livro não” aí ela disse vá lá na minha casa, não existe aqui esse livro, mas eu tenho um e vou lhe emprestar aí eu fui lá na casa dela ela me emprestou Policarpo Quaresma (risos) e eu li todinho goste::i e até hoje não esqueço do livro, pense num livro bom. Pronto. E foi assim. Sempre me identifiquei com a parte de literaTURA, gosto de ler, pronto. Hoje é o que eu peço ao meus alunos.

E a gramática?

[risos]...a gramática continuava, eu passei por vários professores da Universidade, sempre a metodologia é tradicional, a gramática é esquemas no quadro é é pesquisa que também sabe fazer né? em Gramática...tradicional, mas sempre tudo assim...bem tradicional.

Qual era a gramática mais utilizada?

Era Becha::ra, era Bechara, Segal::la, não a gente.../era.

Na universidade?

Na Universidade bechara, era mais Bechara e outras gramáticas que a gente tinha lá na biblioteca, mais a BÁSICA mesmo era Bechara e Celso Cunha, na época era Celso Cunha, Bechara deixa eu ver qual era o outro...outra gramática que era muito usada por...era era mais essa/e ainda tem uma gramaticazinha aí de Bechara (risos)que ainda foi do curso de Letras visse? Deixa eu pegar aqui...tá bem velhinha, a capa ta toda...

Você tem um lugar aqui que guarda seus livros?

Tenho. Venha cá! Pode ficar vontade. Olha aqui meu recanto, aqui é o santuário para as minhas orações e olha aqui meus livros, TãOmais aí paradidático ali emcima, tinha um monte de revista aqui Veja que eu tinha assinatura, mas eu deixei lá para trás porque tava empilhando, pronto. Aí os outros que eu uso... revista, pra estudo, pronto. Deixa eu ver se eu vejo a gramática que eu lhe disse...Olha aqui! Olha aqui onde está Bechara.

Posso tirar uma foto da sua sala de estudo? Porque agora quando fazemos uma pesquisa não basta apenas transcrições, precisa de uma fotografia de[incompreensível] do sujeito pesquisado...

Esse aqui ele veio até fazer uma palestra lá na Universidade aí eu comprei o livro.

Agora essa aqui... Do tempo da Universidade né?

[risos] É: eu já quis até mandar encapar, mas eu disse não deixa ele aí mesmo...

Deixa eu ver o ano...de 80.

[risos] De 80. Pronto. Pronto. Aí aqui olha...aqui estão o/os livros didáticos né? que eu uso para pesquisa, paradidáticos, aqui em cima tem... paradidático também...

Isso aqui são todas as gramáticas?

São. São gramáticas, livros de de.../olhe...Gramática é o que não falta. Essa daí de língua inglesa porque eu fiz na época UEPB ela era/tinha que ter habilidade/ ela tinha que ter habilidade em uma língua estrangeira aí eu optei por inglês porque eu tinha mais facilidade. Aqui olhe...Cereja, [incompreensível], é... a gramática de Saco:ni...

Esses livros aqui eu eu/é eu fiz até uma coleção porque a menina pediu pra eu em,prestar sabe? Os livros a ela...

a tem olhe...esse aqui é muito bom eu gosto muito dele é de...Fiorin...

Esse aqui eu fui fazer meu projeto de mestrado e compre:i(risos) Olhe... [incompreensível]...na sala de aula de Gregori, é...coesão textual...

A professora está com o segundo ano agora não é?Primeiro e segundo. É.

Geralmente fica só com essas séries, professora?

Fiquei com o terceiro, mas me decepcionei tanto Rosa com o terceiro ano passado, eles foram me entregar na na direção porque eles disseram que que.../eles tem uma visão assim/ terceiro a::no que o professo::r é pra facilitar pra eles passarem, sabe? O professor não pode dificultar...eles forma me entregar na na direção que eu estava dificultando a aprendizagem deles, tava com o nível muito alto e que eu estava menosprezando porque eu eu ensinei também no cursinho da FACISA que é/era um curso que lara fez lá/um projeto dela pra:: fazer uma seleção pra alunos da rede PÚ::BLICA, sabe?/alunos da rede pú::blica.... aí eu fui...eu não/eu não menosprezei eu fui apenas dar exemplos pra eles, sabe? Incentivar... eu disse: Olha gente se vocês estudarem vocês vão conseguir os objetivos de vocês porque.../principalmente na leitura...eu trabalhava lá no cursinho da FACISA com alunos.../ era igual a vocês da rede pública que era feita uma seleção porque ela me disse eu só quero esse cursinho pra alunos carentes, a gente vai fazer essa seleção e eu vou dar essa BOLSA pra eles estudarem aqui com material TUDO, era ó::timo o cursinho lá aí a maioria passava teve aluno que passava nos dois vestibular no da UFCG e da UEPB, tudo que estudava lá aí eu fui dar esse exemplo, né?pra incentivar...aí eles interpretaram que eu estava menosprezando...eu disse: COMO menosprezando se era alunos como vocês, lá só tinha o nome da FACISA, mas...a/era alunos que.../gratuito o cursi::nho que a professora dava todo o material e e eles passaram olhe.../passaram na UFCG, na UEPB em cursos bons bem concorrido se vocês estudarem também vocês vão vão conseguir porque eu não quero estar aqui só pra vocês...como é que se diz?...dar dicas de vestibular pra vocês passarem não eu quero levar vocês a ler, pensar e estudar aí eu disse olhe...Paloma, eu não quero mais ficar com o terceiro ano, eles não querem estudar, eles querem logo que a gente passe...facilite, sabe? Traba::lho, pro::va assim bem...pra eles dizerem que terminou...aí eu disse: não eu não quero...eu vou trabalhar agora com primeiro e segundo ano.

(...)depois daquele eu fui pra o turno da manhã, peguei os terceiros anos da manhã que eu.../graças a Deus passaram dezenove, de manhã que era melhor, sabe? porque eles queriam estudar...pronto.Se bem que tinha uns que não queriam nada não, mas uma boa parte queria e é tanto que eles foram aprovados. Aí passei foi em 2004 ensinei de manhã aos terceiros anos da manhã, aí depois queria que eu voltasse pra manhã eu volto não que fica muito difícil pra mim de manhã porque eu só tenho uma pessoa aqui que me ajuda dois dias, as meninas trabalham e estudam aí eu tenho que ficar em casa pra organizar as co::isas tudinho...aí eu disse pra mim de manhã não dá não, fica muito...sufocado. Aí eu só quero à noite. Aí quando foi o ano passado em 2005, eu fiquei com o turno da noite aí me decepcionei por isso, porque a gente quer fazer outro tipo de trabalho mas não querem sabe?

Porque o terceiro ano está naquela fase do vestibular, né?É. Aí eu diazia olhe gente vamos trabalhar.../eu trabalhava com as pro::vas do vestibular, discutia textos com eles, incentivava eles fazerem a leitura...e/olhe sem leitura vocês não vão a lugar nenhum. É tanto que eles fizeram o ENEM, quando eles fizeram o ENEM era no domingo,quando foi na segunda-feira/ma terça que minhas aulas eram na terça...professora eu me lembrei tanto da senhora(risos) quando chegaram

na sala de aula. Aí diga qual o tema do ENEM? O poder transformador da leitura na redação deles. (risos). Ta vendo o que eu digo aqui a vocês né pra vida não? Eu me lembrei tanto professora da senhora na hora. Aí eu disse ta vendo. (risos). Aí eu levava textos pra debater com eles, sabe? Pra pra trabalhar redação e a gramática eu trabalhava inserida... no texto. É... EU PEGAVA...pronto eu dava o texto...agora a gente vai fazer uma pesquisa aí de determinada classe de pala::vras, a questão do do/da regência, os elementos de conexão, os conecti::vos, eu trabalhava também assim nesse sentido...mas eles não gostavam não que eles achavam difícil, sabe? Aí eu sofria também porque eles vinham de uma metodologia bem tradicional, que o professor.../eu não quero falar dos meus colegas mas tem muitos que não querem ter trabalho, sabe? Quando me via trabalhando texto, mas como é que tu.../{incompreensível}e também os alunos achavam muito difícil aí...aí preferia logo trabalhar o tradicional. Aí eu digo não. Eu vou dá conta, eu vou cumprir com o meu dever, eu fico satisfeita, embora eu não seja reconhecida, mas eu.../pra mim já é gratificante quando eu ENCONTRO com o aluno e ele diz professora eu to trabalhando em TAL lugar, um bom empre::go, ou to no vestibular fazendo curso, to adorando, terminando...pronto pra mim já compensou já compensou tudo.

Esse aqui De Travaglia?

É. Eu sempre começo com esse texto aqui, sabe? Drummond pra dar aula eu gosto de começar com esse texto. Vou até ver no meu caderno...É...Deixa eu olhar no índice que fica mais fácil. Olhe aqui aula de Português com ele eu gosto. (risos)

Quando você vai selecionar aqui, planejar suas aulas qual a que mais utiliza pra fazer o planejamento, que até indica para os colegas...?

É...Eu gosto muito de usar olhe....porque eu to trabalhando com o ensino mé::dio e também a gente ao pode está fora da realidade né? porque eles se deparam com esse tipo de de questões que tem aqui em Tereza Cochá, eu gosto de trabalhar mu::ito esse texto esse livro de TEreza. Pronto aí eu gosto de trabalhar essa coleção “O primeiro, o segundo e o terceiro: português e linguagem de Tereza Cochá, tem a gramática também...se bem que a gramática dela é um pouco tradicional, sabe Rosa? Ela separa muito, sabe? Eu acho assim a gramática dela assim... é um pouco descontextualizada.

Qual é? A reflexiva é?

É.

A senhora não gosta muito de trabalhar essa não?

Gosto muito não. Ontem uma aluna do primeiro ano eu botei um um poema [incompreensível] aí coloquei no quadro Esperança pra trabalhar figuras de linguagem aí a aluna: “professora eu quero saber quando é que a senhora.../porque eu já tinha trabalhado antes o texto [incompreensível]... Foi... trabalhado um texto, pedi pra eles fazerem uma pesquisa das figuras e deixar no caderno. Aí vamos trabalhar...porque quando fosse falar eles já estava com a pesquisa no caderno. Aí dei um texto/o Poema Esperança depois do [...] Aí a aluna perguntou ou professora eu quero saber quando a a senhora vai trabalhar gramática (risos). Aí eu disse não não se preocupe não nós

vamos chegar lá, agora eu já estou trabalhando. Eu até disse a ela nós já estamos trabalhando minha filha eu dei um exercício para vocês fazerem de ortografia e gramática. Aí eu disse olhe...Sabe o que é que eu to mais preocupada?Com vocês? É a leitura viu? A leitura e a escrita são duas coisas que me preocupam muito. Aí ela disse é mesmo né professora a senhora agora falou porque lá em casa já tão me cobrando muito leitura. Eu disse ta vendo. [risos]

E são os mesmos autores né?

São. Os mesmos autores...Eu já vi questões de vestibular até texto desse livro aí da UEPB. Quando eu vou fazer pesquisa, sabe?Aí eu pego um::itos aqui porque eu disse até pra os meninos olhe.../quando eu passo pesquisa pra eles aí outro dia eu passei a pesquisa com essas coisas assim.../que eu gosto que eles pesquisem pra depois eu levar pra eles trabalharem na sala de aula porque eles não tem livro, sabe? Aí eu disse olhe eu eu dou.../quando eu vou pesquisar aí eu pesquiso VÁRIOS livros, não é só um não é tanto que na minha pesquisa.../Inclusive ontem eu dei aqui pra eles...pra eles pesquisarem olhe...sobre...parônimos e... foi...dei esse exercí::iozinho porque eles tiveram dificuldade eu dei o exercício de ortografia aí dei esse exercí::iozinho pra eles fazerem aí eu to trabalhando com o segundo ano resumo e resenha, resenha crí::tica já dei [incompreensível], já já xeroquei pra eles trabalharem... eu to com os textos deles aí tem um monte aí eu vou ver se agora na micarande eu corrijo... os resumos... porque eles já estão me cobrando o resumo deles que pedi pra eles fazerem. Sim... aí dei isso aqui olhe esse texto pra trabalhar figura de linguagem, ta vendo? No primeiro ano e dei essa pesquisa pra eles fazerem palavras homônimas e parônimas, sabe? Aí pronto, dei esses dois pesquisadores pra eles irem na biblioteca e pesquisarem uma bibliografia e a outra. Aí pra trabalhar figura de linguagem aí dei.../já trabalharam os gêneros também, os gêneros literá::rios... Olhe dei um poema e o texto prosa, verso e prosa pra eles já...verem a diferença.

Aqui são as anotações?

É. Anotações exatamente. Aí aqui as literatu::ras porque isso aqui é bem teórico, sabe? Aí eu dei primeiro o poe::ma, parti do poe::ma aí depois olhe integrei ele com a literatura. Aí pra eles...Olha eu vou trazer.../Aí eu também uso gravador, eu vou trazer...e eles o que é isso, figura de linguagem? faz um bicho de sete cabeças. Aí... olhe é uma utilidade do dia-a-dia...música.Vocês não gostam de mú::sica? Agora tem que ser uma boa música, não é essa zoada não (risos) depois eu vou trazer Legião Urbana aqui pra gente/prá vocês observarem como esse compositor ele usa as figuras de linguagem dentro da música, na composição. Aí pra semana eu vou levar, eu botei aí...eu tirei um bocado de cópia de uma música de Legião Urba::na e vou levar, vou tomar emprestado o CD porque eu tenho a fita aí. Meu genro tem uma/a a a coleção de Legião Urbana aí eu vou pedir o CD emprestado pra levar pra eles ouvirem e depois...

Sobre Mestrado (Sobre o abuso de estrangeirismos na Língua Portuguesa)...

2005 eu paguei uma disciplina de mestrado como aluna especial lá na UFCG

Só ficou a de Augusta e a de Auxiliadora?

Não. Eu paguei três. É:: isso MESMO... a dele era a qua::tro, porque a gente só tem direito a três, né? Pra contar. Aí eu também disse: não já que não vai contar... mas eu queria só pra aprender, sabe? Já que não vai contar eu não vou fazer não...

Qual era o curso com Auxiliadora?

Leitura, produção de texto e a outra...eu paguei outra dela...meu Deus era qual?...nem me lembro... depois eu posso pegar o material aí pra te dizer. Eu tenho as apostilas dela tudinho aí as apostilas não as xérox, pronto aí eu parei porque foi bem pertinho da data que minha menina teve filho. Só faltou isso pra eu concluir.

Aí 2006 fiz com Augusta. Olha aqui... deu Magda Soares. A gente trabalhou esse livro do projeto que veio lá do do Estado/do MEC, sabe? Pra escolas públicas aí foi Augusta que deu lá no Polivalente foi/ parece/não sei se foi 300 horas-aulas a carga horária ou foi 260... foi uma coisa assim... Aí a gente passou um dois meses todo sábado de 8 às 12h pra trabalhar os projetos...

E o curso era pra trabalhar o que em linhas gerais?

Era pra trabalhar o livro didático é...o livro didático aí ela pegou o livro de Magda. Pronto, foi em 2006, no iní::cio parece que foi no início de 2006 pronto.

Tinha um planejamento que era uma dificuldade...Vocês fazem o planejamento de Língua portuguesa?

Eu era/ Eu fui coordenadora em 2000 e...acho que foi bem 2003 ou foi em 2002, fui coordenadora mas me decepcionei também com a coordenação porque:: meus colegas né? Eu não to falando não, mas muitos não queriam fazer.../ter trabalho... quando convocava eles pra reunião eu ouvia muitas vezes os colegas aí diziam assim... "eita já vem/já VAI arranjar trabalho pra gente" Aí eu assim...me esforçava pra pegar textos, levar metodologia, porque eu acho que eu tenho, eu não sei se é defeito ou é virtude, eu não gosto de reter conhecimento, eu gosto muito de o que eu/o que eu adquiro assim no decorrer da minha formação eu gosto de passar muito pras pessoas aí eu muitas vezes fui mal entendida porque eu quero EU QUERO passar isso pra o bem da pessoa assim... eu acho que...e muitas vezes o povo não gosta, acha que é...é/exigir mais do que a pessoa pode, sabe? Aí fui mal compreendi::da aí me decepcionei TAMbém porque eu queria muito assim levar coisa nova...eu pegava texto assim xeroca::va quando eu ia fazer o curso trazia novida::de o o até os parâmetros eu tentei/ a gente montou lá um grupo aí pronto divulgou lá nós vamos fazer um dia porque a gente tinha o EPA, aí dava pra gente fazer uma TARde na semana pra quem quiser porque a gente vai passar o estudo que a gente fez lá a gente vai passar aqui.

E o planejamento?

Aí o planejamento pronto. Aí quando terminou minha coordenação eu disse não eu não quero mais não aí agora.../foi...O ano passado elegeram uma coordenadora tu acredita que a gente passou o ano TODINHO aí queria que eu voltasse aí disse não não quero mais não, já dei minha parcela de contribuição não quero ser coordenadora mais não. Aí a coordenadora passou o ano TODINHO, marcou DUAS reuniões de planejamento no dia que ela marcou é...eu acho que foi três ou quatro professor aí não fez planejamento. Um dia a gente ainda fez só tava quatro eu e mais três, quatro professoras pra fazer o planejamento porque isso não é planejamento pra um colégio que tem mais de 20 professores de língua.../de comunicação porque a.../abrange né? Língua estrangeira e arte e língua portuguesa, tem mais de vinte na área quando eu...quando eu fui coordenadora tinha vinte um, uma que se aposentava mais depois vem, né? Um ou outro pra substituir. Pra fazer um planejamento com quatro professores, minha filha? Aí agora mudaram a coordenadora a que era antes, ela disse “eu não vou mais marcar reunião não que não vem ninguém. ...”. [Incompreensível]...Cada um por si. Eu FAÇO meu planejamento em casa você ver aímas isso não é...na educação não é assim eu nunca vi ninguém trabalhar separado... Aí eu.../é.../e até ajuda né? a gente conversa...ndo, um professor/o colega dá uma idéia ao outro... uma coisa que a gente faz que da certo passa pra o outro, né? AJUDA mutuamente, mais estímulo. Aí a gente troca texto...Quando.../quando a gente fazia planejamento era assim. Aí quando foi agora pra começar o ano letivo aí...Vamos eleger uma outra coordenadora porque a a coordenadora atual ela vai tirar licença de seis meses, ela tirou, sabe?Seis meses... Aí no dia da votação... tinha quatro pessoas pra votar aí eu disse MINHA FILHA nem no dia... aí ela disse “não mas a gente já sabe que é Sorai não precisa mais votar não” aí uma professora... aí disse mas porque tu não viesse... venha fulano pra votar...” porque eu acho que fica mais oficializado, uma coisa mais...né? Assim.../é.../é melhor a gente vir pra: oficializar, dar mais.../oficializar a gente sabe... eu também não tenho nada contra, a que vocês querem eu também quero que é uma menina bem ativa é bem ativa. Não foi ninguém até agora e nem foi marcado planejamento a gente ta.../começou o ano letivo sem planejamento, resumindo... E eu já cobre isso da supervisora minha filha e planejamento ninguém vai fazer não? É ta bom de marcara mas fica por isso mesmo. Olhe tem umas coisas assim que a gente fica decepcionado, sabe? Apesar de que.../não da minha profissão porque eu eu sou... [incompreensível], mas assim com a educação porque a gente ver assim muita coisa aí eu disse.../o resultado a gente ver na na... na sala de aula.

Você continua como professora de Língua Portuguesa e Literatura, né?

É. Língua, Literatura e Redação. Porque a escola pública não separa não.

Como é que a senhora organiza os seus momentos de planejamento já que não tem esse maior?

Em CASA porque eu eu tenho.../minhas aulas é da terça a sexta, aí eu deixo pra planejar em casa, sabe? Planejo no final de semana, pronto. Aí eu já tenho coisa planejada, aí como essa

semana não ta havendo aula, houve até ontem aí eu.../o que eu planejei semana passada vai dar pra eu continuar.

Falando que vai estar na escola para fotografar e etc... Sabendo horários...Agora professora eu queria só as aulas relativas à gramática...

Olhe... É como eu disse, sabe? Eu não separo muito não, eu eu to dando a aula de literatura aí se aparecer...por exemplo.../trabalhando um poema num te::xto, aparecer alguma coisa de gramática eu já:: faço um comentário ali. Agora eu dei... Ortografia realmente num exercício separado, sabe? Só gramática, ortografi::a, mas geralmente eu...

Falando sobre os horários das aulas...

Agora, Rosa, se você quiser pegar algum conteúdo de gramática eu vou.../porque isso ta dentro do conteúdo de gramática, né? os parônimos e homônimos...Eu eu pedi pra eles fazerem uma pesquisa, sabe? Pra facilitar meu trabalho que eu não vou botar no quadro não, porque tem que escrever mesmo né? aí...ler me::smo e e pesquisar e escrever porque é na escrita que eles vão sentir a diferença de uma letra pra outra. Como eu tava dizendo... Comprimento e cumprimento aí você quando ta/vai escrever não adianta falar aí eu pedi pra eles fazerem essa pesquisa vale até nota. Aí eu vou trabalhar/eu vou trazer a pesquisa corrigir... aí você liga pra mim que depois eu vou elaborar um exercício, sabe? Com um texto pegar um texto com algumas palavras com um texto é meio difícil, mas tem, sabe?Eu vou trabalhar.../porque se eu trabalhar com um texto só...com muitas palavras, né? Homônimas e parônimas...mas não encontra, encontra uma palavra aqui no texto outra no outro te::xto, né?Aí é mais fácil eu pegar um exercício e trabalhar, sabe? Trabalhar com isso isso aí....

Antes e depois dos parâmetros em ação a sua conduta em relação ao ensino de gramática...

À medida que eu for me lembrando aí eu...

Se fosse pra me dizer isso hoje dos parâmetros em ação...

Nós fomos também pra João Pessoa no final de semana, sexta, sábado e domingo também fazendo um curso lá de formação...com os parâmetros...Agora era mais voltado para o ensino...ERA...Só o Ensino Médio. Esse que a gente fez foi geral principalmente fundamental, foi mais do fundamental.

O outro do Ensino Médio foi só um final de semana. Era pra trabalhar mais a questão da interdisciplinaridade e temas transversais que os parâmetros também trabalham. Faz tempo já, foi em 2003...foi logo depois do outro.

Teve contribuição dos parâmetros em ação pra sua conduta em sala de aula?

TEVE. Assim...Assim né? Pra envolver mais o alu::no, a integraçã::o eu/ajudou muito assim a integraçã::o, as várias formas de comunicaçã::o também...Eles trabalham muito isso...Os temas

transversa:is a gente trabalhava muito... É tanto que outro/eu me lembro que quando eu cheguei na sala de aula com um texto, porque eu tinha a assinatura também da revista Saúde, aí eu gosto também desse tema/de nutriçã:o...Porque eu disse pras meninas assim que se eu não tivesse feito Letras meu curso predileto era nutrição, mas na época que ia fazer vestibular não tinha aqui em Campina e continua não tendo, né? Só em João Pessoa...Nutrição... Eu queria fazer nutrição, aí eu tinha a assinatura da revista Saúde aí um dia eu peguei um tema BEM interessante...assim sobre saúde e levei para sala de aula aí comecei a falar sobre a saúde, né? Essa relação... coisas assim que a gente deve usar.../a qualidade de vida. Aí uma aluna perguntou “ô professora é aula de Português ou é de Ciências (risos). Minha filha aí eu tive que parar pra conversar com eles.

O que é EPA?

EPA (Estudos e Planejamento) É um planejamento coletivo assim... entre aspas porque muitos chegam aí, faz seu traba:lho, cada um faz o se:u. Muitas vezes a gente não tem condição de discutir um te:xto, às vezes não te:m, sabe?

Para senhora o que é o ensino de gramática?

Olhe...eu vejo o seguinte....apesar de...né? A gente hoje combater, né?.../Os professores que tem mais pesqui:sa combatem muito a/o estudo da gramática pura, mas eu acho muito importante pra o ensino de gramática assim...eu não concordo/eu não gosto assim daquela gramática puramente gramática, mas que é muito importante inserido, né? Em conte:xto e determinados conteúdos também...Até mesmo porque pra o aluno, né? Se... se comunicar. Você sabe que:: a gente não pode, por mais que os lingüi:stas combatam o ensino de gramática, mas a gente não pode dispensar, porque à medida que a gente ta dispensando a gente ta colocando também em risco o aluno/a vida profissional dele porque HOJE, você veja que antes...Eu tava assistindo.../Ontem tinha um jornal e e a jornalista tava fazendo uma crítica aí disse que a maioria dos candidatos do Ensino Médio pra concurso público, a maioria é reprovado em língua portuguesa, aí ela colocava as questões que eles são reprovados...Puramente gramática é...parônimos e homônimos, ela colocava umas palavrinhas lá e até coisa que eu não anotei parece que eu não anotei não, esqueci...Algumas palavrinhas escrita com isso...questão de ortografia, puramente gramática e também leitura de texto. Aí ela dizia muitos alunos, uma BOA parte é reprovado na prova de PORTuguês, então eu acho importante assim o ensino da gramática pra o aluno entrar em contato com essa língua e também pra vida dele, lá fora, porque a gente não pode descartar.../por mais que os lingüistas combatam “não, a gramática é isso aquilo outro”, mas a gente tem que passar porque os alunos precisam disso na prática. Concurso mesmo, de vez em quando chega um aluno pra mim mostrando o programa da CAGE::PA, Polícia Militar e esses outros concursos aí TRE::, o TER eu não vi não o programa, e esses concursos assim... É PURAMENTE gramática. O QUE diferencia é que agora eles estão renovados coloca um texto com interpretação e:: às vezes a gramática é dentro do texto e às vezes não... É separado. Aí o que eu tenho observado...Aí eu digo a gente não pode dispensar de jeito nenhum o ensino da gramática e às vezes.../por exemplo, como eu trabalho com o Ensino Me:dio eu pego questões de vestibula:res, só

gramática tem até uns ali eu vou lhe dar...é puramente gramática, separado... que eles colocam no vestibular DE FORA, né? Não é nem daqui do Estado da Paraíba. Eu já peguei também da UFPB, da UEPB questões bem gramaticais, aí eu digo se a gente não trabalhar também nesse sentido os alunos quando chegarem lá fora vão sentir aí eu tenho que.../eu acho importante. Agora, não dá tanta ênfase pronto... é isso que eu to tentando fazer, sabe Rosa? Na sala de aula...não dar tanta ênfase a gramática, que até Augusta nesse curso que ela deu pra gente em 2006 foi. Ela disse que a gente não desse muita ênfase, por exemplo... Nós vamos/são 10 pontos, né? A nota máxima pra gente dar ao aluno... Aí botasse 4.0 para produção de texto, botasse 3.0 para a leitura e 3.0 pra gramática, sabe? Ou então 4.0 pra leitura, 3.0 pra produção e e botasse.../Porque tem professor que bota assim... 6,0 pra gramática, né? Exercício gramatical... Trabalhar a gramática, fazer uma atividade pra nota...dá 6.0... 2.0 pra leitura e 2.0 pra produção e ela disse que não fizesse isso, não desse tanta ênfase, certo? TRABALHASSE a gramática mas de uma forma pra não dar muita ênfase pra eles não acharem que só a gramática é mais importante. É tanto que agora você ver eu não trabalho puramente a gramática, envolvo literatura e com leitura, textos, sabe? Em sala de aula e produção também que eu gosto, apesar de que dá trabalho mas... Auxiliadora disse uma metodologia pra eu não ter tanto trabalho de correção é...pegar texto dez de uma vez, mas tem que ter um controle muito grande, sabe? Porque eu ainda não tive tempo de fazer, olhe um sufoco pra pra trabalhar durante o ano com a turma toda. Ela disse pra trabalhar de uma vez DEZ, depois vinte, sabe? Quinze, cinco, e fosse anotando aqueles que...Porque da próxima vez não pegava mais aquele, pegava outro, mas eu ainda não consegui fazer isso não, mas eu vou fazer, se Deus quiser quando eu for planejar a aula pra fazer isso. Aí eu trabalho mais essas questões assim, não dou muita ênfase não...

Trabalhando Gramática dessa forma qual o objetivo que você visa atingir?

Meu objetivo, eu fui bem clara com meus colegas e meus alunos... MEU objetivo é levar aos alunos a ler mais e entender mais o texto e produzir mais, saber passar o que eles pensam, as idéias deles pra o papel. Eu digo olhe eu.../chegar o final do ano e eu conseguir passar o que vocês pensam para o papel claramente, eu me dou por satisfeita... E gostar da leitura, pronto. Ter amor a leitura, porque até agora eu já disse pra eles olhe eu quero levar vocês um dia pra passar na biblioteca, viu? Pra gente fazer leitura lá. “Eita professora eu não gosto de ler não”, cada um que dá uma desculpa aí eu disse eu não vou nem insistir porque qualquer dia desses eles me dão um pra trás (risos).

O que é que seu aluno do Ensino Médio não pode terminar o ano sem saber em relação ao ensino de gramática?

Em relação ao ensino de gramática...Concordância...Eu acho que é importante a concordância, saber usar/sim...antes da concordância, eu me lembrei agora, que eu já combato isso... é usar os

conectivos adequados, você relacionar.../por exemplo, eles vão escrever um texto, né? Aí fazer comparação com aquele parágrafo/o conectivo com aquele parágrafo anterior, uma idéia com a outra, ligar... fazer é.... o uso dos conectivos mesmo, eles fazerem uma ligação de uma idéia a outra, pronto, eu acho muito importante porque muitas vezes eu tava dando um exercício pra eles e mostrei/botei pra usar mas ao invés de mais, não...o contrário, mais quando você gostaria de usar mas. Aí eu coloquei um trechozinho e mostrei a diferença pra eles e disse olhe como muda o sentido você usar mas e mais, pronto é isso aí que eu quero, sabe? Meu objetivo é em relação a coesão, né? Pronto, a coesão textual...

TRANSCRIÇÃO DA AULA MINISTRADAS PELA PROFESSORA

AULA CORREÇÃO DO EXERCÍCIO MAS MAIS MÁIS (2h/aula)

PROFESSORA: Eu vou apagar aqui que eu vou corrigir o exercício, certo? (++++)

Venha fazer a letra a do exercício, por favor. Olhe...preencha com *mas*, *mais* ou *más*. Pronto, vamos lá... A equipe do governo revelou: *mais* coerência na votação. (Qual foi professora?- pergunta a aluna) A letra a. Fabrícia, venha fazer a letra b. O uso de vitaminas tornou-se abusivo trazendo *más* conseqüências à saúde. Venha fazer a outra...Aumenta o número de candidatas ao vestibular, *mas* são poucas as vagas. Ítalo ("Faltou"), Bruna Tatiane (faltou), Bruna faltou, né? Você pode dizer o que você escreveu? Deixa eu ver aqui...a letra d, né? A noite ela ficava ocupada, sobretudo, nas horas...então vamos ver... Aqui são três, né? Diga aí Andrey. (As três?, mas pia...) São três numa frase só...Olha, é uma frase só. (Eu posso dizer? Na primeira eu botei mais) Deixa eu ver... A noite ela ficava...o quê? (*Mais*- repete a aluna) letra d, né?*Mais ocupada...*(É. *Mas...*) *Mas estava sempre ao nosso lado nas horas...?* (*Más* - continua a aluna). *Más*. Nas horas *más*.... Edson venha fazer a letra e. Olha gente...vamos ver, né? a letra e. Magno também faltou. Luzinete, diga aí o que foi que você fez. *Os jovens sonham mais*, é?Mais, aí depois...(Mas) Mas? Mas os adultos realizam mais os seus projetos...(Não ta errado não professora colocar tanto *mas* numa frase só?)Olhem...vamos corrigir agora, né? Vocês vão me ajudar, vamos ver se ta correta o um da letra a. *A equipe do governo revelou más*...É *más*, é? Com o acento, né? Está correto isso?(Não). Qual é? Mas, o advérbio, né? Mas...A equipe do governo revelou *mais coerência na aposentadoria*. É mais, viu? Mas valeu, sua intenção foi boa, viu? Agora vamos ver a letra b. (Não gostei não porque você disse que a minha tava errada) Não, minha filha, mas você não tentou? Sua participação ta ali, viu? Você tentou...(Eu vou me passar por burra - fala a aluna indignada porque errou a questão). Não, aí não adianta você fazer isso...Não tem problema não. (Outra aluna interrompe: Vá professora se não vai tocar). C, *O uso de vitamina tornou-se abusivo traze::ndo más conseqüências a saúde*. É *más*, né? Ce::rto. D, *Aumenta o número de candidatas ao vestibular, mas são poucas vagas existentes*. Mas, olhe.. *Aumenta o número de candidatas ao vestibular ma::s...*Inão é o contrário do que você falou antes?

Não é uma conjunção de oposição? É uma oposição, certo? Agora vamos ver o outro, letra d, *A noite ela ficava MAIS ocupada*, ta certo ai, né?... Mais ocupada, MAS estava sempre ao nosso lado, sobretudo nas horas... *MÁS*. Letra E, *Não conhecemos ainda os resultados do jogo, MAS o Brasil já se prepara para vitória*. Olhem... *Os jovens sonham mais*, mais, ta certo, né? *Mas os adultos realizam MAIS os seus projetos*. Sim... agora o dois... Gente eu deixo vocês conversarem, mas eu vou acabar tirando ponto por comportamento, que aliás eu vou avaliar vocês também de comportamento... É a terceira nota, né? Aqueles que conversam demais vai ganhar a mesma nota que aqueles que não conversam? Não é justo.

O que é o dois? Criar um período, né? Usando *mas*, *mais* e *más*. Olhe, eu vou fazer o seguinte... [O aluno perguntou algo a ela e ela disse que esqueceu e que na próxima aula ela lembraria.]

(...).

Bem gente, vamos analisar... gostaria que vocês analisassem esse período que está aí no quadro. Eu quero que vocês olhem, analisem, se está certo, se está errado... se disser que está errado tem que dizer porquê, certo? ("Professora ta errado") Ta errado por quê? ("Porque ela tava pedindo a mesma coisa no...")

AULA CORREÇÃO DO EXERCÍCIO PARTE - FORMAR UM PERÍODO

(A professora organiza seu material no birô... e começa a escrever a mensagem bíblica do dia sobre Maria de Nazaré (Muito barulho. Alunos arrastam as carteiras, conversam e ainda se organizam em seus lugares). Em seguida faz um comentário sobre o dia das mães. Uma das alunas a chama e lhe entrega um papel vermelho em forma de coração. Ela olha para mim e sorri, agradecendo a aluna pela lembrança. Após uns 3min inicia a aula)

PROFESSORA: Vocês estão lembrados onde nós ficamos? Em quê nós ficamos? (Passam-se alguns minutos)

ALUNA 1 (Sentada nas primeiras carteiras): No exercício...

PROFESSORA: Então gente, nós ficamos em quê?

ALUNA 1: Na Correção, professora!

PROFESSORA: Criar um período, não foi isso? Usando *mas*, *mais*, e *más*, foi isso? Eu quero adiantar... o conteúdo... adiantar.

(Conversas paralelas. A professora escreve no quadro.)

ALUNO x: Professora de QUÊ, hein?!

ALUNA y: Natalia, olha aí... perguntando, professora de QUÊ?! (risos)

(conversas paralelas.)

(PROFESSORA CONVERSA COM ALGUMAS ALUNAS QUE SE SENTAM PRÓXIMO AO QUADRO)

ALUNO 2: (sentado geralmente na lateral direita da sala. Geralmente faz comentários sobre a condução das aulas da professora): É pra copiar o quê:???, Finalmente, aí, professora?? HE:in, professo:ra?.

(A professora parece não ouvir. Continuam as conversas paralelas. A professora passa a escrever no quadro as respostas de alguns dos alunos sem citar nomes. Ela escreve três pequenos textos, enquanto a turma espera, conversando. Não é solicitado a eles que copiem também.)

(APÓS 15MIN)

Agora é o seguinte... Primeira coisa que eu vou perguntar a vocês,

[ô Rodrigo!

Eu quero fazer uma pergunta a vocês... O que vocês entendem de período?

ALUNO 2: É o quê?

PROFESSORA: Quando vocês viram esse assunto lá no/na oitava série oraçã:o e período...o que foi que vocês entenderam sobre período? O que é um período? Período é o quê? É o quê? Uma o quê? Pode dizer aí...Período é o quê? (+++++)Quando existe uma oração.

(a maioria dos alunos fazem muito barulho, principalmente os que se localizam no meio da sala para trás)

ALUNA 1: Si::LÊN:.....cio!!!

PROFESSORA: Minha gente é importante, eu disse a você:s.... eu já falei a vocês que eu ia revisar a gramática em alguns momentos, certo? Eu não vou dar conteúdo pra vocês que vocês já viram, certo? Mas eu to revisa:ndo, isso aí vocês já viram desde a a oitava série/sétima, sei lá. Olhem...Então, o que é um período? Se existe um período é aquele que existe uma oração e só há uma oração quando existe verbo, aí eu pedi pra vocês fazerem um período, criar um período. Aqui a gente pode considerar um período?(dirigindo-se para o texto que estava escrito na lousa)

ALGUNS ALUNOS: Po:de!

PROFESSORA: Vamos ter atenção...o enunciado foi o seguinte...eu pedi pra vocês construírem um período, não foi isso? Um período com *mas*, *mais* e *más*, então vamos ver...vamos ver aqui no primeiro, vamos ver se está..., né? Vamos gente... *Maria tinha várias amigas...*

Aluna: Repete professora, não to ouvindo não.

[A professora continua lendo o texto]

[Professora: *mas ela confiava, apenas, em Rebeca que achava suas amigas Ma:is importantes que Mari:a, ao descobrir que suas*

amigas eram má::s, Rebeca procurou dar valor a amizade de Maria.(+++) Então gente...]

Aluna 3: Professora, professo::ra esse primeiro *mas*, pra mim, é porque tá expressando uma idéia de oposição, o primeiro?!

Professora: *Maria tinha várias amigas, MA::S ela confiava apenas em Rebeca.* Está apresentando idéia de oposição. O MAS não representa isso? Não dá idéia de oposição ao que se falou antes??
(++) O objetivo/a função do *mas* é essa pra dar uma idéia de oposição ao que falou antes. Ela disse... *Maria tinha várias amigas...até aí tudo bem, MA::S ela confia::va apenas em Rebeca.* Apesar dela ter várias amigas, mas ela confiava apenas em uma, né no caso?Vocês entenderam?
...e achava suas amigas mais importantes que Maria.” Vocês fazem alguma ligação aí?(+++)

[**Aluno 2:** Eu não entendi na:::::da]

Vamos tentar entender (+++) [professora também ficou um pouco confusa com a questão e ficou tentando entender repetindo o texto várias vezes]. Eu ainda vou analisar isso aqui, viu?Eu vou analisar isso aqui, certo? Agora aqui tem um período? Não, tem mais de um, né? Por isso gente quando vocês tiverem um exercício olhem bem direitinho o que é que pede o enunciado porque tem que ser fiel ao enunciado. Eu não pedi um período, né? (...) Se isso fosse uma avaliação ia prejudicar a pontuação, eu não botei lá no enunciado? Cri::e UM período. Vocês fizeram mais de três período, por aí..., certo?

Aluna 1: Agora faça um período aí pra gente ver...[Essa aluna fala, em voz baixa, a uma colega de sala]]

Professora: Agora vamos passar pra o outro assunto, por favor. Mas muito bem, viu gente? Vocês tentaram...

Minha gente eu vou abrir um parêntese aqui...Nós temos que assistir jornal, com um olhar crítico. Olhe vocês vejam, nós estamos num momento de grande atenção voltada para a chegada do Papa no Brasil (Já chegou! – grita o aluno) Eu sei menino... da chegada do Papa ao Brasil, peraf... E o que é que acontece?...Esses colarinhos brancos...o que foi que eles fizeram? Acharam de aprovar ho::je a/o salá::rio, ou seja, o aumento do salário... olhe, foi aprovado um aumento para os deputados do país, o salário deles vai ficar 16.000,00 reais, agora quando junta com as mordomias vai ficar em torno de 88.000,00, isso sem contar com as passagens aéreas. Aí você ver, quando o professor pára, paralisa, pede aumento...Olhe, então gente quando o professor ou as pessoa que trabalham na educação paralisam só pra ter um aumento de um salário de 600,00/800,00 no máximo 1.000,00 rea::is... todo mundo bate o pé e diz que o professor é preguiço::so, não quer trabalhar, só vive de paralisações e greves e não olha quando a mídia faz isso, né? Os deputados tudo ganhando salários assustador, mas ninguém fala. Olhe, eu acredito que todas as pessoas no Brasil assistiram essa reportagem, passou isso no jornal...Então gente...[a professora chama a atenção dos alunos]...Olhe...está estampado nos países de todo

mundo que se o país não der.../se não tiver voltado para Educação...[incompreensível- muito barulho em sala]

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)