

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DE SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

Marionise Vedoy Oliveira

**PRÁTICAS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO
CONTEXTO PÓS PCN**

Porto Alegre

2010



Marionise Vedoy Oliveira

Práticas de ensino em Língua Portuguesa no contexto Pós PCN

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de Grau de Licenciado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pela Prof^a. Dr^a Ingrid Nancy Sturm.

Porto Alegre

2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
I. CENÁRIO ATUAL	11
I.I Formação do Professor	11
I.II Ensino De Língua Portuguesa: Teoria e Prática	18
II METODOLOGIA	22
II.I Questionário e entrevistas	23
III ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS	24
III.I Texto, gramática e ensino de língua portuguesa	25
III.II Aspectos da formação do professor	39
IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	52

INTRODUÇÃO

Um dos grandes responsáveis pelas mudanças no ensino de Língua Portuguesa foi a Linguística. Com os estudos linguísticos, observou-se, por exemplo, que a língua não é homogênea e que a noção de certo e errado pode ser muito relativa. Essas novas concepções se contrapõem ao ensino tradicional de Português, pois esses requisitos são negados pela gramática prescritiva, já que essa trabalha apenas com uma modalidade de língua e a defende como a única correta.

Em 1957, encontramos, em um ensaio de Mattoso Câmara Jr, reflexões sobre o ensino da língua que, para década de 50, eram inovadoras. Suas ideias estavam diretamente ligadas a essa nova ciência recém introduzida no Brasil: a Linguística. Com o título de *Erros de escolares como sintomas de tendências do português no Rio de Janeiro*, o trabalho de Mattoso traz a ideia de que muitos dos erros encontrados pelos professores, na escrita e na fala de seus alunos, nada mais eram do que inovações pelas quais estava passando a língua portuguesa falada na época, conforme pontua Ilari (1989).

Com a “democratização do ensino”¹ e a conseqüente entrada das classes populares na escola, foi inevitável o contato entre, pelo menos, duas variedades da língua portuguesa, tornando evidentes as regularidades presentes no Português, mas também as diferenças entre as variantes. Essas características (regularidades e diferenças) são objetos de estudo da Linguística Estruturalista que vê a língua como um “código” comum a todos os falantes, ao mesmo tempo em que “válida” suas variações, sejam essas um padrão aceito pela elite, sejam um dialeto das classes populares. Com essa nova visão em relação à língua, a noção de certo e errado foi revista, e o erro passa a ser tratado apenas como diferença (ILARI, 1989).

A partir desse novo contexto, surgem muitas críticas ao ensino da gramática tradicional. Segundo Matêncio (2006), essas críticas vêm da percepção da insuficiência das

¹ *Educação para todos* é um discurso antigo no Brasil. Segundo Soares (2008), já em 1882, Rui Barbosa denunciava a precariedade do ensino e das escolas para o povo. A democratização do ensino traz consigo um discurso de igualdade social. Ao longo do tempo essa discussão ora toma uma posição quantitativa, ora qualitativa, sempre procurando responder às demandas populares por educação. Contudo, ainda conforme Soares, a escola que temos hoje é *antes contra o povo que para o povo*.

gramáticas pedagógicas que não servem a todos os fins linguísticos. Elas representam apenas algumas modalidades de língua, modalidades essas que podem descrever a linguagem de certos grupos, mas não podem ser definidas como descrição do português como um todo. Contudo, o que acaba acontecendo é que, erroneamente, esses compêndios, por apresentarem o que deve e o que não deve ser feito, naturalizam apenas alguns usos como corretos. Faraco e Castro (2000) também tratam das críticas feitas ao ensino tradicional, segundo eles:

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em conseqüência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado (p. 179).

Dos anos 50 até os dias de hoje, muitas teorias acerca da linguagem surgiram, conviveram e convivem. Do Estruturalismo ao Funcionalismo, passando pelo Gerativismo, temos muitos ganhos na área do ensino, principalmente se considerarmos as relações estabelecidas entre língua e sociedade explicitadas pela Sociolinguística, pela Análise do Discurso, pela Psicolinguística, dentre outras abordagens (ILARI, 1989).

Atualmente, considera-se que o meio pelo qual a língua deve ser trabalhada é o texto, já que esse é sua manifestação real e nele se pode observar o funcionamento da língua, suas regras e regularidades. É através do texto que o professor deverá refletir acerca das questões gramaticais, das regularidades e peculiaridades da língua, dos efeitos de sentido, etc. Ele será o termômetro tanto para identificar dificuldades dos alunos como para assinalar progressos. No entanto, segundo Matêncio (2006), apesar desses avanços, existe, ainda, uma distância enorme entre o que cientificamente se discute sobre língua e o que se faz no ensino de Língua Portuguesa. As práticas continuam ligadas às tradições difundidas pelas gramáticas tradicionais, e essas práticas estão bastante distantes dos pressupostos instaurados pela Linguística. Muitos professores conhecem as novas teorias linguísticas, nas quais se fundamentam novas metodologias, e acreditam que trabalham com textos, mas, no

desenvolvimento deste trabalho, veremos o quão distantes suas práticas estão dessas propostas.

Por que isso acontece? Por que é tão difícil ao professor desenvolver um trabalho de acordo com o que vem sendo preconizado, há pelo menos 30 anos, para o ensino da Língua Portuguesa? Acreditamos que para solucionar ou, pelo menos amenizar esse problema, precisamos refletir cada vez mais sobre ele, insistir nesse tema, a fim de que ele se mantenha na ordem do dia, pois somente assim teremos alguma chance de mudar esse quadro.

Ilari (1989), refletindo a esse respeito, há mais de 20 anos, salientava que tínhamos um longo caminho pela frente. Isso porque os professores, mesmo quando conhecem as teorias, muitas vezes, não as aplicam, ou as utilizam de forma inadequada. A sociedade, por sua vez, ainda está longe de reconhecer os verdadeiros significados e representações sociais da língua, como podemos ver nas palavras do autor:

Hoje, o quadro pode ter mudado, no sentido de que a polêmica ganhou novos interlocutores, passando do ambiente escolar para a mídia: boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a idéia de que o ensinar língua portuguesa é muito mais do que ensinar gramática, mas a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical. É inegável, contudo, que a Linguística realizou um importante deslocamento ao mostrar que é possível olhar para língua por outros ângulos que não o da correção (p. 08).

Cabe questionar porque essa discussão não consegue extrapolar o meio acadêmico. Talvez esse seja um grande entrave para avançarmos no âmbito educacional e no ensino de Língua Portuguesa. É necessário publicizar essas ideias para que a sociedade tome conhecimento delas. Precisamos acabar com o império da gramática tradicional, mostrar à população que eles não falam errado, eles apenas utilizam uma variedade de língua diferente da forma padrão, mostrar que a valorização de apenas uma linguística é uma forma de dominação social. O professor precisa assinalar para seus alunos o poder que a língua tem. Mostrar que eles necessitam, é verdade, dominar a forma culta, mas que ela é apenas uma variedade, e que o português que falam não tem menos valor linguístico. Enfim, mostrar que o julgamento do valor de uma variante linguística é social.

A circulação desses discursos em torno da língua, nas escolas e nas universidades, foi garantida com a publicação de um importante documento lançado pelo governo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN). Estes estão amparados tanto na Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Seus princípios são o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para exercício da cidadania. Também o alicerçam a preservação das peculiaridades locais e as diferenças existentes entre os alunos. Os PCN são apresentados não como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Eles surgem como uma forma de levar os avanços ocorridos no ensino para a escola, já que muitos professores que estão atuando têm uma formação anterior às teorias que baseiam essas mudanças.

Os PCN de Língua Portuguesa são fundamentados nas teorias marcadas pelo estudo das regularidades linguísticas, e refletem as mudanças ocorridas na visão do ensino e no papel da escola na sociedade. Servem como apoio teórico aos professores e almejam uma reorientação curricular, de acordo com as novas necessidades tecnológicas, científicas e culturais. Além de suprir os requisitos acima e abranger demandas já propostas nas leis, é interesse do governo subsidiar os professores com as discussões teóricas atuais. Nas palavras de Rojo (2000):

A elaboração e a publicação dos PCN para o Ensino Fundamental representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem – como tradicionalmente tem sido feito no Brasil – em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (p. 27).

Contudo, como já dito, o que se observa é que os avanços, tanto no âmbito da educação, como no linguístico, continuam distantes das salas de aula. A experiência e a

observação vêm nos mostrando que as práticas de ensino de Língua Portuguesa permanecem ligadas a uma visão tradicional que tem na gramática sua maior aliada, o que, segundo Ilari (1989), pode ser consequência da bandeira levantada pela mídia, da correção, da uniformidade e da primazia pelo escrito:

Os estudos sobre a formação do português do Brasil mostram que nossa língua sempre esteve cindida entre uma norma lusitanizante e uma norma tipicamente brasileira, e que dessa duplicidade do passado deriva o enorme hiato que hoje separa o português escrito das pessoas letradas e o português efetivamente usado pelo povo. A Linguística tem trabalhado no sentido de valorizar os usos reais e de tomar a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta; a mídia tem trabalhado, no mais das vezes, no sentido de estigmatizar as formas populares, aprofundando o hiato. No fogo cruzado entre as duas posições está o professor de português que, honestamente interessado em proporcionar o melhor a seus alunos, hesita entre uma e outra linha de conduta (p. 19).

Por que essa situação se mantém? Desinformação, não compreensão, falta de cobrança, falta de interesse? E por parte de quem? Alunos, professores, diretores, secretários da educação, prefeitos, MEC, a mídia? É uma situação difícil de analisar, pois envolve muitas esferas e muitos interesses, o fato é que culpar um ou outro não resolve o problema, precisamos que cada um realize seu papel de acordo com as possibilidades que lhe são oferecidas e faça sua parte da melhor forma possível, buscando a formação intelectual e pessoal de seus alunos, a formação de cidadãos conscientes de sua realidade e que possam agir na sociedade para torná-la mais justa. Esse é um dos princípios dos PCN.

É importante reafirmar que essa situação desastrosa não é de responsabilidade apenas do professor. Além disso, o cenário educacional, muitas vezes, não é favorável, e o professor, infelizmente, não ocupa um lugar socialmente valorizado, como salienta Antunes (2003):

Vale à pena deixar bem claro que, em nenhum momento, deixo de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre à “tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. “Passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova no cenário nada convidativo (e muito menos poético) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola (p.17).

Ao final do curso de graduação nosso contato com a escola aumenta. Aliado a isso, estudamos muitas teorias acerca do ensino de LP. Chegamos às escolas, sedentos por mudança, por fazer diferente, por colocar em prática tudo aquilo que vimos, estudamos, discutimos. Contudo, nos deparamos com uma realidade diferente, muitas vezes desanimadora. Vemos professores que compreendem as teorias, mas não as aplicam pelas dificuldades que isso impõe; alguns que sequer as conhecem, nunca tiveram contato com os PCN, por exemplo; outros que chegam para dar aula sem nenhum planejamento. Vemos aulas basicamente de gramática, em que a língua em uso não ganha espaço, vemos o texto com espaço restrito e, muitas vezes, utilizado apenas como pretexto para uma abordagem gramatical. Enfim, essa conjuntura gera uma inquietação que nos impele a encontrar alternativas para mudá-la. Acreditamos que uma maneira de encontrá-las é ouvir os professores: sobre suas práticas de ensino, as dificuldades que encontram, como é o meio em que atuam, o que pensam a respeito de suas práticas e como elas poderiam melhorar..

Com este trabalho de conclusão de curso, pretendemos analisar as práticas dos professores de LP, graduados após a publicação dos PCN, ou seja, já inseridos nesse novo contexto de ensino de língua. Mais objetivamente, buscamos verificar se essas práticas estão de acordo com as concepções propostas pelos PCN e avaliar quais as contribuições trazidas por esse documento para a prática docente. A partir disso, analisaremos se existem dificuldades no trabalho com a teoria, além de verificar se as práticas dos professores se aproximam daquelas estudadas na graduação. Mais ao final, também visamos investigar os pontos positivos e os negativos na formação inicial e/ou continuada.

Essa discussão ajudará a identificar pontos de conflito entre a teoria e a prática, além de permitir constatar se essas novas metodologias estão realmente sendo aplicadas. É

importante ouvir o que os profissionais têm a dizer sobre sua formação, e as dificuldades que encontram na aplicação das teorias.

Ouvindo os professores e refletindo sobre suas práticas e suas inquietações, visamos à construção de novas alternativas, ou possíveis reformulações, alimentando mais ainda o debate sobre o ensino de língua portuguesa.

I. CENÁRIO ATUAL

I.I. Formação do Professor

Geralmente, quando o assunto é educação, os professores são alvo de crítica e, certamente eles têm responsabilidade na situação atual do ensino de língua portuguesa. Contudo, há muitos aspectos que estão velados, como afirma Guedes. (2006). Segundo ele, o lugar que hoje a educação e conseqüentemente o professor ocupam, é proposital. Não é interesse da elite que o povo reconheça e reivindique seus direitos, que o povo detenha o conhecimento. Por isso, a escola tem sido, em grande parte, reprodutora de conteúdos e conceitos.

Apesar de todos os avanços conquistados a partir da LDB, e consolidados nos PCN, as autoridades não fazem esforços no sentido de valorizar os profissionais da educação. Se comparados a outros profissionais de curso superior, veremos que o salário dos professores está abaixo. Será apenas a lei da oferta e da procura, ou há algum interesse por trás disso? Por que não há cumprimento das leis e das determinações do governo em relação às práticas de ensino levadas a efeito nas escolas? Por que as secretarias de educação não acompanham o trabalho e a produção de seus professores? Guedes (2006) levanta uma possibilidade:

Do que não se tem notícia é de autoridade educacional que cobre dos professores os resultados da implantação das idéias planejadas em seu gabinete. Cobrá-los implicaria uma discussão séria sobre condições de trabalho e o risco de que os professores acabassem por descobrir, e pior, formular os métodos e técnicas que levariam a esses resultados e chegassem a teoria que os embasa. À elite não interessa bons resultados porque não lhe interessam profissionais competentes. Incompetentes adesistas são mais manipuláveis e incompetentes de oposição são menos perigosos (p.33).

A educação ocupa um papel muito importante na construção da sociedade. Sabemos que, pela educação, transformações podem acontecer, tanto que os PCN, por exemplo, têm como principal objetivo a formação de cidadãos críticos. Assim como os PCN, vemos muitos avanços nesse sentido, mas as bases não mudam. De acordo com Perrenound

(1999), a ideia de mudança, na maioria das vezes, fica apenas no discurso porque mudar exige investimento e mais que isso (...) *eles temem que os professores formados numa prática reflexiva, para a participação crítica e para a cooperação, tornem-se os contestadores em potencial ou, pelo menos, interlocutores incômodos*. Ou seja, precisamos mais que documentos para mudar esse cenário, é necessária uma mudança na visão que se tem do professor e da que ele próprio tem da sua atividade, uma mudança que deve começar na sua formação.

O professor é fundamental para a educação, por isso seu papel é tão discutido. Para uma mudança efetiva, precisamos de ações políticas: melhoria nas escolas, maior valorização dos profissionais, reajuste salarial, ou seja, um maior investimento. No entanto, parece que essas medidas estão longe de acontecer, pois não se vê movimentações nesse sentido, infelizmente, como diz Perrenoud (1999), os avanços não saem do discurso. Então essa mudança precisará ocorrer ao inverso, é preciso que os professores tomem consciência de seu valor e não sejam apenas transmissores de conteúdos. Se eles não são os únicos agentes desse processo, são os protagonistas, e como tal podem mudar essa situação. Embora existam muitos fatores externos, o ensino ocorre de fato dentro da sala de aula. E isso vale tanto para os professores do Ensino Fundamental e Médio, onde são formados futuros cidadãos, quanto para os universitários, que deveriam comprometer-se, também, com a formação de novos profissionais da educação.

A tarefa do professor de português é desprivatizar a língua escrita ensinando seus alunos a ler e escrever para que passem a participar da produção de conhecimento a respeito do Brasil, desenvolvendo com a língua escrita uma relação que o leve a descobrir e desenvolver a sua dignidade pessoal (GUEDES, 2006, p.53).

Para dar conta dessa empreitada, é necessária uma boa preparação, por isso a graduação é tão importante para o professor, é ali que ele terá subsídios para seu trabalho em sala de aula. Entretanto, constatamos na experiência acadêmica que apesar de todo embasamento teórico, a graduação ainda é falha. Falta o contato com a escola, com a sala de aula, com os alunos e as situações que esses lugares proporcionam. Falta espaço para aplicação de tudo aquilo que lemos, discutimos e analisamos. Esse pode ser um dos motivos

para dificuldades de aplicação das teorias pelos professores, já que, apesar de conhecê-las, não tiveram a chance de testá-las. E essa é a reivindicação de muitos profissionais, pois, ao saírem da faculdade, entram em sala de aula e se sentem despreparados, porque apesar de toda teoria que tiveram contato, sua prática muitas vezes impõem obstáculos e dificuldades com as quais não tiveram oportunidade de vivenciar.

Durante a graduação, discutimos e analisamos tanto o papel do professor, como as questões da prática escolar, isso ocorreu, primeiramente, nas disciplinas da Faculdade de Educação, que tratavam de temas como: currículo, políticas educacionais, perfil do professor, planejamento etc. Num segundo momento, foram transferidas para o Instituto de Letras e abordadas nas disciplinas de prática e estágios. Isso aconteceu na parte final do curso, nos últimos semestres, momento em que as questões de ensino foram direcionadas, especificamente, para o ensino de língua portuguesa.

No decorrer das atividades da graduação (discussões, relatos, observações, leituras e prática de sala de aula), percebemos que os métodos tradicionais de ensino continuam perpetuando-se em sala de aula. No estágio, por exemplo, nos deparamos com uma professora ligada a essas práticas. Tivemos vários problemas ao longo de todo período de aulas. Já na observação, percebemos que suas aulas eram bem distantes do projeto que havíamos elaborado. Projeto esse baseado na produção e leitura de textos, e com muitas atividades de fala e escuta, as questões gramaticais tratadas, eram aquelas que os alunos apresentavam dificuldades, e o trabalho era feito a partir dos textos produzidos por eles. Era nosso objetivo, identificar, nas produções dos alunos, pontos de dificuldade para trabalharmos tanto individualmente, como com toda turma. No decorrer do estágio, por várias vezes, recebemos cobranças, a professora titular não identificava “matéria” no que estávamos vendo e nos cobrava que as outras turmas estavam bem adiantadas, e nós, não saíamos “daquilo”. A crítica não veio somente dela, na avaliação feita com os alunos, muitos destacaram a “falta de matéria”. Mesmo que eles estivessem “aprendendo língua portuguesa”, não identificavam “matéria”, pois nossos métodos eram desvinculados da gramática tradicional, de um ensino preso a nomenclaturas e classificações. Nosso objetivo era fazer com que eles refletissem sobre a língua, que conseguissem se comunicar de maneira mais efetiva. Contudo, tanto eles quanto a professora titular participam de um contexto que não reconhece a importância de um ensino reflexivo.

Ainda há um longo caminho a ser enfrentado pelos novos professores, pois, além das dificuldades impostas pela sala de aula, precisarão lidar com uma cultura de ensino ligada a práticas que não condizem com os novos rumos da educação. Para Antunes (2003), essa é uma das alegações de muitos professores quando cobrados do por que não mudam seus métodos de ensino:

(...) os professores até gostariam de mudar, estão convencidos de que é preciso, mas... toda essa série de fatores interferem exatamente na direção oposta. Como, perguntaram os professores, não dar gramática (leia-se aqui: 'Como não ensinar a classificação das orações e similares'), se isso cai no vestibular, nas provas de concurso; se os pais vêm reclamar e os próprios alunos acham que não estão tendo aulas de português? (p. 169).

Isso mostra que a questão do ensino de língua portuguesa está muito além da sala de aula. Está no imaginário de todos que ensinar português é classificar sujeito e predicado e saber conjugar os verbos em todos os tempos, que a língua portuguesa é aquela que está na gramática e qualquer variação daquilo é considerado desvio ou erro. E essa cultura é reforçada pela mídia, como vemos nas palavras de Ilari (1989).

Outra questão é a assimilação de sua mensagem pelo corpo social, com vistas a difundir uma concepção da realidade lingüística do país e a promover os valores da cidadania. Aqui, a lingüística continua enfrentando resistências, porque a mídia - sobretudo os jornais e a televisão - encampam a velha bandeira da correção, da uniformidade lingüística e da primazia do escrito e, com seus manuais de redação, suas colunas de consulta gramatical e seus programas em que a idéia de língua é vinculada à idéia de pátria, continuam agitando um fantasma que tem sido extremamente eficaz para fazer da língua um motivo de exclusão social (p. 19).

Para Faraco (2002), essa questão se mantém, pois a sociedade não tem consciência disso, ou seja, não reivindica mudança porque não enxerga nisso um problema. Podemos constatar esse fato diariamente na mídia, que dá espaço apenas para o normativismo por meio, por exemplo, de “consultórios gramaticais”, que reforçam fatos da língua como únicos e corretos. Os linguistas têm espaço apenas no cenário acadêmico sendo considerados pela mídia *como liberais ou relativistas que tudo aceitam na língua*. Temos muitas causas para

essa situação, segundo Faraco (2002), uma delas pode ser o fato de os próprios profissionais da área não dimensionarem essas questões politicamente:

Nos aferramos à lógica do debate acadêmico e acreditamos ser suficiente, para defender nossos pontos de vista, lançar mão do rigor da demonstração silogística. Não nos damos conta, porém, que o embate está ocorrendo num outro terreno, isto é, no poderoso terreno das crenças e do imaginário social sobre a língua. Desse modo, o apelo à pura racionalidade científica convence pouco o público em geral, porque as asserções e formulações científicas costumam ser, em boa parte, contra-intuitivas, isto é, o que se pode dizer cientificamente sobre as dimensões estruturais, sociais e históricas do linguístico fere profundamente as crenças e valores correntes na sociedade. E, aqui, por todas as razões, as pessoas preferem a segurança de suas crenças e valores (como, aliás, em muitas outras áreas em que o discurso científico e o senso comum entram em conflito), ainda mais se o próprio embate, não sendo ainda uma questão coletiva, não faz nenhum sentido para elas (p. 06).

Uma das formas de democratizar esse discurso é trazê-lo para a escola, os alunos, além de desenvolverem suas capacidades comunicativas devem tomar consciência do funcionamento social da língua. O professor de Língua Portuguesa deve trabalhar para que seus alunos percebam a importância e utilidade daquilo que está sendo ensinado, para que, assim, além de se sentirem motivados, entendam a legitimidade e a importância do que estão aprendendo. Isso não é uma tarefa fácil, mas é uma obrigação do professor. Segundo Perrenoud (1999), o professor desempenha um papel importante na sociedade, ele deve ser peça ativa na formação de sujeitos que conheçam e compreendam a realidade ao seu redor:

Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes *ativos* das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos.

Cabe indagarmos se os professores reconhecem seu papel na sociedade, o papel de dar sentido à aprendizagem dos alunos, de torná-los cidadãos críticos. Nesse aspecto, também

temos a graduação como ponto-chave na formação de bons professores, pois ela irá levar o futuro professor a refletir sobre a língua que ensina, e sobre seu papel na sociedade, para que ele compreenda o valor daquilo com que está lidando, e assim possa transmitir esse conhecimento com legitimidade. Matêncio (2006) considera fundamental uma formação crítica para os professores:

Vislumbra-se a necessidade de que a formação lingüística propiciada ao professor e a seu aluno dê condições para que, ao longo de seu processo de letramento, tais sujeitos construam um olhar menos discriminatório e mais questionador das práticas. (...) Ora, se o professor será o responsável, em sala de aula, por criar condições para que seus alunos ingressem nas práticas sociais de produção e recepção de textos em diferentes domínios do conhecimento, só uma formação crítica o fará assumir a enorme responsabilidade de contribuir para mudanças nas representações sociais que se tem de língua, de linguagem e de suas manifestações usos (p.447-8).

Para uma mudança na educação, precisamos de bons professores. Profissionais conscientes de seu papel e de sua importância para a sociedade; profissionais reflexivos e que saibam tornar aquilo que ensinam útil e significativo para seus alunos; profissionais capacitados que busquem sempre melhorar. Para que nossos professores tenham esse perfil, precisamos de uma graduação mais completa, que consiga, além da base teórica e da prática, proporcionar aos seus alunos oportunidade de reflexão, de construção de saberes e lhes mostrar a sua importância para uma mudança na educação e conseqüentemente na sociedade.

Junto a essa reflexão, a graduação deve proporcionar ao aluno contato direto com a escola, com os alunos, com outros professores, tanto com observações, como com a prática propriamente dita. Só esse contato possibilitará que o graduando reconheça as dificuldades impostas pelo ambiente escolar e ao longo de sua formação crie alternativas para os obstáculos encontrados. Afinal qualquer aprendizagem se dá pela união de teoria e prática, o problema é que a graduação focaliza na teoria e deixa aquém a prática, quando essas deveriam ter igual espaço.

Contudo sabemos que hoje nem todas as faculdades e universidades conseguem aliar teoria, prática e reflexão, tanto que muitos dos profissionais que entram no mercado de

trabalho acabam seguindo os padrões já estabelecidos. Podemos considerar como agentes dessa realidade a falta de contato com as teorias, ou sua não compreensão, ou ainda a pouca experiência em sala de aula, bem como a ausência de reflexão sobre as condições de trabalho enfrentadas na realidade das escolas. Sejam quais forem os motivos, são aspectos que a graduação deveria suprir, afinal, ela está formando profissionais para o trabalho em sala de aula.

Segundo Guedes (2006, p.26), no caso do professor, isso pode ser muito prejudicial, pois, sem a prática e a reflexão, eles acabam seguindo os modelos já conhecidos: *Nenhum outro profissional tem uma relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão ao alcance de todos.* Por isso, para o professor, a falta de experiência adquire um sentido diferente: *ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos, onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu* (p. 26). Assim, por não praticar aquilo que a graduação lhe ofereceu, e por ser “jogado” na sala de aula, como qualquer outro professor já experiente, o recém-formado acaba seguindo os modelos já conhecidos, aqueles que lhe acompanharam por toda sua vida de estudante. Isso ocasiona a contínua reprodução desses modelos.

Segundo Ilari, o jovem professor ao chegar à escola teria a oportunidade de escolher que caminhos seguir, que práticas pedagógicas utilizar, contudo, muitas vezes a escola, e a própria sociedade (pais, alunos, colegas, etc.) impõem uma outra realidade. Como, em geral *o jovem professor traz da universidade uma quantidade de conhecimentos desconexos cuja relevância pedagógica é no mínimo obscura* (ILARI; BASSO, 2003, p. 229), ele acaba seguindo as práticas vigentes, o que para Ilari e Basso cria um movimento circular:

A escola passa à sociedade a ideia de que escrever bem é escrever correto, num movimento circular que é raramente quebrado. Neste círculo, o professor aparece como instância que detém o conhecimento das formas corretas, e isso o investe de autoridade do ponto de vista social (p. 234).

Para escrever “correto”, é preciso dominar a norma culta, por isso o ensino de língua materna nos parece *pesado, ineficaz e carregado de gramática*, pois a gramática tradicional é o meio preferencial da escola para trabalhar a norma culta. Os recém-formados,

por não encontrarem um ambiente propício para aplicação das teorias aprendidas na graduação, acabam, também, se utilizando desse método (ILARI; BASO, 2003).

Por isso é tão importante para os cursos de licenciatura aliar prática, teoria e reflexão. Como afirma Guedes (2006), é a experiência em sala de aula que pode dar ao professor condições de tomar distância desses modelos ineficazes, à medida que seu fazer pedagógico vá constituindo sua concepção de estrutura da matéria e seus procedimentos didáticos.

Considerando que a relação entre teoria e prática é fundamental para que o professor desenvolva um trabalho significativo e eficaz, discutiremos sobre essa questão no próximo capítulo.

I.II. Ensino de Língua Portuguesa: Teoria e Prática

Os PCN de Língua Portuguesa se baseiam nos usos da língua. Os alunos devem conseguir utilizá-la em suas diferentes modalidades e em diversas situações. Esse processo deve ser gradual, sempre partindo daquilo que já é de domínio dos alunos para aquilo que é novo. Para isso o professor deve utilizar o texto, oral e escrito. Todas as atividades devem ser centradas nele e é a partir dos textos que as questões gramaticais devem ser trabalhadas. Além disso, o ensino deve ser contextualizado, na medida do possível, com atividades que sejam significativas para os alunos.

Segundo os PCN, o texto deve ser o ponto de partida do ensino de língua, pois ele é sua manifestação real, qualquer atividade discursiva ocorre por meio de um texto. Existe um número quase ilimitado de gêneros textuais, então o professor deve fazer sua seleção com textos que: *por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem (...)* (PCN, 1998, p. 26). Sendo assim, cabe ao professor desenvolver

as competências discursivas de seus alunos para que eles consigam utilizar a sua língua de maneira variada e adequada. Esse aspecto é fundamental para o exercício da cidadania.

Os PCN também discutem a importância da reflexão acerca da língua, reflexão acerca de suas regularidades e peculiaridades. Os alunos precisam saber que a língua que falam é o português sim, que é diferente da língua culta, mas não tem menor valor que essa. Cabe ao professor mostrar que é necessário o domínio da língua culta, mas que não precisam abandonar sua variedade. Essa reflexão deve incluir a gramática, que deve ser trabalhada a partir da sua manifestação real, fazendo com que os alunos analisem as regularidades e os efeitos de sentido que certas mudanças ou falta de elementos podem causar a uma sentença. Os conteúdos gramaticais que devem ser vistos são aqueles os que os alunos apresentam dificuldades, e o termômetro para isso é o texto produzido por eles. O professor, junto com os alunos, deve construir definições a partir daquilo que foi discutido e analisado. *Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes* (PCN, 1998, p. 29).

Como vimos na Introdução, do ponto de vista teórico, os PCN não trazem nada de novo. Eles são orientações para os professores baseadas em teorias linguísticas e de ensino já conhecidas. A intenção é difundir ideias que já são discutidas há muito tempo nas universidades, mas que têm certa dificuldade para entrar nas escolas. Contudo mesmo após sua publicação ainda há muita resistência a essas “novidades”.

Ainda há muita dificuldade na aplicação das novas teorias. Os professores, apesar de conhecerem e terem contato com os PCN, continuam trabalhando apenas com conteúdos gramaticais. O texto aparece apenas em momentos específicos e isolados. As atividades em sala de aula estão distantes dos usos e os professores têm dificuldade em aceitar as mudanças na língua. Tratam como certo apenas aquilo que a gramática tradicional considera como tal. É o que avalia Chiappini²:

² Esse excerto faz referência a uma pesquisa realizada em 15 escolas de 1º grau, no estado de São Paulo, cujo foco era verificar o modo de constituição e circulação dos textos na escola.

Nesta ocasião, pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem (CHIAPPINI, 2007, p. 10).

Antunes (2003) destaca a partir dos quatro principais campos do ensino de língua (oralidade, escrita, leitura e gramática), como, apesar dos esforços institucionais, as práticas pedagógicas referentes à língua portuguesa continuam extremamente ligadas a métodos tradicionais. Segundo ela, a oralidade, quando não é omitida como objeto de estudo, geralmente está em segundo plano, a fala, com frequência, é vista como o lugar do desvio e não se avaliam as suas diferentes instâncias. A escrita é uma prática mecânica, em que as regras ortográficas devem ser aplicadas, sendo geralmente artificial e descontextualizada. A leitura é trabalhada em momentos isolados e a interpretação se limita à recuperação de elementos explícitos. A gramática é desvinculada dos usos da língua, estática, baseada em exceções e regras particulares, voltada para nomenclaturas e classificações e predominantemente prescritiva, preocupada apenas em destacar o certo e o errado. Além disso, na maioria das vezes, esses elementos, da maneira como são apresentados, não fazem parte da realidade dos alunos, e, por não serem significativos, acabam não sendo assimilados.

O que acontece é que os alunos decoram conceitos para realizar uma prova na qual serão avaliados. A gramática tradicional acaba sendo, neste tipo de abordagem, a base do trabalho em sala de aula. A nomenclatura pode ser trabalhada, mas não deve ser o principal, seu ensino deve servir como complemento, e sempre auxiliando os princípios comunicativos da língua. Mas, como nos apresenta Ilari e Basso (2006), a gramática tradicional, na maioria das vezes é ponto central para o ensino, em nossas escolas:

A preocupação de expor a nomenclatura gramatical e de sistematizar os conhecimentos de gramática merece um comentário à parte. É certamente oportuno que, chegando ao final do ensino médio, os nossos alunos tenham uma visão clara do tipo de informação que podem encontrar nos compêndios de gramática, nos dicionários e em outros materiais de consulta, e para isso um conhecimento sistemático de gramática pode ser útil. O problema é que só faz sentido sistematizar aquilo que já se conhece. Ora, em nossa escola, a “sistematização” começa na quinta série do ensino básico (ou mesmo antes) e continua, por inércia, até as vésperas do vestibular. Ao leitor que achou que esta é uma afirmação exagerada, sugerimos que faça a conta de quantas vezes, no ensino básico e médio, passou por uma lição sobre sujeito e predicado, a lição que se dá no início de todas as séries. Deve haver alguma coisa de profundamente errado com essa aula sobre sujeito, se é necessário repeti-la tantas vezes (p. 233).

Por identificar esses pontos falhos no ensino, Antunes (2003), propõe como a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática podem e devem ser abordados. Ela reitera a ideia de que o texto é a base para o trabalho em sala de aula, e é a partir dele que esses aspectos deveriam ser tratados. Genericamente, poderiam ser abordadas questões como: interlocutor, contextualização, diversidade, relação fala/escrita etc. Com relação à oralidade, teríamos a prática da escuta, a variedade de tipos e gêneros de discurso, a interação etc. Já na escrita, temos o planejamento textual, pensado por meio dos gêneros, e a reescritura. Na leitura os alunos desenvolveriam sua opinião crítica, a interpretação e aperfeiçoariam a escrita. O trabalho com a gramática seria realizado concomitantemente a esses aspectos, dado a seu caráter intrínseco à língua. Quando falamos, escrevemos ou lemos não o fazemos sem ela: aplicamos as regras gramaticais de nossa língua naturalmente, então sua compreensão deve ser, também, natural. Não se pode estacionar nas terminologias e classificações, pois o que é relevante, quanto se trata de língua, é o seu funcionamento e, sob esse aspecto, a gramática tem muito a contribuir. Segundo Antunes (2003, p. 34), esses procedimentos caminham para um ensino que tende a *aproximar o estudo da língua desse ideal de “competência” e de “cidadania”, ou melhor dizendo, de “competência para a cidadania”*.

Feitas essas considerações teóricas, apresentaremos no Capítulo III a metodologia utilizada para a obtenção dos dados.

II METODOLOGIA

Para subsidiar a discussão em torno de nosso tema, adotamos uma entrevista semiestruturada, que consistiu de um questionário (**Anexo I**) dividido em quatro blocos: dados pessoais, formação inicial e continuada, condições de trabalho e ensino de língua portuguesa. O último bloco traz questões sobre o ensino propriamente dito: como é feito o planejamento, que conteúdos são privilegiados pelo professor, quais são as atividades e metodologias adotadas, qual a relação do que foi visto na faculdade e sua aplicabilidade e quais são as dificuldades enfrentadas pelo professor.

Os entrevistados são professores de língua portuguesa da rede Municipal de Canoas, graduados após 1998, data de publicação dos PCN. Para realização das entrevistas foi feita uma solicitação à Prefeitura, que forneceu uma lista com todos os professores de área II (que lecionam de 5ª a 8ª série), que haviam entrado via concurso público até aquela data. Por se tratar de uma lista de todos os professores, foi necessário fazer contato com as escolas para que fornecessem a informação da data de formação de cada professor. Após o contato, foi constatado que dos 96 professores que estão atuando em sala de aula, 28 são graduados após 1998. Os 28 professores foram contatados, contudo alguns não tiveram interesse na entrevista, e outros não tinham horário disponível. Com isso foram feitas sete entrevistas, aproximadamente 25%.

Depois dessa identificação, foram agendadas as entrevistas. Elas foram realizadas nas escolas em que os professores atuam. Cada professor entrevistado assinou um termo (**Anexo III**) de compromisso, no qual autorizava o uso das informações concedidas, desde que fossem mantidas em sigilo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para melhor análise dos dados.

II.I Questionário e entrevista

As questões propostas na entrevista foram elaboradas de maneira que respondessem aos objetivos deste estudo. Para isso, precisávamos identificar as teorias que norteiam o trabalho dos professores, suas metodologias e crenças sobre alguns temas de relevância no ensino de língua portuguesa. Além disso, abordamos aspectos das relações que eles estabelecem entre teoria e prática, quais as dificuldades para o aproveitamento de teorias e, ainda, quais aspectos consideram positivos ou negativos em sua formação.

As perguntas iniciais versam sobre dados mais genéricos: idade, ano e instituição em que se graduaram, carga horária e formação continuada. O segundo bloco trata da estrutura e do apoio que a escola e a Secretaria de Educação proporcionam aos professores. Com essas questões pretendemos analisar o perfil dos entrevistados (Anexo II) e suas condições de trabalho, tais pontos são relevantes, pois cabe analisar se eles exercem influência no trabalho em sala de aula.

O terceiro e principal bloco trata do ensino propriamente dito de Língua Portuguesa. Nele, questionamos sobre os objetivos do ensino de LP, qual ponto de partida adotado pelo professor para o ensino de LP, sua posição sobre a variação linguística, metodologias utilizadas, opinião sobre a relação teoria/prática, contribuições da graduação para o trabalho em sala de aula, critérios utilizados para avaliação e uma avaliação de seu trabalho como professor.

O segundo passo foi a realização das entrevistas. Não houve resistência por parte dos professores. Para alguns foi um momento de desabafo em que falaram de tudo aquilo que lhes incomoda como professores, para outros foi um momento de satisfação em que expuseram o quanto gostam do que fazem. Nos próximos itens, apresentamos a discussão e análise das entrevistas.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas apresentam discursos bem diversificados, mas em alguns pontos se assemelham. Há um consenso, por exemplo, a respeito dos objetivos do ensino de LP, todos reconhecem que ler, escrever e compreender (entender) são primordiais, outros pontos são destacados, mas os aspectos citados são vistos em todas as falas. A autonomia para trabalhar programa de ensino é outro tema em que há convergência nos comentários dos professores, apenas um deles considera que não existe autonomia. Outras questões que apresentam discursos próximos são referentes ao estágio e à graduação, há uma reclamação geral com respeito à excessiva parte teórica e ao pouco e, muitas vezes, ineficaz tempo de estágio.

Um fato que chama a atenção é a não legitimação da variação linguística, tão difundida e estabelecida no meio acadêmico, e ainda não reconhecida e trabalhada em sala de aula, o que fica patente na fala da maioria dos professores quando trazem as noções de “correção” e “erro”.

Percebemos, pelas falas dos professores, que muitos dos aspectos que a linguística trouxe para o ensino já são reconhecidos por eles. Conseguimos observar isso quando os questionamos sobre os objetivos do ensino de LP e sobre o papel do professor de LP, muitos falam de desenvolver as competências de compreensão e expressão. No entanto, vemos que suas práticas, muitas vezes, não respondem a esses objetivos. Eles consideram que trabalham com o texto, mas em alguns casos, o texto aparece isolado em uma atividade de produção textual, ou apenas como pretexto para trabalhar questões gramaticais.

Observamos ainda que não há orientação da escola, nem da Secretaria de Educação, no sentido de difundir e discutir os PCN. Em relação ao Programa³, os professores relatam que têm uma autonomia relativa e que ele ainda é ligado a nomenclaturas. Se existe uma dificuldade para implementação e divulgação dos PCN, o Programa deveria ser baseado nele, pois a ele todos professores têm necessariamente acesso, e é a partir dele que

³ Programa da Disciplina: trata-se dos conteúdos de língua portuguesa que devem ser abordados durante o ano letivo, esse termo aparece em uma pergunta do questionário. Os professores referem-se também a Plano de Estudo e/ou Conteúdo Programático.

desenvolvem suas atividades. Esse seria um caminho para que os PCN efetivamente servissem como referência.

No próximo item, discutiremos tópicos das entrevistas visando proporcionar uma reflexão sobre as questões levantadas nesta pesquisa. Pretendemos, a partir das falas dos professores, avaliar os efeitos das mudanças ocorridas após a publicação dos PCN, pois temos nesse documento um reflexo dos avanços da linguística para o ensino de Língua Portuguesa. Mais objetivamente, nos deteremos na investigação se as práticas e discursos dos professores estão em consonância com os pressupostos divulgados pelos PCN.

III.I Texto, gramática e ensino de Língua Portuguesa.

Como vimos, é consenso entre os linguistas que o texto deve ser o ponto de partida para o ensino de língua, já que a língua acontece em uso, e ele é o meio pelo qual ela se manifesta. Seja falando ou escrevendo nos comunicamos por textos.

Além disso, segundo os PCN, as demandas sociais de hoje exigem do cidadão uma maior competência de leitura e escrita. Então, a escola deve trabalhar nesse sentido, desenvolvendo e aperfeiçoando as competências comunicativas dos alunos. Isso implica uma mudança na visão que se tem no trabalho com a língua, *implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas (PCN, 1997, p.25)*. Contudo as entrevistas apontam que essa revisão das práticas de ensino ainda não é feita sistematicamente pelos professores.

Analisando as entrevistas, vemos que as práticas tradicionais de ensino de língua materna, criticadas pelos PCN, permanecem presentes em sala de aula. Segundo os PCN, entre as críticas mais frequentes feitas ao ensino tradicional, as que se destacam são:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;

- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (PCN, 1998, p. 18).

O que vemos nas falas dos professores é que muitos desses aspectos ainda estão presentes na tarefa de ensinar a língua portuguesa. Quando questionados sobre o ponto de partida para o trabalho em sala de aula, mesmo os professores que disseram ser o texto, trouxeram a gramática como referência:

O texto, porque toda minha formação é trabalhar a gramática a partir do texto (...)
[Lúcia]

Eu trabalho a gramática dentro do texto (...) [Ana]

Eu trabalho assim: no texto, a gramática (...) [Vera]

Nesses casos, os professores consideram o texto como ponto de partida, mas o trabalho com o texto traz a *gramática* como referência, contudo eles têm consciência da importância do texto e de seu lugar no ensino:

(...) porque qual é a função de trabalhar só a gramática se a língua portuguesa é pra ser usada. O português só existe em uso. [Lúcia]

Após eu fazer o pós, aí eu percebi que tudo gira em torno do texto. [Vera]

Eu gosto de fazer assim, eles expõem as ideias deles, eles trabalham muito com o texto né, eu trago texto pra sala de aula, a gente lê, a gente interpreta. [Ana]

Os PCN orientam para que os professores dirijam suas práticas para o uso, tanto o ponto de partida como o ponto de chegada deve ser o uso da linguagem:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; 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, 1997, p. 21).

Analisando as práticas das três professoras citadas (Lúcia, Ana e Vera) vemos que em vários aspectos elas estão de acordo com os princípios propostos pelos PCN. Dizem fazer um trabalho focado no texto, com espaço para interação e interpretação valorizando os usos da língua, como vemos em seus comentários:

(...) é uma coisa que está no dia a dia deles, o quanto é importante eles saberem falar, saberem se comunicar, saberem interpretar. Porque o português não é pra mim, não é pra escola é pra vida inteira deles. [Ana]

O nosso papel é proporcionar ao aluno que ele tenha meios pra se expressar tanto na escrita quanto na fala, e que ele compreenda os diversos tipos de texto e o mundo em que ele vive como um todo. [Vera]

Aprender as variedades, todas as variedades da língua, conseguir ter um bom desempenho com a língua escrita, produzindo também diversos gêneros textuais. Ter conhecimento da diversidade de gêneros que existem (...) [Lúcia].

Essas professoras demonstram saber a importância do ensino de língua para a vida de seus alunos, parecem perceber que a língua portuguesa é mais que um compêndio de gramática. No entanto, como já dito, ainda mantêm uma relação forte com a gramática. É difícil analisar essa questão, porque não sabemos exatamente a que gramática as professoras se referem quando utilizam o termo. Seria a gramática tradicional, ou a gramática da língua (sistema de regras abstratas ao qual a língua portuguesa se submete)? Caberia questionar também como é esse ensino de gramática, contudo, não temos material suficiente para fazer esse tipo de análise, e nem é nosso interesse. O que chama a nossa atenção nesse tema, não é discutir de qual gramática se trata, nem como ela é trabalhada, mas o fato de que os comentários sugerem que o texto não pode ser trabalhado por ele mesmo. Quando a professora diz: *porque toda minha formação é trabalhar a gramática a partir do texto*, respondendo ao por que trabalha com o texto, ela está buscando um motivo externo a ele. Ora,

por que se deve trabalhar com o texto? Porque é por meio dele que a língua se manifesta, porque o ensino deve ser focado nos usos da língua, porque lendo e produzindo textos se desenvolve a competência comunicativa dos alunos, etc. Enfim há uma infinidade de respostas que estariam em consonância com os PCN, com os estudos linguísticos e com os verdadeiros objetivos do ensino de Língua Portuguesa (inclusive, aqueles ditos por elas), no entanto elas se utilizam da gramática para justificar o trabalho com o texto.

Isso pode estar ligado à questão do nosso imaginário, de que ensinar português é ensinar gramática, mas pode ser consequência, também, do programa da disciplina que, pelos comentários dos professores, é baseado no ensino de gramática. Um professor com uma formação centrada nos princípios propostos pelos PCN terá mais condições de *driblar* esse programa, de trabalhar as questões gramaticais a partir do texto, e mais, dar ênfase ao que ele considera realmente relevante para o aluno:

(...) não que não dê pra trabalhar o programa, mas às vezes a gente tem que trabalhar coisas que não são tão relevantes e isso tira o espaço das coisas que são de fato relevantes. Mas enfim, a gente tem que cumprir. Aqui eu trabalho o que é essencial pra crianças de quinta série, e também trabalho o que falta (...) [Lúcia]

Ou seja, esse programa segundo o que ela pensa, não é adequado. A partir do momento que ela descarta conteúdos, ela não está concordando com o programa. Por ter uma formação que acredita em que o ensino de LP deve ser para desenvolver as competências dos alunos, e que o português só acontece em uso, ela consegue adaptar esse programa de acordo com as necessidades dos alunos. Mas os conteúdos programáticos são impostos, ou seja, precisam ser seguidos, como vemos no comentário de Vera:

Eu acho que o que tá determinado no PCN nem tudo a gente vai conseguir trabalhar, ou por falta de tempo ou porque às vezes tu tem que seguir o conteúdo programático. [Vera]

Um professor que teve uma formação em que essas abordagens não foram contempladas pode ver esse programa como uma receita a se seguir, como vemos no comentário de Paulo e Mauro:

Não, a gente não tem. Já vêm os conteúdos pré-estabelecidos, já vêm os temas que a gente tem que trabalha. Não que eu conheça todos os temas transversais, toda vez que eu tento verificar isso eu vejo que a gente não tem, porque os conteúdos são previamente programados (...) Sempre assim, até porque disso eu não tenho como escapar, até porque imagina: se eu vendo pão, eu tenho que vender pão, eu não posso vender outra coisa, se tu vai na padaria tu vai querer comprar pão, então eu tenho que ensinar classes gramaticais e análise sintática pra eles, e isso aí é uma obrigação que eu tenho, é muito improvável tu ver uma escola que não peça esses conteúdos, seria até um crime. [Paulo]

A gente tem nosso conteúdo programático e a gente tenta seguir, talvez por questões de tempo algumas coisas não sejam trabalhadas como deveriam, mas sempre que possível a gente tenta ver o que está previsto ali. [Mauro].

Um programa formulado a partir da gramática reforça as crenças sobre o ensino de língua e dificulta um trabalho focado nos usos da língua. Assim o que ocorre é que professores que tiveram uma formação distante das propostas divulgadas pelos PCN, que não tiveram, nem têm contato com os PCN, que não fizeram, nem fazem uma reflexão a respeito da língua, acabam trabalhando apenas com a gramática tradicional, desligada dos usos efetivos da língua. No caso desses professores, o texto aparece também, mas apenas como instrumento de avaliação do conteúdo gramatical visto, em atividades isoladas, ou como pretexto para trabalhar a gramática. O professor Mauro, por exemplo, diz que seu ponto de partida para o trabalho em sala de aula é o texto, e, quando questionado por que, diz:

Eu geralmente trago um texto, jornalístico, por exemplo, aí fazemos a leitura, e aí a gente começa discutir em sala de aula, e em seguida aproveito o texto para trabalhar gramática, interpretação. (...) Olha nossa disciplina já não é muito querida e ingressar com a gramática fica muito pesado. Acho que é melhor primeiro chamar a atenção deles para depois começar com a gramática. [Mauro].

Mais uma vez a resposta do por que trabalhar com o texto é externa a ele. Esse professor inicia com textos, pois quer chamar a atenção de seus alunos, não podemos desconsiderar que ele explora esse texto, afinal, como disse, faz leitura e discussão, mas não o legitima, pois precisa justificar o uso do texto que nesse caso, aparece como pretexto para ver a gramática.

Os professores Mauro, Lúcia, Ana e Vera em seus comentários demonstram considerarem o texto como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Mas como vemos, a gramática ainda ocupa um papel de destaque em seus discursos. Segundo o que dizem, essa gramática é vista no texto, e esse texto é aproveitado de diversas maneiras, os alunos têm espaço para falar, discutir, construir, pensar, e a gramática é contextualizada, não algo desprezado da língua, ou pelo menos, há uma tentativa de um trabalho contextualizado. Podemos observar esses aspectos em algumas de suas falas:

Então, hoje em dia a minha aula é a partir do texto, eu trabalho todo o conteúdo dentro de um texto, aí é muito melhor, porque as coisas não se tornam isoladas, não estão sozinhas, têm todo um contexto. E a gente pode explorar aquele texto de diversas maneiras. [Vera]

Então, eu sempre procuro trazer coisas diferentes, mas sempre trabalhando com o foco no texto, com o foco na produção textual. Eles leem o texto, a gente faz exercício, eu ensino a gramática e a gente produz o texto. Sempre esse processamento pra eles verem que tudo se conecta e que tudo é uma coisa só. (...) O que é interessante é que a gente faça com que eles entendam. Não adianta nada colocar o conceito no quadro, eles vão decorar, é importante que eles construam o conceito na cabeça deles. [Ana]

Sim, aqui, por exemplo, no início do ano, eu trabalhei com eles: vamos supor que eles tivessem que faltar uma aula como eles falariam. Eles tinham que deixar um bilhete pro vizinho e um pra Sinara que é a diretora. Aí eu trabalhei porque no bilhete pro colega vocês escreveram assim, e na carta pra Sinara assim. [Lúcia]

Eu trabalho com o texto, as é bom escutar também o que os jovens têm a dizer. Eu geralmente trago um texto, jornalístico, por exemplo, aí fazemos a leitura, e aí a gente começa discutir em sala de aula (...) [Mauro].

Em contrapartida temos três professores que utilizam a gramática como ponto de partida:

Eu gosto muito da gramática, eu gosto realmente, tem uma parte da gramática que eu gosto muito de ensinar (...). [Carol]

Com os dois, eu trabalho com texto (interpretação e produção) e com a gramática. (...) Bom, eu trabalho com o quadro, quadro negro, eu pego um texto e depois de passar o

texto no quadro eu explico cada item que está sendo abordado, peço a opinião dos alunos pra saber se está ficando claro, depois têm os exercícios. [Marcelo]

É aí viu... O meu ponto de partida é a gramática, o livro didático é o meu ponto de partida... [Paulo]

Esses professores trabalham com o texto, mas o texto aparece em atividades específicas de produção textual ou com intuito de rever ou avaliar conteúdos gramaticais. Esses aspectos aparecem claramente no decorrer da entrevista, como vemos nos seguintes comentários:

É não dá né, não dá, a gente não consegue. O máximo que a gente consegue é dar conta das questões gramaticais e de estrutura da língua, e claro, a leitura, porque como é meu objetivo maior, eu tenho que planejar tudo pra que sempre tenha leitura, diariamente, que a gente sempre esteja vendo um livro. E aí gramática né, gramática direto, aí vem aquela coisa formal. [Paulo]

A literatura, eu uso pra fazer interpretação, literatura, eu trabalho com textos pequenos. E a produção, quando nós fazemos uma produção eu tô analisando o conteúdo gramatical que eu passei. (...) Eu sempre começo meu período letivo com uma redação, a partir dela eu vejo quais são os maiores problemas que eles têm na escrita. A partir daí eu vejo “ah, esses alunos não sabem conjugar um verbo, não sabem o que um ‘erre’ forte e um ‘erre’ fraco”. Aí isso eu vou vendo ao longo dos conteúdos, por exemplo, quando a gente estiver estudando dígrafos eu vou frisar bastante a questão do ‘erre’. [Marcelo]

Essa divisão entre as atividades gramaticais e textuais é tão grande que eles consideram que gramática/literatura/redação poderiam ser disciplinas diferentes:

Eu acho que deveria ser outro professor, eu acho que literatura devia ser uma outra disciplina, mas aí depende o que tu tá tratando como literatura. Eu acho que texto científico, dissertativo, texto opinativo ficariam na área de português, e a parte toda de ficção teria que ter uma outra disciplina. [Paulo]

Eu faço assim né, eu não trabalho junto. A literatura eu uso pra fazer interpretação. Literatura eu trabalho com textos pequenos. E a produção, quando nós fazemos uma produção eu tô analisando o conteúdo gramatical que eu passei. Na verdade, assim, eles são separados. [Marcelo]

Não tem assim, na área. Olha, eu trabalho assim, segunda e terça eu trabalho produção textual, porque eu dividi assim, porque eu vejo que no currículo tem essa divisão, me parece que tem uma divisão. Então eu trabalho assim: segunda e terça o texto tudo sobre aquele texto, interpretação, vocabulário, autor, enfim, conversamos, aí nos outros dias aquela gramática que eu trabalhei com eles, nós vemos no texto. [Carol].

As reflexões e opiniões dos professores entrevistados a respeito do trabalho com o texto e com a gramática sinalizam que muitos dos métodos de ensino de LP, criticados tanto pelos PCN como pelos linguistas, ainda são utilizados em sala de aula. A gramática continua com largo espaço, e, para alguns professores, o texto além de não ser ponto de partida, é trabalhado isoladamente e como suporte para avaliar questões gramaticais.

Entretanto, percebemos que Ana, Vera e Lúcia já participam das ideias difundidas pelos PCN, reconhecem que a língua acontece em uso, e que o texto é o meio pelo qual nos comunicamos. Utilizam metodologias que propiciam o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e proporcionam momentos de reflexão e discussão sobre a língua e outros assuntos relevantes. Nesse sentido, elas fazem um trabalho bem próximo ao que os PCN propõem, no entanto, ainda estão presas à gramática, pois, como já dito, a utilizam como justificativa para trabalhar o texto. A esse respeito, os PCN salientam que a gramática pode e deve ser vista, mas como suporte no desenvolvimento discursivo dos alunos: *O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos* (PCN, 1998, p. 29).

Os dados são poucos para inferirmos como é o trabalho com a gramática, ou para sabermos como se dá a escolha dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados, mas, ao buscarmos a justificativa para utilização do texto como ponto de partida na gramática, as professoras Ana, Vera e Lúcia não o legitimam. Isso pode ser consequência de um programa enrijecido, que ainda é baseado na gramática tradicional. No entanto, em escala maior, podemos falar no imaginário coletivo, nas crenças a respeito de ensino de LP. Mas ainda que a gramática tenha destaque no discurso das professoras em questão, segundo suas declarações, elas fazem um trabalho focado no texto, que leva em consideração os usos da língua, possibilitando momentos de reflexão a seus alunos. Por isso podemos dizer que elas estão no

caminho certo, conseguem perceber os significados reais do ensino de LP, e isso reflete nas metodologias e práticas que utilizam em sala de aula, reflete na formação que elas proporcionam a seus alunos.

O professor Mauro apesar de considerar o texto como seu ponto de partida faz um trabalho focado na gramática, tanto que ele diz que o objetivo em iniciar com textos é conseguir a adesão dos alunos. Além disso, ele considera a divisão gramática/literatura/redação necessária, como vemos em suas palavras:

Eu acho que é uma divisão necessária, eu acho muito difícil trabalhar junto, mas não impede o professor de Língua Portuguesa usar um texto literário e depois aproveitar esse texto para trabalhar nele a gramática. [Mauro]

Em suas respostas, o texto aparece apenas como pretexto para o trabalho com a gramática. No caso desse professor, não fica claro se ele consegue perceber quais os verdadeiros significados do ensino de LP, porque, apesar de ele usar o texto como pretexto, em alguns momentos ele fala em ouvir os alunos, fala em construir uma sociedade mais justa:

(...) e como professor eu posso dizer que eu sou um romântico, eu sonho, eu trabalho por uma sociedade mais justa e igualitária, eu posso me definir assim. (...) Eu trabalho com o texto, mas é bom escutar também o que os jovens têm a dizer. [Mauro]

Esses aspectos são contemplados pelos PCN, então não podemos considerar que o trabalho do professor Mauro é totalmente desligado do que propõe o documento, no entanto, não são em todos os pontos que há uma consonância entre as práticas do professor e as propostas do PCN.

O ensino de LP deve ser baseado nos usos da língua, e por isso o texto deve ser o ponto de partida do trabalho do professor em sala de aula, pois ele é a manifestação de uma atividade discursiva. As atividades devem partir do uso e finalizar nele, em torno do eixo USO => REFLEXÃO => USO. Por essa razão o trabalho não deve partir de conteúdos pré-estabelecidos, mas das necessidades dos alunos em suas manifestações linguísticas. Percebemos, no entanto, que o trabalho feito pelos professores Marcelo, Paulo e Carol, está

em desacordo com esses princípios. Primeiramente porque eles não partem do texto, e consequentemente não trabalham para desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Além disso, os conteúdos gramaticais não são escolhidos de acordo com as necessidades observadas, mas previamente determinados.

Então, percebemos que existem mudanças, alguns professores já compreendem as novas demandas de ensino de Língua Portuguesa, e ao menos no discurso já consideram o texto como ponto de partida para o trabalho em sala de aula, no entanto outros continuam com metodologias tradicionais, e têm dificuldade em perceber aspectos relevantes para o ensino de língua materna.

Já levantamos algumas dessas dificuldades, mas uma delas merece destaque: o não reconhecimento da variação linguística. Em nossa sociedade, a língua serve, também, como meio de exclusão e dominação social e por isso a variação linguística é outra questão, que apesar de estar estabelecida na academia, para a sociedade é problemática, e, em consequência disso, para a escola também.

A variação é constitutiva das línguas. No Brasil, por exemplo, embora exista uma língua única nacional, temos diversidades de pronúncia, emprego de palavras, morfologia, construções sintáticas. Essas diferenças muitas vezes identificam certos grupos, que podem ser geográficos, socioeconômicos, ou de faixa etária. A divisão no âmbito socioeconômico gerou, no Brasil, um enorme preconceito linguístico em relação às camadas mais pobres da população. Para Bagno (2007), essa estigmatização não é linguística, mas social, o que se avalia nesse caso, não são os “desvios” linguísticos produzidos por essas pessoas, mas o lugar onde elas estão. Tanto que se tomarmos como língua portuguesa aquela que está na gramática normativa, veremos que os “desvios” aparecem em todos os grupos sociais, mas alguns são mais aceitos que outros. Ainda segundo Bagno (2007), há uma escala de erros, quanto menos desprivilegiada socialmente é uma pessoa, *mais errados* serão os desvios que ela comete.

Outro problema subjacente à variação está no registro da escrita, pois muitas vezes transferem-se para outras expressões da língua regras da escrita padrão, o que acaba sustentando a ideia errônea, estabelecida por puristas e pela mídia, de que ninguém fala o português corretamente. Até para a norma escrita, em alguns casos, a gramática normativa é anacrônica, e não serve mais como padrão, como, por exemplo, na questão da colocação

pronominal. Seria um despropósito usar uma mesóclise na fala, já que essa, até mesmo na escrita, encontra-se em processo de desaparecimento.

Não queremos dizer com isso que se deva desconsiderar a língua padrão, ao contrário, proporcionar aos alunos contato com a língua padrão é uma das responsabilidades da escola. O aluno precisa desenvolver suas competências linguísticas, saber utilizar a língua de acordo com as suas necessidades. Segundo Soares (2008), dominar o dialeto de prestígio é uma das formas de conquistar a igualdade social, pois o monopólio desse capital linguístico (e conseqüentemente do capital cultural), junto ao capital material, foi o que até hoje proporcionou a dominação social, e a preservação de privilégios às classes dominantes. O professor, além de ensinar a língua padrão ao aluno, deve colocá-lo a par dessas questões sociais que a língua carrega. E por isso não deve em nenhum momento negar a variante trazida pelo aluno. O papel do professor é mostrar as várias formas que existem para que o aluno consiga identificar em qual situação cada variante é adequada. O professor deve acabar com a crença de que existe apenas uma língua correta, valorizar também a variedade linguística trazida pelo aluno, porque a língua é constitutiva do sujeito e o identifica como participante de um grupo. Desprestigiar a língua do aluno, além de abalar sua autoestima, pode ser um dos responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem ou pelo fracasso e abandono da escola.

Essa discussão é de grande importância, pois além de auxiliar no ensino de Língua Portuguesa, é fundamental para a construção da cidadania e para a mudança da visão que as pessoas têm tanto do ensino de LP como da própria língua que falam.

Entretanto, o que observamos nas entrevistas é que não há aceitação da variação linguística, pois apenas duas das professoras entrevistadas reconhecem e trabalham com a variação, os demais professores ainda nutrem uma forte ligação com a ideia do certo e do errado e não legitimam as variantes trazidas pelos alunos.

A professora Lúcia parece reconhecer os aspectos já citados a respeito da variação, considera tão importante esse trabalho, que acha que todos os professores partilham dessa ideia e trabalham com variação e se mostra surpresa:

Achei que não existisse professor que não trabalhasse isso, até porque a maioria dos livros didáticos tem material sobre isso, eu acredito que possam não trabalhar bem sobre variação, mas em algum momento vão ter que tocar no assunto (...) [Lúcia].

Ana também reconhece que a variação deve ser trabalhada, e acha uma questão complicada, porque os alunos têm dificuldade de entender esse fenômeno lingüístico; ela cita um trabalho que fez no início do ano sobre linguagem verbal e não verbal:

Eles têm muitas dificuldades, assim, oh, esse semestre eu trabalhei linguagem verbal e não verbal, e eles não conseguem entender que uma pintura, por exemplo, é uma forma de texto, é um texto, é uma linguagem. [Ana]

Nesse mesmo sentido eles também têm problemas com a variedade de línguas a que são expostos, por isso, segundo ela:

Olha é complicado, é muito difícil, porque tu tá o tempo todo tentando mostrar pra eles que aquela língua que a gente tá aprendendo, que é a língua padrão, a língua culta, porque exigem, mas que tem a língua que a gente fala que é completamente diferente, né. [Lúcia]

Ela diz que não fez ainda um trabalho específico sobre isso, mas que é seu objetivo para o próximo trimestre.

Como se vê, a ideia de Lúcia de que todos os professores trabalham com variação está equivocada, pois ouvindo os outros professores falando a respeito disso, vemos que alguns reconhecem a variação, mas não fazem nenhum trabalho com ela por que:

Ok. Respeito né, cada um fala conforme vive, só que eu ensino, eu mostro como é a linguagem padrão. Eu acredito que eles estão na escola pra ver essa linguagem, então eu ensino essa linguagem padrão. [Vera].

A gente tem que respeitar a oralidade deles, mas aqui na escola a gente trabalha com a língua padrão. É difícil fazer com que eles se adequem à linguagem padrão, mas ela é nossa referência, pode ser um tanto violento, mas eles têm que se adaptar à linguagem padrão. [Mauro].

Nessas falas há o reconhecimento da variação, mas isso não enseja nenhum trabalho, ensinam a língua padrão sem qualquer reflexão ou discussão a respeito do assunto, talvez por isso seja *um tanto violento*, como nos diz o professor Mauro.

Nesses dois últimos casos, apesar de não trabalharem com a variação, eles a reconhecem, no entanto acreditam que os alunos conseguem perceber as diferenças e não precisam fazer um trabalho especificamente sobre isso:

Eu acho que eles são bem sensíveis e eles veem isso naturalmente. Até pelos textos que eles trabalham na sala de aula, eles sabem discernir o que é linguagem coloquial, o que é linguagem padrão. [Mauro];

Não, até porque eu não acho que isso seja tão, assim, como que vou te dizer, eu não vejo tanta diferença, aqui pelo menos né. É uma ou outra palavra assim que eles falam, como ‘trabiseiro’, ‘nóis’, só que a gente explica, mas eu não fiz, assim, nenhum trabalho sobre isso. [Vera].

No entanto, não basta ensinar a língua padrão, é preciso revelar ao aluno tudo que está por trás dessa variante de prestígio. Além disso, é papel da escola, também, mostrar ao aluno que ele não fala errado, acabar com a crença de que o brasileiro não sabe falar o Português.

Já os professores Carol e Marcelo ainda trazem a ideia, reforçada pela gramática tradicional, do “certo” e do “errado”, não validam as variantes trazidas pelos alunos, e utilizando-se de certo para linguagem culta e errado para variante que o aluno traz, assim aumentam o abismo entre o aluno e sua língua materna. Segundo Bagno (2007), essa concepção tradicional é reducionista, pois primeiramente reduz a língua à “norma culta” e em seguida a “norma culta” à gramática (tradicional). Vemos isso no comentário de Carol:

Principalmente na área de português a gente cuida mais, então quando eles falam alguma coisa que foge da linguagem culta aí a gente retoma e eles falam corretamente. [Carol]

O professor Marcelo, quando questionado sobre sua posição em relação à variação linguística, fica em silêncio, após uma breve explicação (*Porque na escola se trabalha com a língua padrão, mas os alunos trazem outras variantes e muitas vezes eles não utilizam a língua padrão...*), ele responde: *Claro, claro...* Então, ao ser perguntado se faz algum trabalho sobre isso:

Não, quando eu tenho oportunidade, quando eu vejo alguma manifestação escrita ou falada que é conveniente ao conteúdo que nós estamos vendo, eu posso comentar em aula 'a gente fala assim, mas o correto é assado, é diferente'. [Marcelo]

Nesse comentário há mais que uma negação à variação linguística. Fica evidente que o que importa é o conteúdo que está sendo visto (previamente determinado) e não as necessidades que surgem em sala de aula. Esses seriam momentos em que o professor poderia tratar das diferenças entre a língua falada e a escrita, e sobre as diferentes variantes da língua portuguesa, explicar aos alunos que eles precisam dominar o dialeto padrão, mas que esse não é o único, mostrar aos alunos que o que eles falam é português, e é apenas diferente do dialeto padrão. Esse seria um trabalho no sentido de aproximar os alunos de sua língua, um trabalho focado naquilo que realmente importa para os alunos, que é a língua em uso.

Em se tratando de variação, os comentários do professor Paulo chamam a atenção, pois representam um total desconhecimento das teorias linguísticas. Transcrevemos sua resposta, pois acreditamos que ela dispensa comentários:

É que assim, quando tu não tem leitura, a tua linguagem é, digamos assim, tu tem uma linguagem selvagem né, tu não tem nenhuma regra, é bem solta, bem natural, bem do dia a dia, do cotidiano, entende? É a linguagem mais rudimentar que tem. Eles não têm leitura, então, como é que eles escrevem? Como eles falam... a gente encontra muito negócio de internet, essa linguagem do internetês, né, muito distante da linguagem formal. [Paulo]

Esse quadro é preocupante, pois, mesmo após 12 anos de publicação dos PCN, e pelo menos 30 anos da consolidação da Linguística, a variação ainda não é legitimada. O problema não é a escola privilegiar o ensino da norma culta, mas, como nos diz Neves, a crítica está em como são tratadas as variantes trazidas pelos alunos consideradas 'realizações

imperfeitas' e no tratamento que é dado a essa norma culta, muitas vezes desligado de atividades efetivas de uso, e focado na gramática tradicional, que, em muitos casos, não corresponde à norma culta brasileira.

III.II Aspectos da formação do professor

Assim como temos parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental, também há orientações para a formação de professores da Educação Básica, que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Anexo IV).

Esse documento apresenta dois aspectos que acreditamos de grande importância para formação eficiente de futuros professores. O primeiro deles diz respeito à reflexão, e o segundo à associação entre teoria e prática no decorrer da graduação. Segundo Guedes (2008), o professor é um profissional que, ao longo de seu processo de formação, constroi um arsenal de imagens e maneiras do que é ser professor, a partir da convivência com seus mestres. Esse fato, aliado a uma formação desvinculada da prática e da reflexão, produz a reconstrução de modelos.

O professor, ao entrar em contato com o mundo escolar, muitas vezes se vê perdido; a escola, como ambiente que reflete a sociedade, ainda pensa o ensino de língua sem levar em conta os PCN. Assim, o recém-formado, ao chegar à escola, na maioria das vezes, não tem um ambiente propício para pôr em prática o aprendizado que trouxe da graduação. Cabem as perguntas: por que isso acontece? Por que a universidade não dá conta de formar profissionais preparados para entrar em sala de aula, preparados para lidar com as adversidades da escola? A universidade deveria ser a responsável pela quebra dos paradigmas construídos pela sociedade a respeito da língua, e fazer isso por meio dos professores, pois a escola é um dos lugares de disseminação do conhecimento, de reconstrução de “verdades”.

As diretrizes propostas pelo CNE vão ao encontro disso quando privilegiam a teoria aliada à prática fomentada pela reflexão. Contudo, o que percebemos nos comentários dos professores entrevistados é que as universidades ainda não conseguiram se adaptar a essas diretrizes, pois existe uma reclamação geral com relação aos poucos, e, às vezes ineficazes, espaços para a prática.

Analisando os discursos dos professores sobre a graduação vemos que os pontos positivos geralmente estão ligados a situações de prática, seja em discussões em sala de aula,

ou no próprio estágio, já os pontos negativos salientados estão relacionados à excessiva carga teórica, e à falta de prática.

Eu vejo que a prática em sala de aula, os alunos, o dia a dia, isso não tem na faculdade. O estágio é pouco tempo pra fazer essa ligação, e, se tu não fizer essa ligação, a teoria solta não ajuda, tem que ser concomitante. Pra ver como é realmente, o que eu vou fazer com esses alunos, que atividade, como eu vou fazer pra chamar atenção desses alunos, aí sim, a teoria vai te ajudar. [Carol]

Muito, a minha prática na faculdade foi excelente. Tive excelentes professores, e foi muito bom. A gente teve um trabalho desde o primeiro semestre da faculdade. Não com prática, mas os professores traziam as experiências de dentro da sala de aula, e a gente trabalhava. (...) [Ana]

Tive, tive didáticas, tive cadeiras pedagógicas, ok, Paulo Freire e tal, toda didática, mas isso era teoria, agora a prática, prática mesmo foi com o tempo. Bom, isso faz 10 anos, agora eu não sei como está, mas faltava isso, mais preparação para o professor, uma preparação para ele entrar em sala de aula, realmente ter ações condizentes com a prática porque eu saí da faculdade sem saber, eu que tive que me virar. [Vera]

Sim, me ajudam, acho que principalmente a prática do estágio, porque até então não tinha tido nenhum contato. [Marcelo]

Assim o que eu me lembro da faculdade né, no estágio, eu vejo que a teoria tá distante da nossa prática. [Paulo]

Claro que ajudam, eu estaria colocando meu diploma no lixo se dissesse que não, elas colaboram, mas teoria é teoria e prática é prática. A gente vai aprender a dar aula mesmo é entrando na sala de aula e dando aula realmente. [Mauro]

Analisando as falas desses professores aliadas a tudo aquilo que vivemos no curso de Letras, percebemos que realmente a carga teórica é bem maior que a prática propriamente dita, e não há, como determinam as diretrizes, relação com a prática nas disciplinas teóricas: *No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.* Ao final do curso o contato com a prática se fortalece, e esse é o momento mais significativo da graduação. Não consideramos aqui, apenas as disciplinas de estágio ou de observação, mas todas aquelas que trazem para discussão situações reais de ensino, aquelas que problematizam a teoria. Acreditamos, assim como a professora Carol, que a teoria somente fará sentido quando refletida na prática:

(...) aí com a tua experiência aquela teoria vai começar a fazer sentido. (...), e se tu não fizer essa ligação a teoria solta não ajuda, tem que ser concomitante. [Carol]

Quando questionados sobre a relação teoria e prática, os professores tendem a distanciar as duas. Um deles, inclusive, se utiliza da famosa frase “teoria é teoria, prática é prática”, mesmo a professora Carol, que salienta que a teoria se valida na prática, inicia seu comentário afastando as duas:

Eu vejo que na faculdade em si tu aprende muita teoria, e quando tu entra em sala de aula, prática é outra coisa, é totalmente diferente. [Carol]

Parece que há uma negação inicial quando os professores escutam a palavra teoria, porque nos comentários seguintes de Carol, ela mostra que existe sim relação entre teoria e prática, tanto que uma complementa a outra, mas a primeira atitude é negar, assim como Paulo, Marcelo, Vera, e Mauro.

É complicado isso aí sabe... é uma distância, é uma distância sabe, a distância é muito grande do que eu faço em sala de aula, e o que têm, acho, acho que o que tem nos PCN. Existe uma distância né... Assim o que eu me lembro da faculdade, né, no estágio, eu vejo que a teoria tá distante da nossa prática. [Paulo]

Claro que ajudam, eu estaria colocando meu diploma no lixo se dissesse que não, elas colaboram, mas teoria é teoria e prática é prática, a gente vai aprender a dar aula mesmo é entrando na sala de aula e dando aula realmente. [Mauro]

Nem sempre a gente pode aplicar tudo que a gente aprende de teoria, têm algumas que... eu tentei, e não funcionava, ou eu não consegui. [Marcelo]

Tive, tive didáticas, tive cadeiras pedagógicas, ok, Paulo Freire e tal, toda didática, mas isso era teoria agora a prática, prática mesmo foi com o tempo. [Vera]

Já a professora Lúcia considera que não há problema com a aplicação de teorias, e se muitos professores não seguem as orientações dos PCN, por exemplo, é por falta de acesso ou de interesse. Segundo ela, isso também é responsabilidade das escolas:

Não vejo nenhuma, acho que a grande dificuldade é na verdade o acesso, os PCN estão aí, só que muitos professores, inclusive pela formação, não tiveram acesso e não têm interesse de aprender (...). Eu tive essa formação, então pra mim é natural trabalhar assim, mas eu não condeno os professores que não tiveram essa formação porque a escola não abre espaço pra discussão entre professores com formação diferente, a escola não trabalha os PCN. [Lúcia]

Um comentário se destaca, Ana ao falar da relação teoria/prática ressalta a importância da teoria, e diz que a prática não existe sem um embasamento teórico, comentário que se diferencia do ponto de vista expresso pelos outros professores entrevistados:

Olha, eu gosto muito de me basear em pensadores, o Paulo Freire. E tem muita coisa da teoria da faculdade que a gente utiliza em sala de aula. É muito importante a parte teórica porque é o que vai embasar o que a gente vai fazer na prática. A teoria é o que vai dar a base pra gente poder praticar, porque sem a teoria tu não faz nada. Com certeza é muito importante. [Ana]

Observando os comentários feitos por Ana a respeito de como foi sua graduação, podemos encontrar uma resposta para sua visão diferenciada em relação à teoria:

Muito, a minha prática na faculdade foi excelente. Tive excelentes professores, e foi muito bom. A gente teve um trabalho desde o primeiro semestre da faculdade. Não com prática, mas os professores traziam as experiências de dentro da sala de aula, e a gente trabalhava (...). Tu vem toda quente, toda preparada, cheia de coisas diferente, e de projetos, não sei o que. Eu trabalhava com inglês numa escola da rede pública, eram crianças de muito baixa renda, eram crianças que não tinham onde morar, não tinham o que comer. Aí eu chegava com o Inglês e eles me diziam 'prof, não perde o teu tempo, não abre esse teu caderno, porque a gente não vai pros Estados Unidos e não quer essa porcaria'. Então foi muito difícil, mas com o tempo eu fui conseguindo virar o jogo e no fim eles eram doidos pelo Inglês. Isso porque eu fiz verem que o inglês estava no nosso dia a dia. Isso eu discutia muito com os meus professores, a gente tinha um diálogo bom, porque a faculdade me proporcionava isso. Eu mandava um e-mail 'prof, me ajuda, tá acontecendo isso'. E a prática foi muito legal, a gente tinha encontros, fazia os projetos, os planos, a gente se encontrava toda semana cada um mostrava tudo que tinha feito, não era individual, todos os alunos viam, a gente era muito unido. Aí os colegas davam opinião, 'ah eu acho que era legal tu fazer isso, eu acho que era legal tu fazer aquilo'. Então isso me ajudou bastante, e muito do que eu aprendi lá é o que eu uso hoje. O que a gente trabalhou lá em 2003, a gente já usava isso, tinha muita ênfase da gramática no texto, da importância do texto, a importância das linguagens, então a gente tinha muito isso, a minha faculdade foi muito importante. [Ana]

Ana diz que teve contato com a prática desde o início da faculdade e traz a experiência do estágio como a mais significativa da graduação, mas, como já visto, ela não desconsidera a teoria. Isso mostra que a prática durante a formação propicia uma relação mais eficaz entre teoria e prática.

Entretanto, segundo os relatos, os entrevistados dizem que o contato com a prática aconteceu apenas no estágio, e esse ou pelo tempo curto, ou pelo distanciamento da realidade não foi muito significativo ou foi até ineficaz.

O tempo de estágio é pouco, e ele também foi feito em dupla, totalmente fora da realidade que a gente encontra, porque é diferente entrar sozinha, fora que a gente não ficou mais de um mês em sala de aula. Tinha que ser mais tempo, tu precisa de pelo menos meio ano pra conhecer uma turma, pra conhecer as dificuldades dos alunos, as potencialidades, então acaba sendo uma coisa irreal. O estágio foi mais uma brincadeira de ser professor. (...) No meu estágio a gente fez numa turma de magistério, com produção textual, aí naquele momento as meninas tiveram um momento de catarse e falaram tudo que elas não gostavam da escola nos textos. Então, talvez, se aquela fosse a minha turma, minha turma mesmo talvez elas não tivessem falado tudo aquilo, porque aí eu seria professora da escola então, sabe... Então não foi real. [Lúcia]

Eu acho que o estágio poderia ser maior, poderia ter uma carga horária maior. [Marcelo]

Quando a gente vai fazer o estágio tem ali um pacote, e aquele pacote não pode ser tão complexo que vá comprometer teu estágio, então estágio é estágio. Vamos limitar aquilo ali para alguns conteúdos, um tempo que tu vai permanecer na sala de aula, tudo para não complicar teu trabalho. Só que após o estágio a coisa muda, os problemas acontecem. Normalmente não, no meu estágio, agora falando do meu caso, eu tinha poucos conteúdos a serem trabalhados, o tempo era pouco, isso facilita para que os conflitos não aconteçam, e se acontecer, bom, o tempo é pouco e tu tem possibilidade de mediar isso aí. [Mauro]

Eu vejo que a prática em sala de aula, os alunos, o dia a dia, isso não tem na faculdade, o estágio é pouco tempo pra fazer essa ligação, e se tu não fizer essa ligação, a teoria solta não ajuda, tem que ser concomitante. [Carol]

É, tu vê...meu estágio eu nem fiz com conteúdos de sala de aula, no meu estágio eu criei uma rádio na escola, então eu nem sei se isso aí contempla...se os PCN contemplam isso aí, mas eu fiz uma coisa fora (...)Foi bacana, a gente criou uma rádio, a gente visitou uma rádio com a turma, aí a gente criou as entrevistas, os blocos, uns programas. Eles

criaram tudo, por exemplo, criaram um programa de rádio que era uma vez por semana a programação, aí depois eles ficaram tocando música no recreio. [Paulo]

Compreendemos, por nossas experiências de estágio, que alguns dos aspectos mencionados pelos professores são autênticos, pois o estágio de fato contempla pouco tempo de contato com a escola. Além disso, pelo fato de o ano letivo já estar em andamento (mesmo quando se trata do 1º semestre), o estagiário apenas recebe orientações do professor titular a respeito do que deve ser trabalhado. Na maioria das vezes, não tem contato com o programa da disciplina, não participa das reuniões e nem do dia-a-dia da escola. Sem contar que cria uma imagem diferente nos alunos, afinal o estagiário não é o responsável pela turma, está apenas de passagem. Acreditamos que por esses motivos alguns professores falam em “situação irreal”, “pacote” ou “brincadeira de ser professor”.

Entendemos que a prática é fundamental para o professor, assim como para qualquer outro profissional, mas também não podemos esperar, como alguns deles citaram, sair da faculdade com um manual de “como dar aulas”, ou totalmente preparados para o trabalho em sala de aula, afinal, vai ser o dia-a-dia que nos ensinará, cada nova experiência irá mostrar o que melhor se aplica em cada caso. Não podemos esquecer que lidamos com seres humanos.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando as observações feitas nas disciplinas pedagógicas e de estágio, nas quais nos deparamos com professores com formação anterior a 1998, e os comentários dos professores entrevistados, vemos que há diferenças. Vislumbra-se uma mudança, contudo

nossas escolas não são formadas apenas por professores novos, por isso a interação entre eles é tão importante, e a troca de experiências só poderá ser benéfica. Ajudaria também um contato maior entre a universidade e a escola, essa relação favoreceria a todos, pois os professores das escolas se beneficiariam com o contato mais efetivo com a teoria que os alunos da universidade podem oferecer, e os universitários com a experiência em sala de aula desses professores.

Em última análise podemos dizer que os PCN (como fato culminante da instauração e evolução das teorias linguísticas) produziram mudanças nas práticas dos professores, elas podem não abranger todo o corpo docente, mas uma parte dele já conhece o documento e pratica suas orientações. Esse contato, em alguns casos, ocorreu na graduação, ou em um curso de especialização, seja com as teorias linguísticas, seja com o PCN propriamente dito. Não podemos afirmar, no entanto, que os professores que não têm suas práticas orientadas por esses pressupostos não conheçam as teorias ou os PCN, pois as crenças no ensino de LP são fortes e difíceis de serem quebradas, porque, além de estarem no imaginário popular, são reforçadas pela mídia e seus manuais de correção, pelos vestibulares e concursos. Talvez o que esses professores precisem seja apenas orientação. Caberia à escola, às Secretarias de Educação, ao Ministério da Educação promover estudos sobre os PCN, mas em escala menor, dentro das próprias escolas, pois, como a professora Lúcia nos coloca, os PCN não são discutidos na escola:

(...) e não sei como funciona por aí, mas aqui na escola não existe um trabalho, os professores não tem um espaço pra: 'hoje vamos discutir os PCN, ou vamos fazer um plano baseado nos PCN'. Isso não tem aqui e nem na escola particular onde eu trabalho. A partir do momento que eles não são trabalhados, eu posso dizer que existe uma distância entre a teoria e a prática. [Lúcia]

Não podemos julgar os profissionais, precisamos dar suporte para que eles possam avaliar e reavaliar seu trabalho. Os professores entrevistados têm uma formação recente, estão há apenas 10 anos no mercado de trabalho, e os professores mais antigos? Podemos julgar a prática de alguém que teve uma formação diferente, e que não recebe nem apoio, nem incentivo para se atualizar?

Além disso, temos a questão da valorização do profissional. Trabalhar em escola pública é desgastante, como muitos professores relatam, e o salário não compensa. O que

ocorre é que muitos profissionais para compensar o baixo salário trabalham muitas horas e assim a qualidade do trabalho é prejudicada:

(...) e é exaustivo trabalhar na escola pública, é cansativo, tem dias que a gente sai parece que levou um laço. [Lúcia]

Não, tô totalmente decepcionado, primeiro pelo salário, sei que é um clichê, mas depois que tu te mata ou não trabalhando tu vê que tu ganha pouco, aí quando tu te dedica, tu te esforça tu trabalha muito, aí tu vê que tu ganha muito pouco. Segundo é o desleixo que a educação se encontra, não desleixo da sociedade, mas o desleixo do governante daquele direto, do nosso representante direto, que tá vendo. Porque na educação é assim, a gente percebe que tudo dentro da educação tu pode fazer um 'puxadinho'. Ah, não tá tudo certo ali, mas faz assim, vai lá naquela escola faz um puxadinho e coloca uma placa e inaugura, que tá tudo bem, manda um uniforme pra eles. Mas aquelas coisas que podem realmente modificar o dia a dia de sala de aula 'meu deus do céu' ninguém toca no assunto. [Paulo]

Contudo, vemos que alguns professores, apesar de todos os percalços, continuam motivados e gostam muito do que fazem. Isso mostra que as coisas podem mudar, se eles estão dispostos e motivados basta um incentivo, um contato a mais com a teoria para que eles percebam que existem outras formas de ensinar, que a educação é mais que ensinar conteúdos.

Eu não modifiquei, eu sou a mesma professora, com aqueles mesmo ideais, com aquele gostar de estar dentro da sala de aula, de trabalhar, de fazer cartaz, de chamar os alunos, de conversar com eles da importância que tem o estudo, da importância deles entenderem o porquê eles estão ali, o que eles estão fazendo ali (...) Eu me sinto motivada, por tudo que eu fiz, por tudo que eu faço, tem que gostar, tem que gostar, primeira coisa tem que gostar da profissão que tu escolheu, independente do salário, e se o salário for bom, melhor ainda, aí tu vai juntar duas coisas boas. [Carol]

Eu gosto muito do que eu faço, gosto de ensinar, de ver eles aprendendo. Nossa eu fico doída quando eu faço uma coisa e aquela coisa da certo, eu planejo um exercício uma atividade e vejo que eles conseguiram entender aquilo que eu passei que eles conseguiram captar aquilo que eu queria, eu fico muito feliz, isso me motiva muito. Claro que não é nenhum mar de rosas, que ser professor hoje em dia tu é professora, tu é mãe, tu é psicóloga, tu é brigada, porque se der briga tu tem que apartar, então é um conjunto de coisas, mas é muito bom, eu gosto bastante. [Ana]

No início me sentia frustrada, no início, logo que eu comecei, quando eu cheguei no colégio porque eu pensei que ia mudar o mundo, que todo mundo ia prestar atenção no que eu falava e que eu ia atingir 100% dos alunos, e isso começou a me fazer mal, porque eu vi que não era assim, e as coisas são diferente. Então hoje eu me considero uma boa professora, porque eu sinto o retorno do meu trabalho. Os alunos, a maioria gosta, a maioria se interessa, a gente nunca atinge 100%, mas aí eu aprendi que o que eu atingir é válido, é fruto do meu trabalho, então eu me considero uma boa professora. [Vera]

(...) como professor eu posso dizer que eu sou um romântico, eu sonho, eu trabalho por uma sociedade mais justa e igualitária, eu posso me definir assim (...). Mas eu tenho certeza que no momento em que se tem um bom diálogo a gente consegue mediar os conflitos a gente abre para uma mesa para discutir os problemas eu acho que a gente consegue sim, conseguir uma sociedade mais justa e igualitária, mas não depende única e exclusivamente de mim. [Mauro]

Ao realizar esta pesquisa, tivemos oportunidade de encontrar vários pontos de vista em relação ao trabalho do professor de LP. Encontramos discursos bem próximos ao que vimos na universidade, próximos dos pressupostos encontrados nos PCN. Também encontramos professores com vontade de mudar a sociedade, professores motivados, professores que veem que seu papel não é apenas ensinar conteúdos. Mas constatamos também que a gramática tradicional ainda tem papel de destaque, que muitos professores continuam seguindo métodos tradicionais de ensino de língua e que vários aspectos instaurados pela linguística, como a variação, por exemplo, ainda não ganharam espaço na escola.

Temos um longo caminho pela frente, mas os primeiros passos já foram dados, a semente foi plantada, agora precisamos cultivá-la. Faraco (2002) nos diz que a escola é um dos espaços para difundir essa difícil e controversa questão de ensino de língua, pois bem, cabe, agora, a nós profissionais da educação, ao entrar na escola, alimentar esses discursos, desestabilizar, questionar a ordem das coisas. A ideia não é rejeitar a experiência de quem trabalha há anos com educação, mas propiciar a discussão, tentar quebrar paradigmas construídos a partir de crenças sociais a respeito do ensino de língua.

Já mencionamos que, para uma mudança na educação, precisamos também de bons professores, e para isso é necessário um trabalho em dois lados, primeiro uma boa formação inicial, mas também formação continuada de qualidade, além disso, uma permanente reflexão e discussão a respeito do ensino, pois hoje as evoluções são rápidas e há

sempre o que aprender. Discutir e pensar a respeito de questões de língua e de educação é imprescindível para construção de um bom profissional, e para uma consequente mudança nas práticas de ensino, que refletirão diretamente em uma melhor qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.; DUARTE, N. O Professor de Língua Portuguesa Moderna e o Discurso escolar anacrônico. **Calidoscópico**. V. 2, n. 1, São Leopoldo 2007. p 23. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol5n1/art02_luis_noris.pdf>. Acessado em: 20/11/2010.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 184 p.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola é possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 240 p.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 168 p.

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: Angela Kleiman. (Org.). **A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 181-199.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 7 ed. 2007. 200 p.

BORGES DA SILVA, S. B. PCN e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: Angela Kleiman. (Org.). **Formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 95-114

BRASIL. 1997. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **PCN** (primeira a quarta série): Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, 144 p.

BRASIL. 1998. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **PCN** (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental): Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, 107 p.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 5, n. 1, São Leopoldo, 2007, p. 24-30. Disponível em: <http://www.unisinos.org.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol5n1/art04_percival.pdf. Acessado em: 24/10/2010 >. Acessado em: 24/10/2010.

CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5 ed. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2007. 206 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002.

FARACO, C. A. A linguística serve para alguma coisa? Questões de política linguística. **Revista Letras**, Curitiba, v. 56, p. 33-41, 2002.

FARACO, C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2094/1746>>. Acessado em: 21/11/2010.

FARACO, C.A. 2006. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópio**, vol. 4 n. 1, São Leopoldo, 2006, p. 15-26. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art02_faraco.pdf>. Acessado em: 24/10/2010.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. **Educar em Revista**, v. 15, Curitiba, 2000, p. 179-194. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2061/1713>>. Acessado em 24/10/2010.

GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2 ed. 1997. 127 p.

GERALDI, J. W. A Prática Escolar sob Escrutínio. **Organon**, v. 1, n. 25, p. 15-36, 1997.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, v. 1. 104 p.

ILARI, R. **Linguística e Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 96 p.

ILARI, R.; BASSO, Renato Miguel . **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009. 272 p.

KERSCH, D. F.; FRANK, I. Aula de Português: percepções de alunos e professores. **Calidoscópio**. V. 7, n. 1, São Leopoldo, 2009, p 46-58. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art05_dorotea.pdf>. Acessado em: 20/11/2010.

MATENCIO, M. L. M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 1, São Paulo, 2006, p. 439-449. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Matencio.pdf>>. Acessado em: 24/10/2010.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C.. (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 233-264.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 176 p.

PERRENOUD, P. Tradução: Denice Barbara Catani. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12. P. 15-21. Disponível em: < <http://www.drb-assessoria.com.br/formarprofessores.htm>>. Acessado em: 24/10/2010.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC: Mercado de Letras, 2000. 254 p.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 17 ed. 2008. 96 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 4. Ed. rev., 2009. 240 p.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

Dados pessoais

1. Idade
2. Tempo de serviço
3. Séries em que atua/carga horária total

Formação inicial e continuada

1. Quando concluiu a graduação? Qual era o curso? Onde fez?
2. Fez ou está fazendo curso de pós-graduação? Qual?
3. Já participou de cursos de atualização? Quantas vezes? Eles foram importantes

para você?

Condições de trabalho

1. A escola oferece coordenação de área? De que maneira a coordenação assessora o trabalho do professor?
2. A escola proporciona estudos pedagógicos sobre os documentos oficiais? (PCN, Pareceres do MEC etc.)?
3. Como você avalia os recursos oferecidos pela escola (biblioteca, livros, jornais, revistas, duplicação de textos, material teórico para estudo pelo professor, materiais audiovisuais.)?

Ensino de Língua Portuguesa

1. Na sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa? E qual o papel do professor de Língua Portuguesa?
2. Você tem autonomia sobre o programa de sua disciplina? Recebe orientação? Seu planejamento dá conta desse programa? Como você avalia este quadro?
3. Qual é o ponto de partida para seu trabalho em sala de aula, o texto ou a gramática? Por quê?
4. O que você acha da divisão gramática/literatura/redação?
5. Quais os métodos de ensino que você utiliza? (Aulas expositivas, seminários, etc.)
6. Qual sua posição em relação ao ensino da variação linguística, como você trabalha isso em sala de aula?
7. Qual a relação que você vê entre a teoria (os PCN'S, por exemplo) e a prática (a sala de aula)? Há dificuldades na aplicação dessas teorias?
8. As disciplinas pedagógicas e de prática de ensino da graduação ajudam em seu trabalho hoje? Como foi seu estágio? As aulas que você dá são semelhantes as aulas dadas no estágio? Que mudanças você identifica entre sua atuação como estagiário na graduação e sua atuação hoje como professor? O que você acha que provocou essas mudanças? Elas foram positivas? Por quê?
9. Na avaliação, que critérios você utiliza?
10. Como você se avalia como professor?

ANEXO II

Entrevistas	Graduação	Pós	Atualização	Autonomia	Apoio Pedagógico	Contato com PCN na escola
MARCELO	Letras – Portuguesa/espanhol UFRGS	Sim, em andamento. UFSC, “A gestão do cuidado em uma escola que	1x ao ano, quando a prefeitura promove.	Sim	Não	Não

		protege”.				
ANA	Língua Portuguesa UPF	Sim, incompleto. ULBRA, em Língua Inglesa.	Costuma fazer	Sim	Não	Não sabe, é nova.
VERA	Letras Português, Inglês e literaturas. UNILASAL E	Sim, Leitura e produção textual.	Uns 2 por ano. Está sempre buscando.	Relativa	Não	Ultimamente não.
MAURO	Letras Português/Francês FURG	Sim, incompleto. “Cultura africana e afro-brasileira”	Umhas 80h por ano, sempre que pode.	Relativa	Não	Não
PAULO	Português e literatura UNISINOS	Sim, incompleto. Área da literatura.	Pelo menos uma vez por ano.	Não	Não	Não
CAROL	Letras – PUC Pedagogia - UNISINOS	Sim, psicopedagogia. UNISINOS	Quando tem tempo, pelo menos 1x por ano.	Relativa	Não	Sim
LÚCIA	Português Inglês UFRGS	Sim, mestrado em Linguística. UFRGS	Eventualmente, quando tem tempo. Uns 2 ou 3 por ano.	Relativa	Não	Não

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa chamada **“Análise das práticas de ensino de Língua Portuguesa: o que mudou na sala de aula depois dos PCN”**, tem como objetivo

avaliar a formação relativa à prática de ensino recebida pelos professores nas instituições em que se graduaram e seu reflexo no trabalho em sala de aula. Os dados serão coletados através de uma entrevista

Riscos: Não haverá nenhum risco para a integridade física ou psicológica dos participantes. A coleta de dados será em forma de entrevista e não terá nenhum custo para o participante da pesquisa.

Confidencialidade: Nenhum participante será identificado individualmente. Os resultados poderão ser utilizados exclusivamente para a publicação de artigos científicos resguardando sempre a privacidade de cada indivíduo.

Declaro que fui esclarecido, de forma clara e detalhada, sem constrangimento e sem ser obrigado a participar: dos objetivos; da justificativa; e das avaliações as quais serei submetido e de que não há risco. Também fui informado sobre:

3. A garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca do que será realizado.
 4. A segurança de que não serei identificado (a) e que nenhuma informação que eu apresentar durante as entrevistas serão transmitidas a terceiros.
 5. Que as pesquisadoras responsáveis são a estudante de Letras Marionise Vedoy Oliveira e a orientadora desta pesquisa é a Prof.^a Dr.^a Ingrid Nancy Sturm
- A assinatura do participante neste termo de consentimento livre e esclarecido dá pleno consentimento para a utilização dos dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando a privacidade do colaborador.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante: _____

ANEXO IV

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.