

Em busca de um novo caminho: reflexões sobre a prática pedagógica e o ensino gramatical

Eliza Adriana Sheuer Nantes

Submetido em 01 de maio de 2012.

Aceito para publicação em 15 de junho de 2012.

Publicado em 30 de junho de 2012.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012. p. 365-384

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](#), permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sábado, 30 de junho de 2012

23:59:59

EM BUSCA DE UM NOVO CAMINHO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO GRAMATICAL

Eliza Adriana Sheuer Nantes*

RESUMO: Esta pesquisa investiga as ações do professor na sala de aula, mais especificamente os procedimentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino gramatical e à escrita na escola pública. Trata-se de uma pesquisa diagnóstica, etnográfica, na área de Linguística Aplicada. Partimos do pressuposto que, por trás da prática docente do professor, há crenças, e estas se manifestam na prática pedagógica. Por isso, a forma como o sujeito da pesquisa aborda o ensino gramatical é de suma importância. Como suporte teórico, optamos pela teoria sociointeracionista que considera o texto o centro do processo de ensino/aprendizagem. Os dados foram coletados junto ao CEEBJA, Ensino Fundamental, em Londrina-PR, e a análise apontou que, embora tenha prevalecido o ensino tradicional, observamos, na prática pedagógica, prenúncios de mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: gramática; linguística aplicada; ensino.

1. INTRODUÇÃO

É notório que o mundo no qual vivemos passa por constantes transformações. Estas incidem de forma direta na nossa língua, na sociedade e, concomitantemente, eclodem no interior da sala de aula.

Se, por um lado, temos uma língua viva, enunciada por sujeitos que a modificam em cada nova enunciação, por outro, temos um país com vasto território, no qual cada região possui particularidades, tanto em relação à fala como à pluralidade cultural, que se incorporam na língua em uso.

Assim, temos uma infinidade de variantes linguísticas que (co)existem e (co)habitam e uma diretriz única – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/Ensino Fundamental, 1998/Ensino Médio), doravante PCNs – que objetivam manter uma certa unidade no ensino nacional, possibilitando que as diversas regiões façam as adaptações necessárias do conteúdo, considerando o público-alvo.

No entanto, estudos como os de Geraldí (1993), desde a década de oitenta, já apontam que a problemática envolvendo o ensino de Língua Portuguesa advém de duas vertentes: numa delas, encontra-se o professor, com seus conceitos tradicionais, receios de mudança; na outra, observa-se a forma como esse ensino é conduzido, visto que se apresenta ao aluno uma gramática de difícil acesso, na qual é necessário decorar inúmeras terminologias, regras, exceções, de tal forma que o educando chega a presumir que nunca dominará a sua própria língua. Diante desse quadro, o autor (*op cit.*) ressalta que um caminho possível é o estudo do texto como unidade de ensino, e que as atividades de leitura, produção textual e análise linguística (incluindo-se aqui o ensino gramatical) devem ser integradas.

* Professora na Universidade Norte do Paraná, doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina: nantes@uel.br

Estamos partindo do pressuposto que, por trás da prática pedagógica de todo professor – consciente ou inconsciente – há crenças. Estas, são uma compilação de alguns fatores: história de vida, formação acadêmica, conhecimento de mundo, dentre outros. Então, a concepção de linguagem adotada pelo docente influenciará nas suas enunciações, no material didático adotado, nas ferramentas selecionadas e na avaliação (GERALDI, 1985). Por isso, a forma como o sujeito da pesquisa aborda o ensino gramatical é de suma importância para nós.

Da teoria à prática, porém, há um longo caminho, pois uma ação é conhecer as novas teorias linguísticas, outra é incorporá-las no cotidiano escolar. Na busca por investigar a relação ensino gramatical e à escrita, na escola pública, na disciplina de Língua Portuguesa, junto ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adulto, doravante CEEBJA, Ensino Fundamental, em Londrina-PR, é que o presente artigo se justifica.

Isso posto, informamos que organizamos o artigo em seções. Na primeira seção, apresentaremos algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda seção, descrevemos o contexto no qual os dados foram coletados e quais foram os procedimentos metodológicos. Dentro desta seção abordaremos o projeto maior do qual este trabalho fez parte; apresentaremos o CEEBJA; caracterizaremos o sujeito da pesquisa e o público-alvo. Na próxima seção versaremos sobre a Metodologia e o processo de geração dos dados. Após, analisaremos os dados e, por fim, teceremos nossas considerações finais.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de, atualmente, inúmeros estudos, como os de Possenti (1996), Neves (2000), dentre outros, apontarem para a necessidade de o ensino contemplar os fatores ligados à prática da linguagem, as transformações, na sala de aula, ocorrem de forma lenta e gradativa.

Uma das causas possíveis é porque, durante muito tempo, houve o predomínio da Escola tradicional, portadora de uma visão de língua/linguagem normativa e de uma gramática nessa linha. Sedimentados nessa forma de pensar e ensinar, nossos professores (re)transmitiram seus conhecimentos, até que começaram a perceber que, ao agirem assim, privilegiavam o decorar ao invés do refletir, uma vez que o pensamento crítico/reflexivo do educando pouco se desenvolvia. Em outras palavras, constatou-se que nossos alunos decoravam muito conteúdo, porém, tinham dificuldade em usar a linguagem em suas múltiplas situações interativas. Por isso, era necessário buscar um caminho; um deles foi a implementação de vários cursos de formação para os professores¹.

Enquanto educadores, observamos que mesmo com a implantação de vários cursos de formação para os docentes, alguns até com investimentos consideráveis (a

¹ Um exemplo atual é o programa implantado, desde 2006, em andamento no Estado do Paraná, intitulado “Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE”. Ele tem um caráter interinstitucional, envolve a SEED, SETI, as cinco Instituições de Ensino Superior Estaduais (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG) e as duas instituições federais (UFPR e UTFPR). O professor pode ficar até 2 anos com afastamento remunerado, sendo orientado por um professor universitário, com encontros presenciais e, após, deve produzir um texto científico e implantar o que foi pesquisado em sua escola. Maiores informações acesse: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=48>

produção de alguns materiais didáticos, a criação de sites direcionados ao professor, os planos de aula *on-line*, a publicação de jornais/revistas especializados, dentre outros) os professores ainda enfrentam dificuldades para fazer a transposição didática da teoria apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1997/1998) para o cotidiano escolar.

Para apontar a complexidade que envolve as questões acima elencadas, recorreremos a dois artigos. O primeiro artigo, intitulado *Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula* no qual a autora aponta que as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem são perpassadas por uma realidade social complexa, pois envolve *uma heterogeneidade de saberes, crenças e valores, e por atores plurais produzidos por produtores de relações sociais variadas* (APARÍCIO, 2010, p. 885). O segundo artigo, *A demanda por inovação na formação de professores de Língua Portuguesa em espaço acadêmico*, Dornelles (2006) versa sobre a polarização existente entre o *novo* e o *velho*. A estudiosa ressalta que apesar das mudanças institucionais terem como norte as indicações nacionais, para que elas se efetivem, enquanto ações institucionalizadas, está condicionado aos atores sociais decidirem, coletivamente, *quais os saberes/processos das fontes de inovação – no caso a ciência ou a tradição gramatical – que melhor interagem com as urgências, mercados e culturas locais* (DORNELLES, 2006, p. 422).

Desta forma, notamos que no processo educacional coexistem relações de forças oriundas de fontes diversificadas, pois temos as políticas institucionais que prescrevem o agir do professor, os instrumentos semióticos adotados pelas escolas, a direção escolar preocupada com o resultado dos instrumentos avaliativos aplicados pelo governo e, ainda, a própria vivência do professor

a sua própria história, o seu corpo que aprende e envelhece, a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida, a vários grupos sociais que lhe oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia. (APARÍCIO, 2010, p. 885).

No tocante ao profissional professor, acrescentamos, ainda, a questão das suas representações e dos seus “medos”; o dilema enfrentado em relação à validade do “novo” objeto de ensino. Justificamos esse sentimento retomando as asserções de Aparício (*opt cit*,) uma vez que as prescrições apresentam proposições vagas, *elas dizem o que é preciso ser feito, mas não como se deve fazê-lo; o que requer traduções e reelaborações pelo professor* (APARÍCIO, 2010, p. 888).

Apesar de toda essa problemática existente, é responsabilidade da escola propiciar ao aluno o acesso à norma culta (Possenti, 1996), pois, segundo Gnerre (1998, p. 22) *a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder*. Essa norma é cobrada em concursos, vestibulares e se queremos que nossos alunos interajam adequadamente nas várias situações discursivas, isso inclui, principalmente, dominar a norma padrão. Por outro lado, se almejamos, efetivamente, mudanças no ensino é preciso facilitar ao educador o acesso às novas teorias linguísticas.

No intuito de contribuir com o acima exposto é que na Universidade Estadual de Londrina foi criado um projeto de pesquisa² intitulado *Escrita e ensino gramatical: um*

² Projeto já encerrado. Fruto das reflexões oriundas dele temos dois projetos de pesquisa atuando em parceria: o primeiro na Universidade Estadual de Londrina, intitulado “Análise linguística e Plano de

novo olhar para um velho problema, cujo fulcro de investigação eram os procedimentos teórico-metodológicos adotados pelo professor ao abordar a gramática no ensino de língua materna. Para investigarmos a relação ensino gramatical e a escrita, na escola pública é preciso explicitamos a concepção de linguagem por nós adotada, pois ela permeará as nossas asserções no decorrer deste trabalho.

Travaglia (1997), Cardoso (1999) e Matêncio (1994), postulam que a concepção de linguagem pode ser sintetizada em três perspectivas distintas, dentro do ensino de Língua Portuguesa: “*a linguagem como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar-se a uma concepção da linguagem como interação*” (MATÊNCIO, 1994, p. 70).

A terceira concepção de linguagem vê a língua como interação. E é na concepção interacionista de linguagem que o presente estudo se apóia, por crermos que ela auxiliará o professor na sua prática pedagógica. Segundo Suassuna (1995, p. 129), o prefixo “*inter*” *supõe social, histórico, dialógico*, já “*ação*” induz a uma *postura inquieta diante do mundo*. Mediante ao exposto, estamos considerando que o contexto histórico e social no qual estamos inseridos influencia nos discursos que enunciamos.

Após essas reflexões, cabe ressaltar que dentro da concepção sociointeracionista, a linguagem, o sujeito e o outro são indissolúveis, uma vez que produzimos discursos considerando o nosso destinatário/público-alvo, o contexto, o momento sócio-histórico e o enunciador desse discurso sofre influência do outro. Logo, a concepção interacionista de linguagem é fundamental para nossa análise, visto que ela considera o contexto, as condições de produção, o interlocutor, enfim, a enunciação em suas múltiplas possibilidades.

Tendo procedido um breve apresentação sobre as concepções de linguagem e após ter assumido a opção pela concepção de linguagem enquanto interação, passaremos a explicitar as concepções de gramática, visto que ela será retomada na análise.

No tocante às concepções de gramática, conforme Travaglia (1997), temos a gramática normativa, a descritiva e a internalizada.

A gramática Tradicional ou Normativa é aquela que estuda os fatos da língua padrão que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Esta gramática apresenta e dita normas de bem falar e escrever, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua e considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua padrão. Enfim, observamos que é uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. A prática nos aponta que é o tipo mais praticado pelos professores na escola.

A gramática descritiva, por sua vez, é a que descreve e registra uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência ou mesmo as unidades e

Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, coordenado pela Prof.^a Dra. Alba Maria Perfeito e o segundo “Plano de Trabalho Docente: uma proposta pedagógica a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio” (UNOPAR), sob nossa coordenação. São pesquisas diagnósticas, de cunho etnográfico, voltadas para a investigação das ações do professor, com relação ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Como proposta de trabalho, ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Vygosty (1994) e Saviani (2008) trabalha-se, em sala de aula, via Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2008).

categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis ou, ainda, a função desses elementos e o modo e as condições de uso dos mesmos. Em outras palavras, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter a gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

Por fim, temos a gramática internalizada que se refere à competência linguística internalizada do falante, ou seja, é o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua (Perini 1998). Vale ressaltar que essa gramática é objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo a descritiva.

Em consonância com a concepção de linguagem por nós defendida, o ensino gramatical no qual nos respaldamos é aquele que se preocupa com a gramática de uma forma contextualizada. Mas qual a importância do ensino gramatical dentro do contexto da Língua Portuguesa? De acordo com Geraldi (1993), a gramática é uma ferramenta eficaz ao ensino, visto que possibilita a mobilização dos recursos linguístico-gramaticais em determinados contextos. Vygotsky (1999) comprovou sua importância por meio de pesquisas:

[...] A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise demonstrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...] (VYGOTSKY, 1999, p. 23).

Corroborando com a visão do autor acima citada, destacamos que o professor deve partir do texto do aluno, uma vez que na visão interacionista de linguagem é ele o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem (GERALDI, 1993). Então, ao abordar o texto, devem ser consideradas as três práticas interdependentes, ou seja, a leitura, a análise linguística e a produção textual.

Com relação ao nosso fulcro de investigação, o ensino gramatical, diversos estudos, como os realizados por Antunes (2000), Neves (2000), Travaglia (1997), Geraldi (1993), e os PCNs (BRASIL, 1998), apontam qual seria a melhor forma de abordar o ensino gramatical em sala de aula. Antunes (*op. cit*) sugere que o texto seja o objeto de ensino de Língua Portuguesa, sendo, inclusive, o centro do programa do ensino de língua. Os PCNs (BRASIL, 1998) indicam que o texto é a unidade de ensino e os gêneros discursivos,³ o objeto de ensino.

Segundo Neves (2000), deve-se incluir o ensino de gramática no conceito discursivo-textual, já que ao se produzir um texto, utiliza-se a gramática, tanto que as frases que o compõem têm estrutura gramatical. Além disso, é na produção textual que o aluno vai mostrar quais recursos expressivos que ele domina.

³ Os gêneros discursivos referem-se a uma forma mais ou menos convencional que o texto assume, caracterizado por três elementos: conteúdo temático (aquilo que é e pode tornar-se dizível por meio do gênero), construção composicional (relaciona-se à estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e estilo (caracteriza-se por meio das configurações específicas das unidades de linguagem, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto). (BAKHTIN, 1979).

Geraldi (1993, p. 135) elege o texto, tanto oral quanto escrito, “*como o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua*”. Nesta perspectiva, enquanto sujeitos, produzimos textos/discursos orais e escritos.

Diante do exposto, Mendonça (2000) coaduna com Geraldi (1993) no que tange a análise linguística partir do texto do aluno e não do texto do livro didático ou, no caso desta pesquisa, da apostila⁴. Essa visão é respaldada pelos PCNs (BRASIL, 1998). O documento indica ser o texto do aluno a base para o ensino de gramática. Com essas asserções, concordamos com a proposta metodológica defendida pelos autores citados. Para que o conhecimento do aluno possa ser construído, faz-se necessário adotar uma postura pedagógica crítica e, segundo Geraldi (*op. cit.*), é (também) nas análises linguísticas, na sala de aula, que ocorrem as atividades de reflexão sobre a seleção lexical e os sentidos presentes no texto.

No que concerne à produção textual, Geraldi (1993) destaca que ao se produzir um texto, há uma intenção, por parte do emissor (autor) ao redigi-lo: ser lido pelo outro. Dessa forma, o autor usa os recursos linguísticos para atingir seu objetivo. Para tanto, fornece ao leitor pistas que possibilitam o entendimento, de forma que ocorra a produção de sentidos. Nesse caso, há um diálogo entre o autor, via texto, com o leitor.

Matêncio (1994, p. 18) afirma que a construção de sentidos está relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais. Estas se desenvolvem através da fala, da escrita ou da leitura, ao longo do processo de socialização do sujeito. Por isso, a autora propõe que haja ênfase nas *práticas de leitura e de escrita como fenômenos sociais que ultrapassem os limites da escola*.

Ao dissertar sobre a questão da leitura e da produção de textos, a pesquisadora cita as atividades culturais e as dialógicas. A primeira vai além da decifração dos signos linguísticos, pois constrói significados e atribui sentidos. A segunda centra-se nos interlocutores como elementos essenciais para o processo interlocutório, então a escrita e a leitura são atividades dialógicas, podendo haver ou não a negociação dos sentidos.

Com relação ao papel do professor, entendemos que ele deve fazer, em sala de aula, a mediação de todo esse processo interativo, pois é ele, na qualidade de sujeito/leitor deste aluno, que permitirá (ou não) ao educando ter a liberdade de expressar seus pensamentos, suas crenças, através da seleção lexical, não se limitando a ser um mero reproduzidor do discurso do professor, mas sim um enunciador do seu próprio discurso, embora tenhamos ciência que um discurso não é neutro, pois vem permeado por outras vozes (RODRIGUES, 2005).

Dessa forma, um dos papéis do professor será agir como interlocutor: “[...]questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.”(GERALDI, 1993, p.164).

Como podemos observar, a postura metodológica adotada pelo educador (isso inclui, naturalmente, a mediação, a interação, dentre outros aspectos já ressaltados) é essencial para que ocorra o desenvolvimento do educando.

⁴ Com relação ao material utilizado, são oito cadernos de Português, organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Ensino Supletivo. Participaram da confecção do material professores de vários pólos educacionais da região. Constam como autores consultados: M. V. Bakhtin, Luiz Carlos Cagliari, Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza; Leonor Lopes Fávero & Ingedore G. Villaça; Eglê Pontes Franchi; João Wandelely Geraldi; Angela Kleiman; David Mandrick & Carlos A. Faraco; Alcir Pecora; Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná; João H. Sayeg de Siqueira e Francis Vanoye.

Assim, diante do exposto, partimos do pressuposto que os professores de língua materna têm dificuldade em abordar o ensino gramatical de forma contextualizada, sendo necessárias pesquisas sobre este assunto, principalmente voltadas à prática, ou seja, não basta discorrer sobre o assunto, é preciso apontar caminhos. Para trilhar esse caminho apresentaremos, a seguir, o contexto no qual o *corpus* deste artigo foi coletado.

3. CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentaremos o contexto maior do qual essa pesquisa faz parte, após descreveremos o local específico da pesquisa (CEEBJA), na sequência versaremos sobre a professora sujeito e o público-alvo, bem como a metodologia de pesquisa utilizada.

3.1. O projeto maior do qual este artigo fez parte

O presente trabalho fez parte do Projeto de Pesquisa *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina/UEL*, em Londrina-PR, cujo intuito era investigar a relação ensino gramatical e a escrita, na escola pública. O objetivo final do projeto era ter um diagnóstico de como era feito o trabalho com a gramática no ensino fundamental e suas relações com a leitura e a escrita, em situação de sala de aula, nas escolas públicas de Londrina e região, para depois intervir na prática pedagógica, por meio de encontros e oficinas.

O interesse pelo assunto iniciou-se com a recorrente preocupação de dois docentes da UEL, professores de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Supervisores de Estágio, ao observarem que havia dificuldade no momento em que o ensino gramatical era abordado na sala de aula. Constatavam-se duas posturas: ou o texto era usado como pretexto ou, na tentativa de estar inovando, seguiam-se mecanicamente modelos impostos.

Desse projeto participaram docentes, alunos da UEL, da Universidade do Centro Oeste-UNICENTRO, do Campus de Guarapuava e da Universidade Norte Paranaense-UNOPAR e professores do ensino fundamental. Então, o presente artigo é uma pequena parte deste grande projeto.

Tendo contextualizado o projeto maior, passemos ao local onde a pesquisa foi aplicada: o CEEBJA.

3.2. CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos

O CEEBJA⁵ atuou mais de 15 anos no Campus Universitário da UEL⁶, sede do CEEBJA, atendeu, aproximadamente, 400 alunos/ano. As turmas do ensino

⁵ Além do Campus, o CEEBJA atuou nos Postos Avançados (PACs), em diversos lugares: no União da Vitória na Escola Tereza Canhadas, Escola Estadual Professor João Rodrigues, Conjunto Antares e na Paróquia Nossa Senhora do Rócio, na Avenida São João, com mais ou menos 350 educandos. Nesta modalidade, é o professor quem vai até as escolas (cedidas pelo município) dos bairros para atender à demanda daquela região.

Fundamental I Segmento (1ª à 4ª série) estudaram no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), no Campus Universitário; Fundamental II Segmento (5ª à 8ª séries) e de Ensino Médio tinham aula em salas do Colégio de Aplicação/Campus Universitário.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, esta modalidade de estudo, antes denominada de suplência, tinha o suporte administrativo localizado na Universidade Estadual de Londrina e era levado até as empresas de Londrina e região em forma de projeto de extensão. O local desta pesquisa denomina-se *Embarque Educativo*. O próprio nome do projeto está vinculado à atividade desenvolvida por seus alunos, pois tratava-se da maior empresa de transporte coletivo urbano de Londrina e os alunos eram funcionários dessa empresa. Os professores iam ministrar aula, de segunda à sexta-feira, no período noturno, das 19h00 às 21h00, no local de trabalho dos discentes.

Quanto à estrutura física, o local era a garagem da frota dos ônibus da empresa. No espaço existiam várias construções. Em uma delas funcionava a parte administrativa, em outra, o refeitório, atrás dele localiza-se o escritório da Associação dos Funcionários, onde havia um espaço para os motoristas dormirem. Subindo por uma escada, no primeiro andar, ficam três salas de aulas nas quais havia um quadro fixo na parede de cada uma delas. Essas salas também eram usadas para treinamento ou seleção de pessoal. Em duas, ocorreriam as aulas, visto que são as maiores, na menor, guarda-se um retroprojetor, um aparelho de televisão, um vídeo cassete e algumas revistas. Cada sala comportava quatro fileiras de carteiras para até 30 alunos. A turma do ensino fundamental, objeto de nossa investigação, era composta por 27 alunos. Havia, ainda, a turma do Ensino Médio. No local não havia livros. Nos fundos dessa estrutura, existia uma churrasqueira.

No primeiro dia de aula, como é de praxe, a coordenadora do projeto reunia os alunos na churrasqueira. O local era selecionado por ser o único que comportava as duas turmas juntas. Após ela explicar o funcionamento do projeto, distribuía aos alunos um material no qual constava o calendário escolar, o início de cada disciplina, o número de avaliações, a média, dentre outras informações pertinentes. A seguir, ela apresentou a equipe dos professores, bem como a pesquisadora. Optamos por estar junto aos educandos naquele momento para que eles não estranhassem nossa presença em sala de aula. Dessa forma, os alunos começaram o período letivo com a pesquisadora fazendo parte da rotina da classe.

3.3. Caracterização do sujeito da pesquisa e do público-alvo

O sujeito da pesquisa foi uma professora do CEEBJA, sua idade era 38 anos, concursada do estado do Paraná, formada em Letras Anglo-Portuguesas na Universidade Estadual de Londrina, em 1996. Fez pós-graduação em nível de especialização em 1998, na área de Metodologia e Didática de Ensino. Atuava como educadora há 18 anos. Ministrava aulas no ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio), em uma escola localizada na região central de Londrina-PR, local onde ainda trabalha. A professora tinha uma carga horária de 50 horas/aula semanais, sendo o contrato com o estado de 40 horas semanais. Exercia 12 horas/aula na escola Municipal, Ensino Fundamental, e 28 horas/aula na Educação

⁶ Atualmente ainda funciona na UEL, porém em novo formato, atendendo às orientações das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná.

de Jovens e Adultos do Centro de Estudos Supletivo (CES-centro). Quanto ao restante da carga horária, além dessas horas, ela tinha mais dez horas/aula, à noite, na Educação de Jovens e Adultos, no CEEBJA, em duas turmas, uma do Ensino Fundamental e a outra do Ensino Médio.

Com relação aos alunos, elaboramos, conjuntamente, um questionário para poder traçar o seu perfil. A análise dos dados apontou que os alunos eram, em sua maioria, pertencentes à classe média baixa. A renda familiar mensal ficou em torno de 3,7 salários por família.

Quanto à origem, a maioria, 90%, é procedente de sítios/chácaras localizadas nos arredores de Londrina. Eles estavam, em média, há 18 anos sem estudar. Um único aluno, com vinte anos, respondeu que estava há três anos sem estudar. O restante ultrapassou os dez anos, considerando que quanto maior idade tinha o aluno, maior o tempo fora da escola.

No tocante à questão em relação à escolaridade dos pais, obtiveram-se os seguintes dados: 40,74% têm o primário incompleto; 25,92% nunca frequentaram a escola; 18,51% têm o primário completo; 7,40% não sabem a escolaridade dos pais; 3,72% têm o primeiro grau completo e 3,72% têm o segundo grau completo. Prevaleceu o primário incompleto (40,74%), ressaltando-se que, segundo os alunos, muitas vezes os pais deles frequentavam a escola somente até aprender a ler e a escrever. Tão logo isso ocorria, abandonavam os estudos.

Com a apresentação desses dados estamos enunciando a importância de um projeto como esse, tratava-se da universidade indo até a comunidade suprir suas demandas. Dessa forma, com a escolarização, esse público podia, inclusive, almejar novas possibilidades de trabalho junto à sociedade e romper um ciclo familiar oriundo, possivelmente, pela falta de oportunidade de acesso à escola.

4. METODOLOGIA E PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS

O presente trabalho apresentará um recorte da dissertação de mestrado cujos dados foram coletados no Ensino Fundamental, junto ao CEEBJA, em uma região central da cidade de Londrina-PR.⁷

Enquanto metodologia de pesquisa, tratava-se de uma pesquisa diagnóstica, de cunho etnográfico, na área de Linguística Aplicada. O fulcro da pesquisa centrou-se no professor, ou seja, foram estudadas as ações do professor na sala de aula, mais especificamente os procedimentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino gramatical em língua materna.

Para atingir ao objetivo acima exposto, o pesquisador fez uso de anotações em diário para registrar determinado agir do professor, visando compreender o contexto maior das enunciações proferidas. Posteriormente, de posse desses instrumentos, procedeu-se à transcrição grafemática⁸, conforme Fávero *et al.* (1999).

⁷ Dissertação intitulada *Uma reflexão sobre o ensino de gramática em língua materna à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada*, orientada pela profa. Dra. Regina Maria Gregório da Universidade Estadual de Londrina-PR.

⁸ A transcrição grafemática faz uso de uma tabela com símbolos que representam vários elementos, como a pausa, fragmento inaudível, dentre outros. Para conhecer a tabela na íntegra acesse http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58

É pertinente ressaltar que em momento visamos levar soluções prontas (receitas) para o professor. Após a coleta dos dados, foi procedido um estudo, em grupo, com os membros do projeto maior, sobre os dados da transcrição. Simultaneamente, foi entregue a professora-sujeito uma cópia para leitura. A intervenção foi feita por nossa pessoa, após a análise e interpretação dos dados. Realizamos reuniões, foros coletivos, para examinar problemas comuns, buscar soluções, apresentar relatos de experiência. O grupo discutiu, com base nas prioridades levantadas pelo sujeito da pesquisa, quais textos deveriam ser encaminhados para a professora proceder à leitura. A seguir, coube ao pesquisador instigar, discutir, ser o mediador entre o educador e esses suportes teóricos. Como recorte, para este artigo, selecionamos os excertos das aulas na qual o conteúdo gramatical era trabalhado, no intuito de observar como ocorria a relação entre o ensino gramatical e a escrita.

Conforme já posto, investigaremos as ações do sujeito, cientes que por trás de sua prática há uma concepção de linguagem adotada. Após a transcrição e o estudo dos dados, passou-se para a fase de intervenção, como posto acima, porém não adentraremos por este caminho, por não ser nosso foco no presente momento.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O foco da presente pesquisa centrar-se-á nas ações do professor, mais especificamente como o sujeito da pesquisa trabalhou a gramática dentro do ensino de língua materna, ou seja, como ocorreu o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, com relação à gramática. Por isso, teceremos alguns comentários sobre outras questões que permeiam a prática pedagógica, porém nos concentraremos no cerne da nossa pesquisa: o ensino gramatical.

O excerto a seguir retrata o primeiro dia de aula. A reprodução da apostila não ficara pronta e havia uma discussão sobre quem a pagaria, pois disso dependeria a autorização para a reprodução definitiva do material. Para este dia a docente havia planejado a apresentação da apostila, a explicitação da ementa e a forma de avaliação. Contudo, diante desse fato novo, foi preciso outra ação. Ocorre que a professora não havia planejado outro conteúdo. Essa situação exemplifica bem o cotidiano escolar, sobretudo quando a ação do professor está atrelada a outras ações. Neste contexto, por exemplo, a docente dependia da ação do outro para efetivar o seu agir docente, afinal a ferramenta (apostila) não estava disponível aos educandos e isso afetou diretamente o trabalho pedagógico.

A situação acima aponta que no trabalho docente nem sempre o previsto, o planejado é o executado. Diante do novo contexto, a mestra abriu um livro didático que utilizava em outra escola, folheou-o, analisou-o por alguns minutos e selecionou algo. A seguir, dirigiu-se ao quadro e nele escreveu três frases. Após, virou para os alunos e explicou que considerando o fato de a apostila não ter ficado pronta, nesta aula, trabalharia com a oralidade, com a entonação. O foco era a pontuação, mais especificamente o uso da vírgula. Vejamos o excerto no qual constam as frases a serem analisadas:

“Mário o ladrão de cavalos fugiu da cidade;
O rapaz revoltado começou a agredir o advogado;
O tribunal condenou eu não absolvo.”

A princípio, os educandos não se importaram muito com as frases escritas no quadro. A professora, no intuito de chamar a atenção para a importância do conteúdo disse que *uma vírgula faz mudar completamente o sentido e isso aconteceu com o Romário... ele processou um jornal porque alguém colocou [...]*, o final do raciocínio não ficou muito claro, pois ela não lembrava exatamente o que ocorrera, tampouco quando, em que contexto, mas serviu para despertar a atenção dos educandos devido ao nome da celebridade citada e muito conhecida por eles. Além disso, havia o impacto do fato narrado, pois a falta de uma vírgula permitiu que um ícone do futebol brasileiro entrasse na justiça contra algo.

Na sequência, a mestra diz que os sentidos das frases escritas no quadro mudam de acordo com o lugar em que a vírgula é empregada. Os educandos permaneceram em silêncio, olharam para o quadro, mas nada enunciaram. Eles pareciam não ter muita certeza do que era para ser feito ou medo de arriscar. Lembramos que na seção 3.3 apresentamos um perfil dos sujeitos da pesquisa e eles estão em torno de 18 anos fora do espaço escolar, logo temos que considerar isso e o fato de ser a primeira aula.

Entendemos que o objetivo da docente era o trabalho oral, mas a condução ficou um pouco confusa. Baltar & Costa (2010) apontam para a necessidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula, justamente para que os alunos desenvolvam *os recursos textuais discursivos, a serviço da interação social em práticas orais significativas na escola* (BALTAR & COSTA, 2010, p. 401), inclusive o gênero exposição oral permite vários trabalhos, desde seminários, debates, dentre outras possibilidades. O problema é o trabalho descontextualizado e o contexto selecionado não era significativo para o aluno.

Na sequência, observamos que a partir das enunciações do excerto anterior ocorreu um excesso de assuntos abordados de forma superficial:

P: [...] é que eu tenho aí duas orações...tá? “o tribunal condenou...” é uma pessoa que está agindo... essa/é/esse é um segundo verbo... e aí eu tenho uma ou::tra oração...uma ou::tra./uma outra pessoa agindo nessa mesma oração... “eu não... absolvo”...ou “eu não absolvo”...então por causa dessas duas estarem juntas eu estou usando ponto e vírgula aí... porque eu tenho duas pessoas agindo...não é uma frase só... “o ladrão de cavalos sumiu da cidade”... a gente vai estar trabalhando com isso... isso é sujeito e predicado... sujeito é quem age numa oração... e o predicado... coisas que eu não separo é sujeito e predicado... mas daí eu tenho dois sujeitos... eu tenho o tribunal... que é um sujeito... está agindo... está condenando e tem o eu que está agindo nessa frase... que não está absolvendo ou:: no caso da vírgula... que está absolvendo... tá? então por causa disso é que eu tenho esse ponto e vírgula aí ... mas a gente vai estar trabalhando aos poucos eu não me lembro em qual bloco a gente vai estar trabalhando sujeito e predicado... [...] ((grifos nosso))

Notamos, no excerto acima, que a educadora cita verbo, oração, ponto e vírgula, frase, sujeito, predicado e vírgula em uma única enunciação. A problemática se instala à medida que o educador tem alguns esquecimentos, como: o nível do seu público-alvo, a necessidade de adequação do vocabulário a esse público, a importância de se partir do mais simples para o mais complexo. Possivelmente, essas ações foram desencadeadas pelo fato da professora não ter preparado a aula e tampouco trabalhar com sequência de conteúdos interligados, como, por exemplo, o proposto por Bronckart (2003). Um trabalho via sequência didática pode auxiliar o professor a organizar o conteúdo na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

A reação dos alunos, observada pela transcrição e pelo acompanhamento das gravações e anotação em diário foi de silêncio, tosses esporádicas, frases curtas, mas não houve interação ou sinal de compreensão do conteúdo abordado; ao contrário, um único aluno se manifestou: “*essa três aqui é meio complicadinha... ()- e coçou a cabeça.* A professora, por sua vez, ao observar qual era a frase três - *O tribunal condenou eu não absolvo*” -, aproveitou para versar sobre elipse do verbo:

P: a elipse do verbo aí... o tribunal condenou... eu não condeno... eu absolvo... então... pra que não se repetisse todas as vezes esse eu não condeno... eu absolvo aí ele simplesmente usa vírgula essa elipse seria eu retiro... tá? então está servindo...tá/tá substituindo o condeno... eu não condeno... eu absolvo... aí é a/a vírgula como elipse do verbo... com o tempo a gente vai trabalhar de forma mais profunda isso aí...

E o assunto foi encerrado. Notemos que na última linha do excerto acima a mestra enunciou que a elipse será devidamente abordada em outro momento oportuno. Essa ação de transferir a explicação para o futuro vai se repetir no decorrer da análise. Parece que a simples menção de uma nomenclatura não acrescentou conhecimento para o aluno, visto que eles pareciam ter ficado um pouco receosos dos conteúdos pedagógicos a serem estudados. Os dados confirmam que o texto usado como pretexto não é suficiente para que haja uma aprendizagem significativa (GERALDI, 1993).

No final desta aula a docente solicitou que os alunos produzissem um texto no qual eles narrassem o porquê de seu retorno à escola, expondo os fatores que os motivaram a voltar a estudar. A mestra enunciou que eles não preocupar com a escrita, o objetivo era conhecê-los melhor.

Nas aulas que acompanhamos, até que se resolvesse a situação da apostila, a docente optou por permanecer com o conteúdo programático pontuação, mais especificamente o uso da vírgula. Esse assunto foi recorrente em três aulas consecutivas com a alegação que já era o primeiro assunto da apostila, embora ainda não estivesse pronta. Considerando que durante seis horas/aula o conteúdo foi abordado, isso se refletiu em nossa análise, conforme verificaremos a seguir.

No que diz respeito ao uso da vírgula, assunto abordado também na aula dois a seguir, a professora enunciou que ela é usada tanto na oralidade, sua representação é a pausa, como na escrita, presente em forma de sinal gráfico. Na oralidade, trata-se da entonação que damos às nossas enunciações e, conforme a tonalidade, muda-se o sentido do texto. O intuito da educadora, nessa etapa da aula, é chamar a atenção do educando sobre a importância do conteúdo que será ministrado. Para isso, ela fez uma mediação adequada, pois lembrou que na empresa de ônibus na qual seus alunos trabalham o preenchimento de relatório é muito comum. É por meio desse instrumento que o educando relata as ocorrências do dia, tais como colisões no trânsito, assaltos, desentendimentos com passageiros, quebra de veículos, reclamações recebidas, dentre outros. Para conseguir a atenção do aluno, ela salientou que, dependendo da pontuação usada nesse relatório, o sentido do texto pode ser alterado:

P: (...) o primeiro assunto da apostila de vocês é pontuação... e este é um assunto importante porque... por vezes vocês precisam...éh: redigir um relatório... dependendo da pontuação... vocês vão dar um sentido pra uma

frase... e dependendo da falta de pontuação... vocês vão dar um OUTRO sentido pra uma frase...⁹

Na sequência, o sujeito da pesquisa salientou que a pontuação é muito importante e, a partir do exemplo a seguir, retomou o assunto: “*P: deixarei a herança para meu filho não para minha mulher jamais para meu primo nada deixarei para minha mãe...*”.

A professora explicou que, de acordo com o lugar onde a vírgula fosse colocada, mudaria o beneficiário do testamento. Ao invés de dar um tempo para que os alunos lessem e tentassem pontuar sozinhos, ela mesma começou a ler com entonação, mostrando os múltiplos sentidos do texto.

P: não... está impossível de saber pra quem é que a herança ficou... primeiro/primeiro/ primeira pontuação “deixarei a herança para MEU filho... NÃO para minha mulher... JAmais para meu primo... nada deixarei para minha mãe”... mas daí ele muda a vírgula de lugar... e olha como é que o texto fica “deixarei a herança... para meu filho não... para minha mulher:... jamais para meu primo... nada deixarei para minha mãe”... mas no terCEIRO texto ele muda a vírgula de lugar novamente... “deixarei a herança... para meu filho não... para minha mulher jamais... para meu PRIMO... nada deixarei para minha mãe”... agora a herança ficou com quem?

A: com o primo

Como podemos observar, há quatro versões possíveis e somente na terceira é que ocorreu da docente perguntar aos alunos, de acordo com a leitura que ela fez, para quem ficaria a herança. Como os alunos não se manifestaram e na tentativa de convencê-los sobre a relevância do conteúdo, a professora narrou que certa vez um aluno lhe perguntou se descontaria nota se visse em um texto o uso indevido da vírgula. A resposta enunciada é que certamente descontaria, devido à importância da vírgula. Justificou alegando que o uso inadequado muda o sentido da frase, argumento usado previamente em momentos anteriores. A postura adotada pela professora-sujeito nos aponta que faltou mediação adequada, no processo de condução dessa atividade, uma vez que as perguntas foram retóricas não dando tempo para o aluno responder. Quando a postura metodológica foi alterada, a contra resposta se fez presente: “[...]nada deixarei para minha mãe”... agora a herança ficou com quem? A: com o primo.”

A interação do aluno nos permite duas asserções: a primeira é que nem sempre o silêncio pode ser tido como algo desconfortável, pode ser um tempo para o aluno refletir para, então, responder ao que fora questionado. A segunda asserção é que a mediação do professor instigando o aluno a ter voz é fundamental (VYGOSTKY, 1994).

Por crermos que ao investigarmos a visão de língua adotada pelo sujeito da pesquisa poderemos encontrar fios discursivos que nos remetam à sua concepção de gramática, bem como isso poderá ser de valia para investigarmos se a prática pedagógica condiz com as enunciações do seu discurso é que selecionamos o excerto da aula 5.

Nessa aula a professora comentou brevemente sobre o conteúdo das produções entregues, aquelas que foram solicitadas na primeira aula. Lembrou que o objetivo era conhecer a história de vida deles e, sobretudo, a sua relação com a escola. Conforme a professora foi procedendo à leitura do texto de um aluno surgiu uma expressão

⁹ As letras maiúsculas, aqui e nas outras transcrições de fala marcam a entonação.

coloquial - *aporrinhar* por *aborrecer*. Os demais colegas riram do autor e a docente faz a mediação, solicitou que parassem e explicou que o uso estava adequado, dentro do contexto, pois ele aprendera dessa forma, falou que as palavras mudam. A seguir, enunciou a sua definição de língua: “P: ... língua... ela não é morta... ela não é morta... ela não está pronta... as pessoas vão modificando... vai conforme vai evoluindo.”

Como podemos verificar, a mestra tem clareza de que nossa língua é viva, está em constante transformação e isso ocorre devido ao próprio movimento dinâmico da sociedade que, em virtude das suas necessidades, cria novos gêneros, hibridiza outros e, considerando as esferas discursivas, faz a seleção lexical pertinente, ou, como no exemplo citado, uma palavra pode entrar em desuso (MARCUSHI, 2002). Em outras palavras, a língua retrata os acontecimentos ocorridos na sociedade, a cultura, as crenças, e elas se manifestam de acordo com nossas escolhas linguísticas.

Na aula seis a professora levou xerox do texto “A comunicação como fator de desenvolvimento”. O conteúdo temático era a importância da comunicação, o texto apresentava uma retrospectiva, desde o homem da caverna até a era do computador, do fax, da internet. Para ressaltar a importância da interação a mestra citou a frase do renomado apresentador de televisão, Chacrinha, “*quem não se comunica... se trumbica*”. Enunciou, ainda, outros exemplos, como a fala do vendedor de pamonha do bairro, “*pamonha, pamonha, quentinha...*”, e lembrou-os que a comunicação faz parte de nossas vidas e eles, diariamente, enquanto motoristas e cobradores, interagem com pessoas que possuem uma formação escolar diversificada. Vemos que aqui a docente procurou exemplos adequados, pois eram do conhecimento de mundo do educando, são as chamadas práticas orais significativas (BALTAR & COSTA, 2010, p. 401) e a mediação foi pertinente. O enfoque aqui era a interação oral, no sentido de saber se comunicar, interagir considerando o outro. Na sequência, a docente apresentou a sua visão sobre o ensino gramatical:

P: [...] então eu não quero trabalhar com vocês apenas a gramática que faz com que nós saibamos escrever melhor... mas a gramática e os textos que/que possibilitem que a comunicação melhore... que a comunicação entre vocês e as pessoas com quem vocês convivem seja no trabalho... seja na casa... seja na roda de amigos...é dessa comunicação...é desse uso da Língua Portuguesa... é fazer sentido é/é cada éh: o conteúdo que for escolhido pra vocês deve ter sentido... pra que isso melhore o dia a dia de vocês...pra que/prá que vocês façam uso dessa comunicação... pra que quando forem falar ou forem tentar ou convencer alguém ou saber se livrar de alguém que está tentando convencê-los... vocês saibam... se comunicar...

Embora a mestra não tenha conhecimento sobre o estudo dos gêneros, ela já apresentou um agir em direção as novas teorias linguísticas, tanto que podemos parafrasear suas enunciações asseverando que ela está indicando que dependendo do contexto agenciamos determinados recursos linguísticos para convencer, persuadir. É a questão de a sociedade ser a “arena discursiva” cabendo ao enunciador fazer as escolhas linguísticas considerando a situação interativa (GNERRE, 1988).

No próximo encontro, aula 7, o sujeito da pesquisa retomou a discussão do texto “A comunicação como fator de desenvolvimento”. Após proceder à leitura em voz alta, fez alguns comentários com os alunos sobre a importância da comunicação, ressaltando que *agora o aprendizado de Língua Portuguesa é focalizado na transmissão de mensagens, e que saber se comunicar em diferentes contextos é fundamental*. Observamos que temos a mescla de duas visões: a) a visão do ensino vinculado à

concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação – *agora o aprendizado de Língua Portuguesa é focalizado na transmissão de mensagens*;- b) a visão do ensino em direção ao que apreçoam os PCNs (BRASIL, 1998), ou seja, *saber se comunicar em diferentes contextos é fundamental*. Essa linha tênue entre o tradicional (velho) e o atual (novo) faz-se presente na prática pedagógica, afinal trata-se de sair de uma zona de conforto que pode ser metaforicamente comparada às metodologias já dominadas e cristalizadas em nossa prática, rumo ao novo, ao desconhecido. Essa linha tênue entre o “velho” e o “novo” gera, no professor, alguns “medos” (APARÍCIO, 2010; DORNELLES, 2006).

Para não perdermos o fio discursivo, retomemos algumas ações da mestra. Inicialmente, ela distribuiu uma fotocópia do texto “A comunicação como fator de desenvolvimento” e procedeu à leitura em voz alta. Após, teceu comentários sobre a importância da comunicação, na atualidade, mostrando, inclusive, a diferença entre a linguagem formal e a informal: *apesar de/de...termos uma timidez na hora de escrever nós nos comunicamos o tempo inteiro....* Dessa maneira, observamos que ela já nos forneceu pistas, através da escolha lexical da palavra *timidez*, que está de acordo com a ideia de que a escrita envolve um grau maior de complexidade do que a oralidade.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa, a professora enfatizou que atualmente ele é focado na comunicação, *no poder da comunicação*, sendo o ato de se comunicar permeado por efeitos de sentidos, isto é, a comunicação é portadora de um “poder”, no sentido de ser capaz de convencer, persuadir – seja através da mídia ou das palavras – o outro a crer/acreditar naquilo que se enuncia. E o principal objetivo da comunicação dentro da língua materna é fazer com que o aluno seja capaz de interagir nas diversas situações da vida. Observemos o discurso do sujeito da pesquisa:

P: (...) e hoje o aprendizado da língua portuguesa está focado na comunicação... (...) então eu não quero trabalhar com vocês apenas **a gramática que faz com que nós saibamos escrever melhor... mas a gramática e os textos que/que possibilitem que a comunicação melhore... (...) o conteúdo que for escolhido pra vocês deve ter sentido...** pra que isso melhore o dia a dia de vocês...pra que/pra que vocês façam uso dessa comunicação...() uma pessoa que tem muita cultura e da/e da pessoa que infelizmente não pôde ter essa cultura formal... essa cultura escolar... (...) e o importante é saber lidar tanto com um quanto com outro com a mesma habilidade... sem usar uma linguagem difícil... e quando houver necessidade entender quando alguém fala com a gente uma linguagem mais elaborada... mais culta... **isso dentro das normas da gramática.. e é desse português que a gente vai / está tentando tratar...o português que a gente usa no dia a dia...** o português que a gente realmente necessita ...da importância da Língua Portuguesa pra vocês no dia a dia... (...) utilizar a Língua Portuguesa pra melhorar a comunicação...() NEM para os meus alunos do ensino regular... **não para meus alunos saírem sendo professor de português... porque isso é quem vai se especializar é que tem que estudar determinadas coisas... então a gente tem que escolher muito bem o que vai ser ensinado exatamente pra ensinar o que realmente é preciso ser ensinado...** o que realmente é preciso ser aprendido... querem comentar? querem se comunicar coMIgo?

A1: dá um papel aí pra mim?

P: ((risos)) ah: hoje você quer um papel? ((grifos nosso))

No discurso acima encontramos vários comprometimentos do sujeito da pesquisa para com o educando, dentre eles destacamos que, conforme a professora, em

suas aulas, seria priorizado o Português usado diariamente, logo entendemos que questões importantes serão contempladas pela mestra, tais como o contexto histórico-social no qual o aluno está inserido. A professora demonstrou ter ciência que diariamente participamos de diversificadas situações interativas e comprometeu-se a adequar o ensino ao público-alvo. Então, entendemos que seria considerado o tempo que este aluno está fora da escola, a modalidade específica deste ensino e sua história de vida. Essa posição é salientada pela docente com a alegação que há determinadas especificidades da língua que competem somente ao professor conhecer:

não para meus alunos saírem sendo professor de português... porque isso é [para] quem vai se especializar é que tem que estudar determinadas coisas... então a gente tem que escolher muito bem o que vai ser ensinado exatamente pra ensinar o que realmente é preciso ser ensinado...

De fato, a professora demonstrou que compreende não ser necessário que o aluno seja exposto a toda terminologia/nomenclatura/norma existente em nossa língua. Se o professor conseguir fazer uma ponte entre a teoria e a prática, isto é, se mostrar ao aluno em quais momentos é indicado o uso da norma padrão e em quais situações interativas temos maior flexibilidade, o educador já terá percorrido caminho considerável rumo à construção do conhecimento do educando. Ela comprometeu-se a selecionar o que seria trabalhado em sala de aula. Talvez por isso ela tenha solicitado a produção social inicial, na qual os alunos narraram suas histórias de vida. Esse agir vem ao encontro dos estudos geraldinos, no que se refere ao docente proceder um levantamento das dificuldades dos alunos, a partir de uma produção textual feita por eles (GERALDI, 1993). Os estudos de Bronckart (2003) também coadunam com a indicação de uma produção textual diagnóstica, feita pelo aluno, que pode nortear o trabalho do docente.

No decorrer da pesquisa, observamos que há a recorrência de uma postura metodológica nas ações do sujeito da pesquisa. Verifiquemos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Definições explicitadas em sala de aula

Ação da professora	Metodologia
Definição de verbo	<i>P: é assim... quando a gente aprende verbo... verbo é ação... fenômeno da natureza... se deu pra conjugar... eu estou... tu estás... ele está... () é verbo... é uma forma simples de dizer...</i>
Paroxítona e ditongo	<i>P: () paroxítona terminada em ditongo... tá?... si-len-ci-O-sa... aí o “ó” é que é a si/vogal tônica aí não leva acento...</i>
O verbo, no sentido de comparar	<i>P: está certo porque óh: imaginação pensamento... ali o jogo está de João éh:: o pai imaginava... é o pensamento do pai... a imaginação do pai... e na segunda eu comparo João ao pai... aí o verbo ser tem o sentido de comparação...</i>
Termos independentes	<i>porque uma das funções da vírgula é separar termos independentes e aqui eles são independentes por quê? porque silenciosa... que é a forma como a velhinha estava? Caminhando... e aqui a praça é que é silenciosa... a praça é que está silenciosa</i>
Sujeito oculto/indeterminado	<i>A: mas no caso aí quem fez a crítica é oculto aí no caso né?... alguma pessoa criticou... no segundo ponto... (aqui a professora corta a resposta do aluno) P: é indeterminado... eu não sei quem é o sujeito... é oculto mas ele não aparece... e aí é indeterminado eu não sei quem é que criticou... ALguém</i>

	<i>criticou só que eu não sei quem foi... sujeito indeterminado na primeira frase... agora na segunda eu conheço o sujeito eu sei quem criticou (...) A: está feio o negócio...</i>
Elipse do verbo	<i>P: nós?... vamos ... essa vírgula aqui é como se o verbo estivesse aqui... só que para não repetir há uma omissão... lembra nome estranho... elipse do verbo... eu tiro o verbo da frase pra frase ficar construída de uma forma mais bonita... pra eu não repetir o verbo ir duas vezes... “você vão ao teatro... nós ao jogo de futebol”... mas esse “nós ao jogo de futebol” aqui está subentendido o verbo... você vão ao teatro... nós vamos ao jogo de? futebol...</i>
Pronome	<i>P: esta é quando está mais perto e essa quando eu falo de algo mais longe... normalmente eu falo de esta com os verbos no presente e essa com verbo no passado... mas existem outros usos... quando está mais perto é esta...quando está mais longe... se referindo a algo mais longe...</i>
Agente / a gente	<i>P: é SÓ na fala... o né apareceu menos... teve um ou dois “nós”... agora o a gente... o a gente... sem contar... apareceu assim ó ((a professora faz gesto com a mão mostrando muitos, ou seja, abrindo e fechando os dedos)) agente é a pessoa que age... agente de seguro... agente de emprego que trabalha na agência...</i>
Expressões idiomáticas	<i>é MUItto rico... de expressões idiomáticas... diz coisas que a gente diz pra significar outra... na fala ou se é um conto popular... se é uma história... eu até posso utilizar... mas no texto escrito eu devo evitar... essas duas apareceram em duas redações aqui da sala... tá errado? não... não tá errado... “quebrar a cara”...</i>
Sinônimo	<i>P: ôh: atividade um... “encontre no texto o correspondente a?” que que é correspondente? palavras que tenham a ver... que sejam? sinônimas... que tenham significados parecido...</i>
Antônimo	<i>porque depois no próximo exercício você vão ver o que é antônimos... significado contrário...</i>
Elipse do termo Elipse do verbo	<i>de um termo - seringueira... então porque que eu estou separando dois termos independentes?... porque aqui eu não estou com a palavra seringueira de novo... mas é de plástico... quem que é de plástico? a seringueira da minha mãe... mas a palavra foi repetida na frase? não... então nem sempre vai ser elipse de verbo... pode ser elipse de um termo... e aqui eu estou repetindo a palavra seringueira...</i>

(grifos nosso)

Independentemente da aula ou do conteúdo abordado, os dados obtidos indicam que a atitude metodológica predominante do sujeito da pesquisa quanto ao ensino gramatical foi a abordagem tradicional, com ênfase nas terminologias e explicações que desconsideravam o nível do aluno. Uma possibilidade de leitura é que a professora esteja reproduzindo a sua própria formação, fechando o ciclo que somos fruto de nossas experiências prévias, nossas crenças, enfim nosso conhecimento de mundo (GERALDI, 1985).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Matêncio (1994, p.690) “prevalecem, até os dias de hoje, atividades que se fundamentam na análise gramatical”, e em nossa análise este fato também foi observado. Os dados nos mostraram que ainda permaneceu o ensino tradicional, seguindo a estrutura do livro didático – neste caso, da apostila –, predominando a

sequência: leitura do texto, vocabulário, resolução dos exercícios, correção feita pela professora. Nesse sentido, o texto foi usado como pretexto, do qual foram extraídos exemplos e não houve a mediação voltada para a construção do significado ou a exploração dos efeitos de sentidos.

Através da fala do sujeito – “() *esse é um texto descritivo que não tem fala... mas não deixa de ser uma narração... aliás os textos se misturam muito*” - observamos que a professora buscou um caminho, não chegou a ser totalmente tradicional, tanto que tinha noção de que um texto não se limitava a ser dissertativo, narrativo ou descritivo. Dito de outro modo, ela já observou que nos textos encontramos sequências narrativas, descritivas, argumentativas, mesmo que ela não tenha noção da nomenclatura ou mesmo dos estudos sobre gêneros textuais ou discursivos (BRONCKART, 2003).

Observamos, ainda, outro comentário significativo: “() cada um de vocês... é claro que tem uma... uma ideologia... tem uma mensagem por trás desse texto”; isto nos remete à concepção bakhtiniana de sujeito, que considera relevante o fato de estarmos inseridos dentro de um contexto social e histórico que tem influência, inclusive ideológica, sobre nós (BAKTHIN, 1979).

No que concerne ao fulcro do presente objeto de estudo, a gramática, concluímos que ela foi abordada sob dois enfoques: o primeiro, que prevaleceu, foi quando a professora demonstrou uma conduta tradicional, ensinou dicas, e adotou uma postura metodológica partindo de exemplos complexos, não fazendo a necessária adequação ao público-alvo, o que culminou com a falta de compreensão por parte dos alunos. Nesse momento, a gramática foi abordada como pretexto, de forma descontextualizada. No segundo, observa-se uma educadora em busca de outro caminho, seu discurso enuncia que deve prevalecer o “bom senso” sobre as normas, o conhecimento de mundo do aluno é valorizado e exemplos são citados a partir de práticas significativas para o educando.

Com relação ao ensino gramatical, o sujeito da pesquisa mostrou ser um professor em transição entre a postura tradicional e as novas teorias, vindo ao encontro das pesquisas das estudiosas Aparício (2010) e Dornelles (2006), citadas na seção 2. Isso posto, o discurso da professora enunciou que há necessidade de mudanças, de novas posturas, mas sua prática não acompanhou as suas enunciações. Se por um lado a questão da formação do professor influenciou para que a prática ainda seja atrelada ao Ensino Tradicional, por outro a própria condição de trabalho desse profissional precisa ser revista, para que ele possa ter o tempo adequado para preparar suas aulas e atualizar suas leituras, para evitar uma série de conceitos descontextualizados; equívocos metodológicos; aula monológica; atividades sem nexos, o que poderia ser alterado com aulas em forma de sequência didática.

Por fim, há que se destacar que o discurso da professora-sujeito, justamente por ela se encontrar em fase de transição, remete-nos a outras vozes, a outros discursos enunciados por muitas “Simones, Suelis, Elizas, Reginas”, que, mesmo estudando as teorias recentes, também foram fruto de um ensino gramatical descontextualizado. A prática pedagógica analisada apontou para tentativas da professora em dialogar com as “novas metodologias” e isso faz parte da teia discursiva que compõe o processo pedagógico dos atores sociais que atuam em sala de aula. Trata-se de um agir discursivo permeado por medos e conflitos, conforme apontado por Dornelles (2006) e Aparício (2010) e no seio desse “furacão” de sentimentos contraditórios as mudanças vão silenciosamente, gradativamente, ocorrendo e alterando a prática docente.

REFERÊNCIAS

- APARÍCIO, Ana Silvia Moço . *Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 10, p. 883-907, 2010.
- ANTUNES, Irandé Costa. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilde (Org.). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000 p. 13-20.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BALTAR, Marcos Antônio; COSTA, Denise Ribas da. *Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos*. Revista RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 387-402. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Lemme. *A sombra do caos*. Ensino de língua e tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Milce Borges Mota & TOMITCH, Leda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.
- DORNELLES, Clara. A inovação e a formação inicial de professores de língua portuguesa em contexto acadêmico periférico. In: I Congresso Latino-Americano de formadores de professores de língua, 2006, Florianópolis. I CLAFPL, 2006.
- FÁVERO, Lenor *et. al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Os Sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 19-29.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p.19-36.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles *Leitura, produção de textos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MENDONÇA, Marina Célia Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à lingüística*. Domínios e fronteiras, São Paulo: Cortez, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO,

- José Carlos de. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.
- _____. *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1998.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.
- PERFEITO, Alba Maria. *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Projeto de pesquisa. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas/UEL, 2005.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.
- YVGOSTKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em 01/05/2012

Aceito em 15/06/2012

Versão revisada recebida em 26/06/2012

Publicado em 30/06/2012

IN SEARCH OF A NEW PATH: REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE AND GRAMMAR TEACHING

ABSTRACT: *This research investigates the actions of the teacher in the classroom, more specifically the theoretical and methodological procedures related to teaching grammar and writing in public school. This is a diagnostic research, ethnographic, in Applied Linguistics. We assume that, behind the pedagogical practice of teacher, there are beliefs, and these are manifested in the classroom. Therefore, the way the research subject deals with the grammar teaching is of paramount importance. As theoretical support, we chose the sociointeractionist theory which considers the text the center of the teaching/learning. Data were collected from the CEEBJA, Elementary School, in Londrina, PR, and the analysis revealed that, although the traditional teaching has prevailed, we observe in practice teaching harbingers of change.*

KEYWORDS: *grammar; applied linguistics; teaching.*