

ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE DE DEPOIMENTOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alexsandro da **Silva** – UFPE

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Desde as últimas décadas do século passado, o ensino de língua materna centrado na transmissão de regras da gramática normativa tradicional¹, muitas delas distantes dos atuais usos linguísticos dos brasileiros, e em exercícios estruturais de identificação e classificação de palavras e orações, tem sido duramente criticado, em decorrência, sobretudo, de mudanças conceituais no campo do ensino de língua, inspiradas, principalmente, por uma concepção de linguagem como forma de interação social.

Ancorado nessa concepção de linguagem, Geraldi (2003)² propôs, em substituição ao ensino tradicional de gramática, a “prática de análise linguística” como um dos eixos do ensino de português, ao lado da leitura e da produção de textos. Segundo este autor, a prática de análise linguística deveria partir dos textos produzidos pelos alunos, que seriam reescritos em um aspecto selecionado como tema da aula de “análise linguística”.

Essa nova expressão, de acordo com aquele autor, não era apenas um novo rótulo para o antigo ensino de gramática, pois incluiria tanto aspectos gramaticais tradicionais quanto questões relativas ao texto. Como observou Morais (2002), o termo “análise linguística” relaciona-se a uma complexa ampliação do eixo de ensino designado de “gramática”, que agora incluiria não apenas os conhecimentos relacionados à notação escrita e à norma linguística de prestígio social, mas também àqueles que dizem respeito ao texto. Nessa perspectiva, entendemos que a “análise linguística” não constitui mais um eixo de ensino da área de língua, isolado dos demais, mas, sim, uma ferramenta a serviço da formação de alunos leitores e produtores de textos.

¹ Neste trabalho, o termo “tradicional” não assume, necessariamente, um sentido negativo, relacionando-se, muito mais, a um “[...] conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma ‘tradição’” (MENDONÇA, 2006, p. 201).

² Esta discussão foi divulgada pelo autor, inicialmente, em 1981, nos *Cadernos da FIDENE* e, posteriormente, no livro *O texto na sala de aula*, publicado, em 1984, pela editora Assoeste e, depois, pela editora Ática.

Nessa nova perspectiva, compreende-se, atualmente, que a reflexão sobre a língua não se atenha apenas aos níveis da palavra e da frase, embora os inclua, mas incida também sobre o texto e o discurso, contemplando, inclusive, a reflexão sobre textos de escritores profissionais e não somente aqueles produzidos pelos alunos. Segundo Mendonça (2006), a “prática de análise linguística” estaria voltada para “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (p. 205).

Embora o ensino tradicional de gramática materialize-se de maneira mais nítida a partir dos anos finais do ensino fundamental, é incontestável que a tradição gramatical começa se instalar nas escolas brasileiras já nos anos iniciais da educação obrigatória, quando se observa um investimento significativo em aulas de gramática, com ênfase no estudo de nomenclaturas e classificações (MORAIS, 2002; SOUZA, 2010).

A fim de contribuir com essa discussão, apresentaremos, neste trabalho, resultados de um estudo que desenvolvemos com o objetivo de analisar depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre ensino de gramática/análise linguística, analisando mudanças em relação ao ensino tradicional da gramática escolar.

Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na escola: velhos problemas, novos desafios

Apesar de termos vivido um intenso debate, nas duas últimas décadas, sobre o ensino de língua na escola, ainda não parecem ter se concretizado mudanças substanciais nas aulas de gramática, que tenderiam a continuar centradas, principalmente, no estudo de nomenclaturas e de classificações. No entanto, entendemos, a despeito disto, que os professores estão se apropriando das discussões que vem sendo desenvolvidas nas últimas décadas no âmbito acadêmico sobre ensino de língua, mesmo que estas apropriações não se coadunem, muitas vezes, ao que os especialistas da área esperam.

Contribuindo nessa direção, Morais (2002) desenvolveu uma pesquisa com 12 professoras de 3ª e 4ª séries da rede pública municipal de ensino de Recife - PE. A partir da realização de entrevistas com estas docentes, constatou que os seus depoimentos revelavam tentativas de mudança, que se expressaram nas intenções de realizar um estudo “prazeroso” de aspectos normativos “a partir de textos” e no esforço de não identificação com a transmissão de regras e categorias gramaticais desvinculadas dos textos.

Ao serem indagadas sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa, a maior parte dos depoimentos das mestras participantes da pesquisa supracitada remetia a uma preocupação com a formação de alunos leitores e produtores de textos, demonstrando uma apropriação das prescrições atualmente hegemônicas nessa área. Apesar disso, embora parecessem buscar superar o modelo de ensino que viveram, na condição de alunas, os temas ou objetos tratados como conhecimentos linguísticos, nas aulas, tendiam a concentrar-se nos conteúdos da gramática escolar tradicional, como uso de letras maiúsculas, encontros vocálicos, número de sílabas das palavras, tonicidade das palavras, tipos de frases e classes de palavras (substantivo, adjetivo, pronome e verbo).

Com o objetivo de compreender como duas professoras do 2º ano do ciclo estavam se apropriando das novas orientações para o ensino de língua e de gramática e como estas se materializavam em suas práticas de sala de aula, Souza (2010) constatou, a partir da realização de observações e entrevistas, que as docentes recorriam a caminhos distintos ao abordar os fenômenos linguísticos em sala de aula, buscando conciliar em suas práticas um modelo tradicional de ensino da gramática e o estudo da língua por meio de práticas de análise linguística.

Nesse sentido, a autora observou que as classes de palavras foram abordadas numa perspectiva metodológica mais “tradicional”, enquanto que os conhecimentos relativos à ortografia, à pontuação e aos sinônimos foram explorados de forma articulada aos demais eixos didáticos da área de língua, em uma perspectiva mais próxima a da análise linguística. Nas entrevistas, as docentes declaram que, por não terem conhecimento sobre como explorar alguns conteúdos gramaticais de maneira mais funcional, tratavam-nos numa perspectiva tradicional de ensino.

Colaborando para a ampliação da discussão acerca das mudanças e permanências nas práticas de ensino de gramática, apoiamo-nos também nas discussões sobre saberes e práticas docentes, por entendermos que tais discussões são fundamentais para a reflexão sobre os processos de transformação do ensino de língua e, especialmente, de gramática na escola.

Os saberes e as práticas dos professores

Como analisar as relações entre a teoria e a prática no exercício do trabalho docente? Esta questão, que não é nova, tem suscitado, cada vez mais, inúmeros debates e discussões, os quais têm renovado o interesse dos pesquisadores da área de educação

sobre o tema, especialmente sobre as complexas relações entre os conhecimentos universitários e os saberes profissionais dos professores.

Os saberes docentes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), são plurais e heterogêneos, isto é, compõem-se de diversos saberes, que são oriundos de diversas fontes: saberes da formação profissional, que são transmitidos pelas instituições de formação de professores (saberes pedagógicos); saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento (matemática, ciências, geografia, etc.); saberes curriculares, que se materializam nos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos); saberes da experiência, que são originários da experiência cotidiana do trabalho docente e por ela validados.

Os saberes da experiência são definidos por aqueles autores como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática do ofício docente e que não provém das instituições de formação ou dos currículos” (TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 65, tradução nossa). Esses autores acrescentam, ainda, que tais saberes constituem um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam o seu trabalho cotidiano.

Nessa perspectiva, compreendemos que os docentes não simplesmente reproduzem os conhecimentos a que tem acesso, mas, sim, os reelaboram e, inclusive, os produzem (WEISSER, 1998), pois, como esclarece De Certeau (1995), os homens não são meros consumidores das produções culturais, pois se apropriam delas, reinventando-as em seu cotidiano por meio de “táticas de consumo”. Tal como observa Chartier (2005, p. 24), “Estas ‘artes de fazer’ mostram-se inventivas, bricolagens, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis”.

Segundo ainda Chartier (1998), uma ação pedagógica coerente pode se alimentar de fontes teóricas heterogêneas. Desse modo, de acordo com essa autora, os docentes privilegiariam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais que “o porquê”, os “protocolos de ação” mais que as “exposições explicativas” ou os “modelos”: as atividades são escolhidas, testadas, mantidas ou abandonadas em função de critérios práticos, e a reflexão sobre elas não implica, necessariamente, em seu abandono ou sua mudança.

Chartier (2000) também acrescenta que, muitas vezes, uma inovação é rapidamente aceita pelos professores, porque seus benefícios ultrapassam o que se pretendia, permitindo resolver dificuldades de outra natureza, relacionadas a questões

pedagógicas (como, por exemplo, à progressão, organização, avaliação e divisão do trabalho). No entanto, segundo a autora, se tais vantagens são acompanhadas de um aumento de trabalho e de uma perda de eficiência, os professores se entusiasmam muito menos.

Concordando com aquela autora, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) comentam que os professores retraduzem a sua formação e a ajustam ao seu trabalho cotidiano, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando apenas o que pode lhes servir de alguma maneira. Nessa perspectiva, esse autores compreendem que é a experiência que valida ou não os saberes adquiridos anteriormente ao exercício da prática docente cotidiana ou fora dela.

Considerando tais discussões, entendemos ser relevante analisar os depoimentos dos professores sobre ensino de gramática/análise linguística na escola à luz dos pressupostos teóricos esboçados. A perspectiva adotada é, portanto, a de que os professores constroem e reconstróem os seus saberes e as suas práticas de ensino a partir de uma série de fatores, ligados tanto à sua história de vida e de formação profissional, como ao seu trabalho.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, sem excluir, no entanto, o recurso a dados quantitativos, quando necessário. De acordo com Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características: a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento principal; b) os dados coletados são em sua maioria descritivos; c) a preocupação é muito maior com o processo do que com o produto; d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida constituem focos de atenção do pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Participaram da pesquisa, ao todo, seis professores dos anos iniciais do ensino fundamental (4º ou 5º ano) de escolas públicas de secretarias de educação de cidades da região agreste do estado de Pernambuco (Caruaru e Toritama), que são caracterizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

<i>Formação / Experiência Profissional</i>	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5	Professor 6
Ensino médio (curso, ano de conclusão e rede de ensino)	Magistério (2008) Escola pública	Magistério (1978) Escola privada	Magistério (1981) Escola pública	Magistério (1985) Escola pública	Magistério (1999) Escola pública	Estudos Gerais (2004) Escola privada
Graduação. (curso, ano de conclusão e rede de ensino).	Pedagogia (cursando) Instituição privada	Pedagogia (1986) Instituição privada	–	Pedagogia (2010) Instituição pública	Pedagogia (2005) Instituição privada	Pedagogia (cursando) Instituição pública
Pós-Graduação. (curso, ano de conclusão e rede de ensino).	–	Especialização em Educação Infantil (2000) Instituição Privada	–	–	Psicopedagogia (2007) Instituição privada	–
Tempo de experiência como docente.	5 anos.	Mais de 15 anos.	20 anos.	10 anos.	8 anos.	1 ano.
Tempo de experiência como docente na rede pública de ensino.	2 anos.	15 anos.	20 anos.	10 anos.	3 anos.	1 ano.
Ano escolar no qual atuava como docente	4º ano	5º ano	4º ano	5º ano	5º ano	5º ano

Os dados do Quadro 1 evidenciam que três docentes participantes da pesquisa tinham formação em nível superior em pedagogia e dois estavam com este curso em andamento. Além disso, dois tinham realizado cursos de pós-graduação, em nível de especialização, na área de educação. Metade tinha 10 ou mais anos de atuação como docentes, inclusive na rede de ensino em que atuavam, o que demonstra uma experiência considerável na docência.

Para analisar os depoimentos dos professores sobre ensino de gramática/análise linguística, utilizamos como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada, que consiste em uma série de perguntas verbais abertas, em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE, DIONE, 1999). A entrevista foi realizada com o apoio de gravação em áudio e abordou os seguintes tópicos: objetivos do ensino de gramática/análise linguística; articulação entre gramática/análise linguística e leitura e produção de textos; conteúdos do ensino de gramática/análise linguística; estudo de classificações e nomenclaturas gramaticais; uso do livro didático e de outros recursos no ensino de gramática/análise linguística; mudanças na forma de ensinar gramática/análise linguística.

Os dados “brutos” obtidos a partir das entrevistas foram submetidos a análises qualitativas de conteúdo (BARDIN, 1979), passando por processos de descrição,

inferência e interpretação. A análise de conteúdo foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas, conforme sugere Bardin (1979): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionamos os docentes participantes do estudo sobre os objetivos do ensino de gramática/análise linguística, metade deles (professores 2, 4 e 6) disse que esse ensino visaria a desenvolver as capacidades de comunicação oral e/ou escrita dos alunos, demonstrando, assim, terem se apropriado de um discurso acadêmico e oficial muito difundido, que é o de que o objetivo central do ensino de língua é formar alunos que compreendam e produzam textos. Esses docentes pareciam compreender, portanto, que o ensino de gramática não teria um fim em si mesmo, constituindo uma ferramenta para ampliação das habilidades e competências de uso da língua (MENDONÇA, 2006).

Eis alguns depoimentos:

[...] Porque é importante, né! É importante para a redação, para você saber redigir um texto. É importante a gramática contextualizada (Prof. 2).

Em minha concepção, o ensino da gramática tem por objetivo ampliar o conhecimento linguístico, já construído nas séries anteriores, além de melhorar a comunicação oral e escrita dos educandos. (Prof. 4)

[...] a questão fundamental da gramática, pra que a gente possa trabalhar com os alunos a escrita, pra que a partir daí ele possa desenvolver textos no seu cotidiano (Prof. 6)

Entre os participantes da pesquisa, dois professores (docentes 1 e 3) apontaram que o objetivo do ensino de gramática seria a apropriação da “língua padrão”, o que ainda continua sendo um dos objetivos legítimos do ensino de língua materna na escola (NEVES, 2003; MORAIS, 2002; POSSENTI, 1996), desde que consideremos a norma linguística de prestígio social realmente usada e não aquela cristalizada nas gramáticas tradicionais (MATTOS E SILVA, 1995). No entanto, um dos docentes (professor 5) disse que o ensino de regras e classificações gramaticais seria o objetivo das aulas de gramática/análise linguística, o que remete à ideia de ensino de gramática com um fim em si mesmo. Eis os depoimentos desses mestres:

Pra ampliar o vocabulário dos alunos, que geralmente eles têm um vocabulário que não é... assim... tão coerente, que utilizam aquela linguagem que a gente diz que não é o padrão (Prof. 1)

O objetivo é ensinar os conteúdos principais que são exigidos pela disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, o ensino da gramática tem o objetivo de ensinar os alunos a escreverem e falarem corretamente de acordo com a norma padrão (Prof. 3).

É o ensino das regras da língua portuguesa, da classificação das palavras, para que o aluno possa identificar as palavras e sua classe gramatical num texto que venha a ler (Prof. 5).

Embora metade dos docentes tenha dito que o objetivo do ensino de gramática/análise linguística seria desenvolver as capacidades de comunicação oral e escrita dos alunos, quando questionados sobre os conteúdos desse ensino, um pouco mais da metade deles (professores 1, 3, 5 e 6) mencionou tópicos próprios da tradição gramatical escolar, como separação de sílabas, ortografia, pontuação³ e, sobretudo, classes de palavras (substantivo, pronome, verbo, adjetivo, advérbio). É interessante observar que dois docentes (professores 5 e 6) alegaram que o ensino de tais conteúdos era uma exigência do plano anual das escolas em que atuavam e não uma vontade própria:

Substantivo, adjetivos, advérbios, predicado, verbo. A gente trabalha com um plano anual que temos que cumprir, então é necessário passar por diversas áreas da língua portuguesa. (Prof. 5)

Classe gramatical. Não era nem que eu tava dando mais importância, mas porque tinha ênfase no planejamento anual da escola, tanto as classes gramaticais, quanto a ortografia. (Prof. 6)

No entanto, todos os docentes, com exceção do professor 1, inclusive os que disseram que o ensino de classes de palavras era uma exigência da escola, mencionou que era importante os alunos aprenderem a reconhecer e a classificar palavras, revelando uma crença de que o conhecimento de nomenclaturas e classificações gramaticais ajudaria os estudantes a se tornarem melhores leitores e produtores de textos. Por outro lado, como dissemos, um dos docentes (professor 1) mencionou que o mais relevante seria saber usar as palavras e não classificá-las e um outro (professor 2) disse que esse conhecimento só teria relevância se tratado no interior de textos, o que revela, como discutiremos mais adiante, a apropriação da ideia de “gramática contextualizada”. Os depoimentos abaixo ilustram o que dissemos:

³ Os conhecimentos relativos à ortografia e à pontuação são fundamentais ao escrever, o que faz com que o ensino desses conteúdos continue sendo válido e necessário, mas em uma perspectiva distinta da adotada na tradição gramatical escolar.

Eu acho importante, porque através dessa aprendizagem os alunos conseguem desenvolver sua compreensão do sistema escrito e conseqüentemente falar e escrever melhor. (Prof. 3)

É importante contextualizada, porque ela tem que tá contida no texto. Ela não é mais uma coisa isolada não. Pra eles mesmos poder redigir bem uma redação, por isso é importante a gramática contida no texto. Você não separa ela. Deve estar contida no texto. (Prof. 2)

Eu acho importante que ele aprenda o que é, tá entendendo? A classificação, acho que não tem tanta importância, não. Ele sabendo onde colocar, onde empregar corretamente determinada coisa, acho que é importante (Prof. 1).

Tal dado parece revelar que os professores sentem dificuldade em abandonar o antigo ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais, que, provavelmente, vivenciaram enquanto alunos. Tal como observaram Tardiff e Raymond (2000), o legado da socialização escolar do professor tende a permanecer forte e estável ao longo do tempo e nem mesmo a sua formação inicial consegue modificar substancialmente as suas crenças anteriores sobre o ensino.

Por outro lado, em relação ainda aos conteúdos do ensino de gramática/análise linguística, metade dos docentes (professores 2, 3 e 5) disse também que investia na leitura e/ou na produção de textos e dois (professores 2 e 4) não mencionaram nenhum conteúdo gramatical específico (um referiu-se a “conteúdos gramaticais necessários para a vida do aluno”, de forma genérica, e outro mencionou apenas a leitura e a produção de textos), provavelmente porque não gostariam de ter suas práticas de ensino associadas ao estudo dos tradicionais conteúdos de gramática:

Que eu dei mais de gramática... Dei mais interpretação de texto, produção de texto. (Prof. 2)

Durante o ano letivo, procurei ampliar os conteúdos gramaticais necessários para a vida do aluno, ou seja, na prática de ensino não existe conteúdos mais importantes que outros, porém se faz necessário o uso da gramática para que os alunos saibam como e para que utilizar as palavras e regras gramaticais. (Prof. 4)

Quando questionados se articulavam as aulas de gramática/análise linguística às de leitura e produção de textos, todos os docentes responderam afirmativamente e a maior parte deles (professores 1, 3, 4 e 5) explicitou que usava textos para extrair deles palavras de determinadas classes gramaticais, o que configura o uso do texto como “pretexto” para o ensino de gramática. Como observam Mendonça (2006) e Morais e Silva (2007), esse procedimento revela, na realidade, a manutenção do antigo ensino de

gramática: a única diferença é que, em vez de partir de palavras ou frases isoladas, parte-se de textos. Eis alguns depoimentos:

[...] Eu trabalho determinado texto e nesse texto geralmente a gente tira determinadas coisas do conteúdo, digamos, da gramática. A gente trabalha o verbo, então, no texto, a gente vê qual é a ação, eles vão identificar os verbos desse texto. (Prof. 1)

Eu sempre procuro extrair de algum texto o assunto que eu vou trabalhar. Peço para os alunos ler e vou ajudando eles a identificarem o assunto que eu vou trabalhar. [...] Por exemplo... Se eu vou trabalhar “verbo”, eu trago um determinado texto e, por exemplo, pergunto: o que o personagem está fazendo? Aí eles respondem: “Correndo!” Então vou explicar que correr é um verbo... (Prof. 3)

[...] trago textos do dia a dia deles, trago músicas, quadrinhos. A gente lê, interpreta, depois vamos resolver algumas questões referente ao assunto que foi dado no dia, como, por exemplo, adjetivo (Prof. 5)

Para os professores, parece que essa seria uma forma renovada de ensinar gramática, já que as palavras não seriam mais apresentadas isoladamente, uma vez que seriam retiradas de um texto, mas “isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais” (MENDONÇA, 2006, p. 74-75). Albuquerque (2002), ao analisar como professores estavam se apropriando de propostas oficiais de ensino de leitura, também observou que o “uso do texto como pretexto” parecia ser, para as professoras participantes do estudo por ela desenvolvido, uma nova forma de ensinar os conteúdos antigos (ortografia e gramática).

Santos (2004), analisando as representações sociais de professoras sobre a escrita e o seu ensino, também constatou que o “trabalho com textos” era incorporado às antigas práticas de ensino de língua escrita. Segundo a autora, a introdução do “novo” não implicava, necessariamente, o abandono das “antigas” práticas, uma vez que “as professoras se apropriam de práticas e conceitos a partir de uma dinâmica em que novo e antigo se entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos” (p. 163).

Essa prática de ensino parece revelar, portanto, uma “tradução” do discurso a favor da articulação entre o ensino de gramática e os eixos de leitura e produção de textos: o texto é tomado como suposta “unidade de ensino”, mas sem abandonar antigo ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais, o que atenderia à necessidade de mudança, mas sem abrir mão de práticas de ensino conhecidas, que, por isso mesmo, dão mais segurança.

Em relação ainda à articulação entre o ensino de gramática/análise linguística e o de leitura e produção de textos, observamos que três docentes (professores 1, 4, 6) mencionaram também a realização, em sala de aula, de um trabalho voltado à revisão dos textos produzidos pelos alunos, individual ou coletivamente, considerando alguns aspectos gramaticais:

[...] já na produção de textos, oriento para que observem o uso de algumas palavras da gramática para dar sentido ao texto. (Prof. 4)

[...] a partir da produção individual de cada um, aí a gente faz como uma correção coletiva, de palavras, de pontuação, o que significa cada palavra, trabalhar com sinônimos, conjugação de verbos. (Prof. 6)

Em relação ao uso do livro didático e de outros materiais nas aulas de gramática/análise linguística, percebemos que os docentes apresentaram posturas diferentes. Metade deles (professores 1, 3 e 5) disse utilizar pouco ou muito pouco o livro adotado em sala de aula: os docentes 1 e 3 argumentaram que ele era muito complexo, inclusive para eles próprios, porque apresentava textos longos e difíceis (professor 3) e excesso de informação, além de ser distante da realidade dos alunos e pouco atrativo para eles (professor 1); o docente 5, por sua vez, disse que o livro era muito tradicional, com atividades “fraquinhas”. Por outro lado, os outros professores (docentes 2, 4 e 6) disseram que utilizavam o livro didático em suas aulas e que o consideravam atualizado, com exercícios, textos e gramática adequados (professor 2) e com conteúdos e atividades coerentes com o plano anual de ensino (professor 6):

Muito pouco, por que eu o acho muito complexo. Os textos que esses livros trazem são enormes e difíceis para os alunos compreenderem. Até pra gente que é professor fica difícil, imagina para eles! (Prof. 3)

Utilizo. Eu considero bons, menos... eu não gostei muito foi o de... geografia e história eu não gostei muito não, mas língua portuguesa e matemática eu gostei. Tá bem atualizado. O livro traz bons exercícios, textos, gramática que dá pra gente trabalhar com o aluno. (Prof. 2)

A maioria dos docentes disse lançar mão de outros recursos didáticos, como textos extraídos de outros livros ou de suportes diversos, como revistas e jornais, internet, e de atividades de outros manuais didáticos, tal como também observou Moraes (2002) em seu estudo. Também mencionaram o uso de dicionário, cartaz, caderno, livro paradidático, filme, jogo e imagem. Esses depoimentos contrariam, assim, a ideia de que os professores se limitariam ao livro didático e o seguiriam à risca, página à página.

O depoimento a seguir ilustra a tensão de um dos docentes (professor 1), que, reiteradas vezes, disse que não se limitava ao uso do livro em sala de aula, o que, como veremos adiante, retrata, na ótica dos professores, uma mudança em relação às práticas tradicionais de ensino:

Assim, utilizo pouco, porque os assuntos eu acho que é (*sic*) muito complexo. Geralmente, eu trago outros textos, não com ele, assim... Eu trabalho, só que nem tanto. Geralmente, eu trago mais texto de suporte, textos fatiado, texto que não tão dentro de livro. Eu já trago xerocado. Então, assim, é com essa maneira que eu trago de suporte. Não que eu me pegue totalmente ao livro, eu trago mais outras coisas, outros recursos. Eu acho que ele [o livro didático] é muito complexo. Ele deveria ter mais coisas que chamasse (*sic*) a atenção, principalmente do aluno. Acho que ele traz informação demais e que geralmente não é a realidade dos nossos alunos, tá entendendo? Eu acho que é muito complexo, que é muita coisa e que geralmente fica difícil pra eles [os alunos] entenderem. Até pra gente fica também difícil de entender. Então, assim, principalmente pra eles.

É interessante destacar que esse docente recorria a livros didáticos de apoio não recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (“De vento em popa – Integrado”, de Maria Cristina Ribas Souza, e “Eu gosto – Integrado”, de Célia Passos e Zeneide Silva)⁴, embora o livro adotado à época na rede municipal de ensino em que atuava (Aprendendo Sempre - Língua Portuguesa, de Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues), segundo o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 (BRASIL, 2009), abordava os conhecimentos linguísticos por meio da reflexão, articulando esse eixo de ensino à leitura e à escrita. Tal como observa Lerner (2004, p. 117), “os professores escolhem livros que lhes garantam certa segurança, porque confirmam seu *saber-fazer* e estão de acordo com uma lógica escolar estabelecida (sem levar em conta a qualificação que deles possam fazer-se no *Guia*)”.

Quanto às mudanças no ensino de gramática, todos os docentes revelaram ter mudado a sua forma de ensinar: metade deles (professores 2, 5 e 6) disse que tal mudança relacionava-se ao uso de textos nas aulas de gramática (o ensino de “gramática contextualizada”) e dois (professores 1 e 3) relacionaram a mudança ao não uso exclusivo do livro didático, que eram agora usados associados a outros recursos. Em relação aos motivos de tais mudanças, os professores mencionaram: disponibilidade de outros recursos atualmente (professor 1); maior facilidade ou atratividade para os alunos (professor 2, 3 e 5); experiência de ensino (professor 3); exigência do Ministério da

⁴ Essas informações foram obtidas por meio de observação de um conjunto de aulas desse docente.

Educação (professor 5); constatação de que o ensino tradicional era ineficiente (professor 6). Eis dois depoimentos ilustrativos:

[...] eu acho que antes a gente se prendia muito aos livros, tá entendendo? E hoje não. Hoje a gente já tem até outros recursos que antes a gente não tinha. Hoje a gente já tem uma biblioteca bem melhor, já tem xerox, certo? E outras coisas também. E antes a gente não tinha, só tinha livro e que a gente também tinha que seguir o livro e hoje não, hoje a gente pode trabalhar com outras coisas, com outros recursos que a gente tem na escola e que a gente também vai buscar. (Prof. 1)

Veja, eu trabalhava gramática separada do texto e hoje eu não faço mais isso. Eu pego o texto, faço com que ele [o aluno] pesquise, que ele observe a gramática contida no texto. [...] Eu mudei porque eu achei necessário, achei certo, porque antes a gente isolava e quando pegava o texto ficava uma coisa perdida, hoje fica uma coisa mais fechada. Acho que ele [o aluno] identifica mais se você der um texto pra ele. (Prof. 2)

Embora tenha dito que mudou em relação ao uso do livro didático e que agora também usava textos para ensinar gramática, uma docente (professor 3) afirmou explicitamente que não mudou muito sua prática de ensino, porque gostava de ensinar de um modo tradicional, já que dessa forma seria menos complicado para os alunos compreenderem. Essa mesma docente disse, inclusive, que preferia os livros didáticos “de antigamente”, pois eles eram mais tradicionais e os alunos compreendiam melhor:

[...] Eu sempre procuro extrair de algum texto o assunto que eu vou trabalhar, peço para os alunos ler e vou ajudando eles a identificarem o assunto que eu vou trabalhar. [*Como assim?*] Por exemplo... Se eu vou trabalhar “verbo”, eu trago um determinado texto e, por exemplo, pergunto o que o personagem está fazendo? Aí eles respondem: “Correndo!” Então vou explicar que correr é um verbo, mas eu gosto também de colocar a definição do assunto no quadro. Eu gosto de trabalhar de uma maneira mais tradicional, mais direta. [*Por quê?*] Ah! Porque é menos complicado para os alunos compreenderem. São muitos alunos e a maioria deles tem dificuldade de prestar atenção na explicação. Por isso eu gosto de ser mais direta.

Eu acho que eu não mudei muito, não. Eu sempre gostei de trabalhar de uma forma tradicional. Acho que dessa maneira os alunos aprendem melhor. Porém, eu mudei um pouco em relação aos livros didáticos. Eu não utilizo muito eles nas aulas, porque eu acho complicado para os alunos entenderem. A partir daí, eu comecei a me desprender do livro e usar outras fontes para elaborar minhas aulas e atividades.

Quando explicitou como realizava seu trabalho, essa docente disse que usava textos para explorar tópicos gramaticais, conforme vimos anteriormente, recorrendo ao que se tem chamado de “gramática contextualizada”, que, na verdade, pouco difere do ensino de tradicional de gramática. No entanto, afirmou que gostava também de ensinar de forma “mais tradicional”, “mais direta”, apresentando definições. Quando

questionada sobre tal opção, disse que uma prática de ensino “mais direta” seria “menos complicada” para os alunos compreenderem, uma vez que tinha muitos alunos e a maioria deles tinha dificuldade de prestar atenção às explicações. Tal dado parece evidenciar, tal como observou Chartier (1998), que as propostas metodológicas são escolhidas, testadas, perpetuadas ou abandonadas pelos professores com base em critérios práticos e não teóricos.

Considerações finais

Abandonar o ensino descontextualizado e pouco produtivo de classificações e nomenclaturas gramaticais parece que tem sido um grande desafio para a maioria dos professores. No entanto, embora tenhamos constatado nos depoimentos dos professores a permanência de um ensino tradicional da gramática escolar, centrado, principalmente, no estudo de classes de palavras, constatamos também tentativas de mudança, que se expressavam, por exemplo, no ensino de gramática “a partir de textos”, tal como também observado por Morais (2002). Apesar disso, tal “mudança” revela a persistência do velho ensino de tópicos gramaticais, realizado por meio de exercícios estruturais de identificação e classificação de palavras e frases.

Essa persistência parece revelar que os docentes mantêm práticas que lhes dão certa segurança e que estão ancoradas, muitas vezes, em suas experiências escolares anteriores à sua formação profissional, experiências essas que se associam aos saberes profissionais construídos no decorrer da carreira e que tendem a ser mantidas, mesmo após a formação inicial dos professores (TARDIF; RAYMOND, 2000). Como vimos, todos os professores participantes deste estudo, com exceção de um, tinham formação superior em pedagogia ou estavam matriculados nesse curso e dois deles tinham realizado curso de pós-graduação (especialização) na área de educação. Esse dado revela que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério não são suficientes, por si sós, para “desbancar” práticas de ensino consolidadas durante muitos anos.

Como indicaram os resultados deste estudo, os depoimentos dos professores revelaram que as “velhas” maneiras de ensinar gramática não foram substituídas por “novas” práticas de ensino, mas revelaram tentativas de mudança em tempos de transição. Segundo Mendonça (2006), “[...] atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas” (p. 201).

Nesse contexto, consideramos necessário o desenvolvimento de outros estudos sobre mudanças no ensino de gramática na escola, considerando, sobretudo, os saberes e as práticas dos professores construídos ao longo da profissão e aqueles adquiridos mesmo antes do exercício do trabalho docente. Consideramos que investigações desse tipo poderão nos ajudar a compreender melhor as razões das dificuldades encontradas pelos docentes para “inovar” o antigo ensino de gramática, indo além da simples crítica da manutenção de práticas de ensino centradas em classificações e nomenclaturas, que, de fato, não ajudam os alunos a se tornarem melhores leitores e produtores de textos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa – PNLD 2010*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1995

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. ; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. V.; CUNHA, J. L. (Org.) . *Escola, culturas e saberes*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. v. 1. 1 p.

CHARTIER, A-M. L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n° 27, p.67-82, 1998.

CHARTIER, A-M. Réussite, échec et ambivalence de l’innovation pédagogique : le cas de l’enseignement de la lecture. In : *Recherche et Formation, Innovations et réseaux sociaux*, n°34, décembre 2000, INRP, p. 41-56 .

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). *Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS e SILVA, R.V. *Contradições no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, M.; MENDONÇA, C. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e prática no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A.G. Mostro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2002.

NEVES, M.H.M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, C. F. O professor e a escrita: entre práticas e representações. *Tese de doutorado* (Linguística Aplicada). UNICAMP. São Paulo, 2004.

SOUZA, Sirlene B. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental? *Dissertação de mestrado* (Educação). UFPE. Recife, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. ; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant". *Sociologie et Sociétés*, vol. 23, p. 55-70, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez.. 2000.

WEISSER, M. Le savoir de la pratique : l'Existence précède l'Essence... *Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n° 27, p.93-102, 1998.