

6

Análise e discussão dos dados

Nesta pesquisa, temos como objetivo investigar de que maneira as diferentes vozes envolvidas no ensino de gramática da língua portuguesa tecem a polifonia de seus discursos, partindo da premissa bakhtiniana de que “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (Bakhtin, 2000:316). Nossa tarefa é a de tentar reconstruir uma “teia” discursiva em que as diferentes vozes apresentadas ecoam mutuamente, respondem umas às outras ou opõem-se entre si.

O texto dos PCNs de língua portuguesa foi escolhido para representar a voz do sistema educacional. Na análise, a apresentação das vozes vai do discurso de maior abrangência (PCNs) até à voz mais individual (alunos) porque não podemos escapar de uma certa linearidade; e não pelo fato de considerarmos a voz dos PCNs mais importante que as demais vozes.

Cinco grandes temas surgiram a partir da análise - ensino de gramática, finalidades do ensino/aprendizado de gramática, conteúdos, modos de ensinar e aprender, variedades lingüísticas. Estes temas refletem a ênfase dada a eles pelas diferentes vozes discursivas no que se refere ao ensino de gramática no contexto escolar. Para desenvolver cada um deles, procurei utilizar uma mesma estrutura de análise, ou seja, primeiramente é apresentado o discurso de cada voz frente ao tema em questão; posteriormente realizei um confronto dessas vozes, ressaltando os aspectos em que elas ecoam mutuamente.

6.1.

Ensino de gramática

Com a análise deste tema, procuramos perceber como as diferentes vozes percebem o ensino de gramática e assinalar os pontos de ressonâncias e de distanciamento de seus discursos.

Os dados analisados nesta pesquisa mostraram que as vozes discursivas tendem a posicionar-se quanto a diferentes tópicos relacionados ao ensino de gramática, tais como: sua relação com as outras vertentes do ensino de língua

portuguesa – leitura e produção de textos; a contextualização, ou seja, o ensino de gramática relacionado ao contexto de uso; o desenvolvimento da competência discursiva em oposição à ênfase sobre o ensino de gramática normativa e o propósito de “falar e escrever bem”.

O confronto das vozes dos PCNs, das escolas, das professoras, dos alunos e das mães dos alunos, apresentado a seguir, constrói, assim, uma teia discursiva a respeito do primeiro tema a ser discutido neste capítulo, o ensino de gramática.

6.1.1. A voz dos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Língua Portuguesa estão comprometidos com uma educação voltada para a cidadania, considerando o domínio da língua como condição *sine qua non* para a plena participação social . O professor de português, por isso, depara-se com novas e importantes tarefas já que cada aluno deve ser “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998: 19).

Nessa perspectiva, a gramática é vista como “o conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:27), sendo que este deve contribuir para a “expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. Para tal intento, os PCNs sugerem que o ensino de língua portuguesa não deva ficar limitado ao estudo sistemático da gramática. Ao contrário, o ensino gramatical precisa estar em sintonia com as demais práticas de linguagem, por meio de atividades que ofereçam oportunidades de o aluno “operar sobre a própria linguagem”.

O ensino da língua, portanto, deve criar condições de viabilizar a compreensão ativa, a interlocução efetiva, a competência discursiva, a capacidade de análise crítica e de argumentação.

Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática, que ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e

passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (PCNs – Língua Portuguesa, 1998: 28).

A prática metalingüística deve se constituir em um suporte às necessidades dos alunos, advindas da escuta, leitura e produção de textos. “A atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:28). Os PCNs condenam o ensino pautado pela “organização clássica de conteúdos” e incentivam a prática de reflexão lingüística que “implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde ao usos atuais da linguagem” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:29).

Os PCNs apontam qual seria o resultado de um ensino descontextualizado e desprovido de significação, ou seja, a “assimilação” dos conteúdos teria tempo certo para se esvaír, uma vez que estes não são aplicados a outras situações.

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:79).

Indicam, ainda, a necessidade de articulação das três práticas de linguagem ou seja, leitura, análise lingüística e produção de textos, a fim de se evitar a fragmentação do processo de construção de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem.

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem na escola ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e deslocamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais

aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:36).

A grande novidade que se pode extrair dos PCNs com relação ao ensino de gramática é a ênfase dada às práticas de leitura e de escrita, ou seja, a escola terá a difícil, porém possível tarefa de elevar o grau de letramento de seus alunos, bem como favorecer a prática de reflexão lingüística. Tal postura requer desapego à gramática normativa como principal objetivo do ensino de língua materna. Os PCNs são categóricos ao afirmar que o estudo da gramática por si mesma não favorece o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes. Tal afirmação ganha fôlego, pois é amparada por aqueles que vivenciam a prática de ensino de língua materna na escola.

Os PCNs pregam “a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (PCNs – Introdução, 1998: 58). O processo de letramento pretendido pelos PCNs transcende práticas simplistas de leitura e de escrita, priorizando práticas discursivas que garantam “participação social responsável”. Assim, espera-se que o aluno tome a palavra e seja capaz de expressar-se, de estabelecer relações interpessoais, de interpretar a realidade e de apreender os significados culturais da sociedade em que vive. Para tanto, urge que a escola como espaço de interação social, por excelência, crie “condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:23).

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:23).

Acreditamos que a necessidade de assunção da palavra pelo aluno, conforme apontado pelos PCNs como sendo uma das responsabilidades da escola no processo de ensino-aprendizagem da língua, ocorre porque o sistema educacional reconhece que o aluno tem espaços reduzidos de fala e é impossível desenvolver a competência discursiva por meio de um ensino que priorize o conhecimento teórico da língua. São os processos interlocutivos que favorecem a apreensão de novos recursos expressivos e, por conseguinte, novas categorias de compreensão do mundo.

6.1.2. A voz da escola particular

Quanto à contextualização e articulação do ensino de gramática com outras áreas, o Colégio Eldorado, representado pela voz da coordenadora da área de língua portuguesa, garante que o discurso dos PCNs vem legitimar o discurso e a prática pedagógica inovadora de sua escola quanto ao ensino de gramática.

Mariza: /.../ então surgem agora os parâmetros curriculares com a leitura dos parâmetros e tentando VER outra vez °essa metodologia° pelo menos aqui dentro do colégio a gente re-co-nhe-ceu o nosso trabalho entendeu? é como se fosse um um resgatar aquilo que para muitos estava sendo como uma primeira vez tomando conhecimento outros até que nem tomaram conhecimento pra nós era um replay quer dizer como nós chegamos até a comentar muito aquí agora nós podemos até fazer da mesma maneira só que respaldados pela lei quer dizer [antes]=

Fernanda: [isso]

Mariza: = nós inovávamos tá? e enfrentávamos uma série de dificuldades

Fernanda: e cobrança dos pais [e dos] próprios alunos [que não acreditavam] no =

Mariza: [é] [e dos próprios alunos]

Fernanda: = aprendizado

Mariza: exatamente então hoje... a as a proposta dos parâmetros curriculares, a: nova visão da gramática, a gramática aplicada ao te:xtto ela é para nós realmente u:m um REFAZER quer dizer um REPETIR apenas né mas claro que com todas as circunstâncias você não repete da mesma mane[ra você] reconta de outro jeito

Fernanda: [é verdade]

(CoE, ep, ent.)^{1,2}

A coordenadora da área de língua portuguesa do Colégio Eldorado faz coro ao discurso dos parâmetros por acreditar também que “o estudo dos tópicos

1.Código de identificação dos dados: (cf. cap. 5, item 5.2)

Instrumento de coleta: ent. = entrevista nc = notas de campo qu = questionário

Participantes: A = aluno P = professora F = família CoE = coordenadora VdE = vice-diretora

Local de coleta: em = escola municipal ep = escola particular

5^a, 6^a, 7^a, 8^a = séries

Avaliação dos alunos pelas professoras: 1, 2, 3 = níveis de motivação

1= maior motivação 2 = motivação intermediária 3= pouca motivação

da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:79). Isto ocorre, segundo ela, porque as regras gramaticais não são definidas a partir do uso concreto da língua.

Mariza: /.../ o português ele caminha em descompasso com a realidade quer dizer quando você quer de um aluno de você vai você passa pra ele que o ensino da língua são regras entendeu? e não a regra a partir do uso então por exemplo quando a gente usava só só a criação de texto quando a gente dizia “não a gente não ensina gramática assim” por exemplo quando a aluno escrevia lá há muitos anos e botava esse a sem agá a gente marcava o a e dizia “no tempo que passou pa- para antigamente você usa agá” como uma regra gramatical agora a gente pega e desvincula isso e dá uma aula de a um é artigo, outro é preposição, outro é há do verbo haver ... e na hora ele não FAZ essa associação com o texto ele é capaz de aprender tudo eu acho por exemplo a gente vê ainda a gente ainda se depara com isso se ensina porque por exemplo usar o porquê dá as regras > porque junto, por que [separado] < aí você acabou de dar aquele conteúdo ele=

Fernanda: [separado]

Mariza: = vai preencher os espaçozinhos bonitinhos e aí você manda ele daqui uma sema:na [escrever] e ele escreve tudo [...] não sei não cola entendeu

Fernanda: [>escrever<] [((sorri))]

Fernanda: não faz a ligação
(CoE, ep, ent.)

6.1.3.

A voz da escola municipal

A necessidade de se contextualizar o ensino gramatical, bem como articulá-lo às práticas de leitura e de escrita, como apresentadas pelos parâmetros, é reconhecida pela Escola Municipal Guilherme de Almeida, na voz da sua vice-diretora:

Augusta: /.../ o ensino agora a gente está fazendo tudo muito contextualizado e sem dar os nomes aos bois pra eles internalizarem as estruturas que é o interessante aí ele saber escrever b:em, se comu- é: saber se comunicar bem, saber transmitir a informação que ele quer transmitir sem se preocupar se aquilo é sujeito, predicado:: ... né? que é o: que interessa: quer quer dizer eu acredito que a

2.O Colégio Eldorado passou por profundas mudanças ao longo dos anos, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Em um primeiro momento, a escola pautou o ensino de língua

materna pela gramática tradicional, apoiando-se no livro didático. Mais tarde, por volta dos anos setenta e oitenta, o colégio resolveu investir em uma nova abordagem de ensino de língua. Nessa nova abordagem, o ensino do português assentava-se sobre as práticas de leitura e de produção de texto. A gramática era trabalhada a partir dessas duas frentes, priorizando-se a gramática de uso. Não havia uma sistematização dos tópicos gramaticais, estes iam sendo estudados à medida que as

maioria dos professores já já já descobriram ... que o importante na língua: é você saber se comunicar BEM tanto escrita quanto oralmente né quer dizer pro PASSAR a informação: até às vezes com um número reduzido de pala:vras outras vezes com número maior de palavras ma:s ... com uma estrutura que a pessoa que o: interlocutor entenda né
(VdE, em, ent.)

Augusta, além de frisar a importância da competência discursiva, reconhece que toda atividade interlocutiva pressupõe escolhas por parte do falante face ao seu interlocutor e ao contexto no qual o ato enunciativo realiza-se. Daí não considerar a necessidade de um ensino de língua materna voltado somente para o conhecimento gramatical.

6.1.4. A voz das professoras

Andréia, professora de 6^a série da escola municipal, demonstra perceber que o ensino de gramática por si só não permite ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva. A língua é vista, pela professora, como um elemento de interação, de produção de sentidos (cf. capítulo 2, item 2.1).

Andréia: eu não quero só que ele saiba português eu quero que ele raciocine, que ele use a língua como instrumento mesmo não é só: ... pra ser feliz eu digo isso muito pra eles né “você estão aprendendo português para serem felizes, para poderem se comunicar bem, saberem expôr pensamento, sentimentos, conhecimento não é só pra: saber o que é sujeito, predicado e depois não sabe usar isso não adianta na:da isso aí é:: perdido.
(P, em, 6^a, ent.)

Marina, professora da 5^a série do colégio particular Eldorado, admite que está mais preocupada em fazer os alunos compreenderem o sentido de cada estrutura lingüística. Procura levar o aluno a refletir sobre a língua, ao invés de apenas incorporar nomenclaturas sem que se reflita sobre elas (cf. capítulo 3, item 3.3.1).

atividades de produção de texto indicassem sua necessidade. Segundo depoimento da coordenadora, neste período o colégio colheu frutos significativos quanto à formação do seu aluno

como leitor e escritor competente. Entretanto, os alunos acreditavam que não se estudava gramática no colégio, uma vez que este não priorizava nomenclatura gramatical. Os pais começaram a cobrar da escola um ensino de português com contornos mais tradicionais, pois levantavam dúvidas a respeito do aprendizado de língua materna em que a gramática não fosse o centro de todas as questões. Nos últimos anos, a escola assumiu uma postura intermediária, incorporando novamente o ensino sistematizado da gramática, sem se descuidar – vale ressaltar – das práticas de leitura e de produção de textos.

Marina: /.../ a gente tenta não usar nomenclatura rígida da gramática mas o sentido que ela adquire na vida do aluno por exemplo na oitava série quando nós damos ... orações nós pedimos a: idéia de adição, idéia de oposição nós não usamos a nomenclatura gramatical depois damos. mas nós usamos pe- usamos e cobramos muito mais o sentido: do que a teoria em si.

(P, ep, 5^a,ent.)

Iolanda, professora da 8^a série do Colégio Eldorado, demonstra perceber a ineficácia de um ensino de língua que priorize a memorização de descrições e regras gramaticais e que desconsidere o uso concreto da língua. Reconhece a necessidade de se trabalhar a gramática associada às práticas de leitura e de escrita.

Iolanda: então essa gramática vem muito assim <a serviço> ela não é uma gramática: é decorada, ela não é uma gramática teorizada e sim na- a gente trabalha muito mais o uso dessa gramática no dia-a-dia, no texto do aluno, naquilo que ele lê: então é: é uma gramática que: é até muito bem-vinda é óbvio que nós não nos afastamos da teoria, não nos afastamos das regras mas elas são todas trabalhadas de uma forma assim muito mais tranquila pro aluno né no dia-a-dia muito mais disfarçada o conteúdo não é tão denso, né não é tão pesado, é bem diluído e aí a coisa vai acontecendo assim aos poucos

(P, ep, 8^a, ent.)

Rita, professora da 5^a série da escola municipal, percebe que a gramática tradicional não dá conta do uso da língua, nem tampouco de suas diferentes variedades. Reconhece ser uma incoerência ensinar fatos gramaticais que não correspondem à realidade lingüística do uso do português no Brasil.

Rita: é isso é que precisa ser revisto ... né isso precisa muito ser muito revisto ... porque a gente está diante dessas coisas e ao mesmo tempo não sabe o que fazer ... porque a gramática cobra de um jeito tradicional mas a gente vive de outro, a realidade é outra ... eu acho que: o português é: do Brasil precisaria ser é: o ensino da gramática né do português do Brasil tem que levar em conta agora o uso informal. /.../ e daí que é vem esse distanciamento né? do ensino da língua com o que a gente vive com o uso da língua porque o ensino está baseado nestes autores clássicos ... né? então como que a gente vai cobrar uma: uma: língua clássica hoje no século vinte e um?

(P, em, 5ª e 7ª, ent.)

A professora Andréia, da Escola Municipal Guilherme de Almeida, também defende a idéia de que o ensino da gramática precisa estar vinculado a práticas concretas de uso da língua, mostrando haver uma interrelação dialógica entre o seu discurso e o discurso de outras professoras. Segundo ela, a “aprendizagem” da gramática por meio de atividades lingüísticas superficiais perdura até o momento da prova, não apresentando um saldo positivo para o domínio efetivo da língua. O aluno, nesta situação, adquire um conhecimento apenas ritualístico (cf. capítulo 2, item 2.6).

Andréia: eu acho que a gramática é organizadora. não adianta não adianta você estudar gramática que fica aquela coisa estruturalizada, aprende, faz uma prova, daqui a: no ano seguinte a gente vai dar a mesma matéria fazendo uma revisão a gente sempre começa o ano com revisão não sabem nada parece que o professor nunca deu. né? então eu acho que a gramática tem que ser muito mais aplicada ... né mas ela serve para organizar, pra você:: não tem como não estudar gramática. eu acho que ela é po- ... é necessária sim agora tem que ser :: prática ela tem que ser usada não é só ficar na ao nível de: ... de:

Fernanda: abstração

Andréia: de abstração exatamente /.../ sabe quer dizer eu tento ... né botar sempre na vida , na prática tudo
(P, em, 6ª, ent.)

6.1.5. Voz dos alunos

Alguns alunos mostram que estão em consonância com as idéias das professoras.¹ Renato, aluno da 8ª série do Colégio Eldorado, advoga a necessidade de um ensino de língua que traga contribuições para sua vida. Reconhece que o aprendizado de tópicos gramaticais é momentâneo, pois não favorece uma aplicação concreta e significativa face ao uso da língua.

Renato: a sugestão de: não precisar ensinar muito coisas que a gente não usa muito na vida na quando a gente fala assim quando a gente usa tipo assim tem coisa que a gente aprende no colégio e que a gente nunca mais vai usar na vida ... entendeu? isso aí eu acho que não que não precisa muito a gente vai ter que estudar uma coisa que um ano depois a gente já esqueceu acho que não é preciso isso... tipo oração subordinada essas coisas assim não eu não ligo muito porque eu sei que eu me esqueço depois de um tempo entendeu? estudo pra época depois eu esqueço eu sei que vou esquecer.
(A, ep, 8ª, 2, ent.)

1. A pesquisa é de natureza interpretativista, contudo, devido ao fato do grande número de dados, pode perceber um maior ou menor grau de recorrência de diferentes tendências quanto ao ensino de gramática, o que não reflete uma quantificação minuciosa.

Nossos dados revelam que o fator motivação está associado à autonomia discursiva dos aprendizes. Quanto mais motivado o aluno for diante das aulas de língua portuguesa, maior será sua independência frente ao discurso do sistema educacional.

A análise do discurso de entrevistas mostra que alunos motivados questionam o ensino de língua materna, argumentam, dão sugestões, fazem reflexões sobre os conteúdos e sobre a metodologia da professora, ou seja, têm mais voz, ou seja, deixam aflorar mais claramente a sua consciência falante (cf. capítulo 2, item 2.3). Alunos com pouca ou nenhuma motivação elaboram enunciados incompletos, pouco argumentativos que reproduzem a voz do professor, da escola, da família. Há aqueles ainda que, em um determinado momento da interação, manifestam sinais de hesitação ou de dúvida, que podem ser entendidos como um processo de evitação, ou uma forma de não compartilhar do meu discurso ou ainda uma indicação de um posicionamento ainda não bem estabelecido.

1. Fernanda: o que você acha que pode melhorar no ensino de português?
2. Tales: ((fica pensativo)) hum
3. Fernanda: o que você acha que a professora pode fazer para melhorar?
4. Tales: ah sei lá não sei (incompreensível) mudar na:da
5. Fernanda: e você o que você acha que pode fazer para "vencer" esta dificuldade na gramática?
6. Tales: ah:: eu acho que eu devia mais prestar mais atenção na aula ... estou não é que eu faça bagunça é que eu fico meio desligado, sono talvez por causa que eu acordo muito cedo eu moro longe acordo muito cedo chego aqui e fico dormindo em sala de aula.
(A, 8ª, em, 3, ent.)

Nos turnos 2 e 4 podemos verificar certa hesitação por parte do aluno - "hum", "ah sei lá" - classificado anteriormente pela professora como pouco motivado. Em contrapartida, no turno 6 possivelmente o aluno está ecoando o discurso da professora, refletido no que ele fala sobre a sua deficiência no aprendizado da gramática. Este discurso pode, portanto, ser visto como eminentemente polifônico. Sua fala deixa ainda transparecer como suas condições

sociais podem afetar o desempenho em sala, tais com o fato de morar longe, dormir mal, etc.

Vejam os outros exemplos de hesitação e de assunção do discurso do sistema educacional:

1. Fernanda: e dos exercícios de gramática, o que você acha desses exercícios de gramática que ela passa de adjunto adverbial, de apostrofo, de vocativo, de oração subordinada, de oração coordenada, o que você acha disso?
2. Robson: é eu acho bom eu sei que quando eu tiver no segundo grau e tiver e mais para frente assim o que mais vai usar é isso né? ainda vai complicar mais né?
3. Fernanda: você acha importante estudar gramática?
4. Robson: é né?
5. Fernanda: a gramática, os exercícios de gramática você acha importante estudar?
6. Robson: ° não sei°
(A, 8ª, em, 2, ent.)

No segundo turno, a voz do aluno reflete, provavelmente, uma justificativa do professor frente à aplicabilidade dos conteúdos gramaticais estudados. Já, no turno 6, o aluno assume seu próprio discurso -“não sei” - que por sua vez, revela o desconhecimento ou dúvida sobre as vantagens de se estudar gramática. Em um mesmo texto discursivo, o aluno pode estar refletindo duas vozes distintas sobre um mesmo assunto: a da estrutura educacional e a sua própria.

O trecho, a seguir, retrata a voz de um aluno de 8ª série da escola municipal considerado pela professora como sendo um aluno motivado nas aulas de língua portuguesa. O que se vê é um aluno crítico, reflexivo, que sabe expor suas idéias de forma coerente e clara, mostrando que tem dificuldade de estabelecer uma relação entre o uso da língua e o que aprende sobre gramática.

Fernanda: como você se vê como aluno de português?

André: (incompreensível) o que você quer dizer?

Fernanda: mas assim é: você é um aluno interessado, você é desmotivado, você [estuda]

André: [dependendo do professor eu sou motivado]

Fernanda: e em língua portuguesa especificamente?

André: na maioria das vezes eu sou desmotivado ((risos))

Fernanda: por que, o que causa esta desmotivação?

André: não sei é é você olhar para aquela o caderno e não ter um espaço vazio na folha de tanta coisa escrita assim já é foi difícil eu começar a ler livro eu não gostava muito mas hoje eu gosto, leio pra caramba... mas fico desmotivado já não gosto de estudar mesmo em francês mesmo quando eu estudava francês eu olhava para aquele negócio “não quero estudar não”.

Fernanda: então você não gosta de estudar de uma forma geral?

André: não línguas quer dizer eu amo línguas e não gosto de estudar línguas é interessante isso.

Fernanda: é você gosta de línguas em que sentido?

André: eu gosto de falar eu sei falar quatro é:: espanhol mal ((risos)) porcamente mas eu sei falar agora português, inglês e francês eu sei falar bem... entendo, leio, escrevo...

Fernanda: então você não gosta de estudar é as regras e as nomenclaturas da língua?

André: isso a gramática mais profu::nda... eu acho muito assim onde a gente vai usar isso? que nem matemática tem cada cada problema gigantesco algum dia eu vou usar isso? me explica

(A, 8^a,em, 1, ent.)³

Na escola particular, encontramos resultados parcialmente semelhantes: os alunos com maior motivação são aqueles que mais questionam, criticam e sugerem. Entretanto, o discurso dos alunos com baixa motivação ou motivação intermediária apresentam momentos de hesitação e de dúvida ou um comportamento de evitação, como observado na escola municipal.

Observe que no turno 16 do trecho a seguir, a aluna parece reproduzir o discurso da professora ou o da própria família. Mesmo não considerando o ensino de gramática importante, ela não percebe outra saída a não ser estudar: a aluna nem ousa arriscar uma sugestão. No turno 18, entretanto, podemos perceber a presença de uma voz avaliativa que critica timidamente este ensino, mas Flávia sente-se ainda incapaz de defender seu posicionamento, faltando-lhe argumentos: “sei lá não sei, eu acho que ... não sei”.

15.Fernanda: se você tivesse que dar uma sugestão pra melhorar o ensino de língua portuguesa, pra você sentir mais motivação por ele que sugestão você daria?

16.Flávia: ah:: eu não sei:: acho que não não tem né acho que é isso mesmo a gente tem que estudar isto::

17.Fernanda: quanto às regras gramaticais porque é cobrado gramática na no vestibular, é cobrado gramática no provão, que sugestão você daria quanto a essa gramática? o que você falaria para eles

18.Flávia: não tem que cobrar isso ((risos)) porque não sei... acho que não é necessário pra gente assim sabe? ficar sabe cobrando esse negócio de regras gramaticais não sei quê:: isso não SERVE para pra gente assim sei lá não sei eu acho que ... não sei. (risos)

(A, 8^a,ep, 3, ent.)

Conforme eu já havia sugerido, a voz refletida na fala da aluna no turno 16 poderia ser a voz da família. Para confirmar minha suposição, vejamos o

3. Este aluno, no momento da coleta de dados, encontrava-se em uma situação bem específica. Filho de um senador da República, este jovem tinha passado mais de um ano na França. Chegou ao

Brasil no segundo semestre de 2001. Como as aulas já haviam começado e para que não perdesse o ano letivo, foi matriculado na escola municipal, onde realizou-se a presente pesquisa. No ano seguinte, iria cursar o ensino médio em outra instituição escolar.

depoimento da representante de uma família do Colégio Eldorado acerca da aprendizagem dos tópicos gramaticais.

6.1.6.

A voz da família

1. Mãe: /.../a mais ve:lha já fala:: aqueles clichês “por que que eu quero saber o que é sujei:to, obje:to”. e daí: eu converso com ela: meu marido também “tudo o que a gente aprende tem um porquê na vida né que um dia isso vai chegar pra elas” mas ela ainda não vê uma:: uma um significado pra ficar estudando o que é sujeito, objeto, objeto direto, objeto indireto isso tudo: /.../ eu acho que determinados tipos de coisa determinadas coisas a gente questiona determinadas coisas são inquestionáveis você tem que aprender.
(F, ep, ent.)

O discurso desta mãe revela um certo conformismo diante da necessidade de se aprender determinados conteúdos: não há o que questionar, o único comportamento cabível é o de estar aberto para a aprendizagem. Tal posicionamento parece encontrar eco no discurso dos filhos, em relação ao seu aprendizado de gramática.

6.1.7.

A trama das vozes

Em alguns momentos, notamos que o discurso da instituição particular, representado pela voz da coordenadora, está em consonância com o discurso dos alunos mostrando haver uma cadeia discursiva contínua, a partir de seu elo inicial, o sistema educacional (PCNs), passando pela escola, pela professora e chegando até ao aluno. (cf. capítulo 6, item 6.6 – figura 7).

Anteriormente, apresentamos uma nova postura para o professor de língua portuguesa proposta pelos PCNs e, mais uma vez, o discurso da coordenadora do Colégio Eldorado vai ao encontro do discurso dos parâmetros.

Fernanda: a gente vê instituições como aqui o o Eldorado que não colocam mais o ensino de gramática como a prioridade [...] né mas que estão estão preocupados em =
Mariza: [arrã]

Fernanda: = em formar um aluno: que tenha domínio, tenha uma capacidade comunicativa geral e essa com[u-

Mariza: [capaz que seja capaz de ler né eu acho que a grande dificuldade é o saber ler e essa assim significa ler, compreende:r, porque não é decifar só o código NÉ? então que ele saiba ler que ele saiba: entender aquilo que está sendo transmiti:do, que ele possa da:r uma opinião a respei:to, que ele possa escreve:r a partir daí eu acho ... que a gente realmente tem ampla:: preocupação
(CoE, ep, ent.)

Há outros casos, entretanto, que mostram uma interrupção nesta cadeia discursiva, o que é evidenciado através dos depoimentos sobre o ensino de gramática feitos pelos os alunos de 6^a e 7^a séries, a seguir.

Através do depoimento de um aluno da 7^a série, podemos inferir que sua professora prioriza o ensino gramatical em detrimento das práticas de leitura e de escrita. Vejamos:

Fernanda: eu gostaria que você me falasse como que é o ensino de português aqui no Eldorado me explicar como que é: ... de uma forma geral porque eu estou me inteirando dele agora eu queria que você me explicasse ... o que que você go:sta, o que que é da:do, como é que são as au:las

Gustavo: acho que as aulas é ela: ... faz bastante coisa da apostila eu acho que ela devia fala:r mais fala:r, escrever no quadro, texto também eu acho que ela devia: é:: dar mais exercícios de texto ... porque ela às vezes dá tex- coisa do texto nem sempre eu sei fazer assim aí então eu acho que ela devia fazer mais texto de:: de exercícios de texto sobre o texto acho que ela faz muita gramática e esquece um pouco dos textos
(A, ep, 7^a, 3, ent.)

Um aluno da 6^a série, cuja professora é a mesma 7^a série, do fragmento anterior, faz uma sugestão, por meio da qual o aluno reivindica mais aulas de conteúdos gramaticais. Justifica esta sua reivindicação, afirmando que gramática é o que se usa mais. Tal posicionamento vem contrastar com as demais entrevistas dos alunos do Colégio Eldorado que reconhecem a ineficiência do ensino de português que privilegia apenas os conteúdos gramaticais.

Fernanda: se você tivesse que mudar alguma coisa no ensino de português o que que você mudaria?

Marcelo: eu: é:: eu da- dava menos te:xto e: mais gramá:tica

Fernanda: por que: você acha: por que você acha importante estudar gramática?

Marcelo: porque eu é:: é o que a gente u::- usa mais né te:xto nu:m se usa ta:nto
(A, ep, 6^a, 3, ent.)

Por que razão as vozes dos alunos de professoras distintas, mas de uma mesma instituição, apresentam contradições quanto à prática pedagógica das mesmas, se a escola tem como objetivo para o ensino de língua portuguesa trabalhar as três práticas de linguagem de forma articulada entre si? Uma possível resposta para a dissonância encontrada seria o fato de que o discurso da professora de 6ª e 7ª séries não comungar na íntegra com o discurso da escola. Isto pode ser notado através de sua concepção de gramática e de ensino gramatical.

- 5.Fernanda: e: a gramática como é que entra aí como vo- pra você o que que é gramática e o que você acha da utilidade da gramática para o aluno?
- 6.Rosana: gramática é aquele instrumento que você tem não é na mão para fazer com que o aluno fale bem e escreva bem né corretamente pelo menos tá e:: que mais quais são as outras [pergunta:s]
- 7.Fernanda: [e a utilidade]
- 8.Rosana: a utilidade dela justamente é isso né para: o aluno falar bem. ... tá? e escrever bem ele sabe usa:r não: o cometer erros né bárbaros de: de concordância como a gente vê né? aí no dia-a-di:a muita gente até tem muito adulto né?
(P, ep, 6ª e 7ª, ent.)

O trecho da entrevista acima sugere que, para a professora Rosana ensinar gramática seria a garantia de correção da fala e da escrita.

Por sua vez, este discurso está também presente na voz da Taíssa, aluna da 8ª série.

- 3.Fernanda: o que que você acha deste ensino?
- 4.Taíssa: eu gosto tipo eu eu desde pequenininha o Eldorado me ensina a ler eu amo ler sabe? eu aprendi a ler assim com o Eldorado sabe? com a minha mãe também, mas assim eu leio muito eu amo fazer texto, escrever redaçã:o, interpretaçã:o eu eu não sou muito chegada a essas regras de gramática sabe? eu não gosto muito é importante sabe? mas tipo quando tem ter que decora:r oração subordinada sabe adjetiva tem que decorar os nomezinhos tem que decorar sabe? e eu não gosto muito dessas coisas nem a Iolanda ((nome da professora)) gosta deste método de ensino de decorar sabe? mas de gramática eu acho muito isso você entende você tem que decorar os nomes, você tem que decorar os os como se diz os pronomes, você tem que decorar sabe? eu não gosto muito disso eu acho... sabe? mas é essencial ,tem que ser ensinado.
(A, 8ª, ep, 1, ent.)

Podemos concluir que o modo como o professor percebe a linguagem e o ensino de gramática influenciam diretamente sua prática pedagógica e discursiva e que suas concepções são claramente percebidas pelos alunos. “A opção por uma proposta de ensino é definida por uma concepção do objeto de

estudo e do que é ensinar e aprender. Por sua vez, a opção por uma proposta orienta a disposição das atividades em aula, assim como as atividades pedagógicas e discursivas que irão se realizar” (Matencio, , 2000: 92).

Este tema analisado nos leva a concluir que a escola, enquanto instituição de ensino, constitui-se em um contexto onde diferentes vozes ecoam. O discurso dos PCNs, por exemplo, ao chegar na sala de aula, mantém seu sentido ou é modificado frente às concepções de mundo, de linguagem de ensino de gramática das professoras. E quanto aos alunos? Seu discurso está repleto de ecos dos discursos das professoras, da escola e da família, os quais conquistam primazia, muitas vezes, frente à sua própria voz (cf. capítulo 6, item 6.7).

6.2.

Finalidades do ensino/aprendizado de gramática

Com a análise deste tema, procuramos investigar o posicionamento de cada voz referente aos objetivos de se ensinar gramática na escola, ressaltando os ecos simultâneos das vozes analisadas.

Os dados analisados nesta pesquisa mostram que a discussão em torno das finalidades para o ensino de gramática gira em torno de tópicos como organização do pensamento, desenvolvimento do raciocínio, ascensão social, preparação para exames e concursos, desenvolvimento da competência discursiva e correção da fala e da escrita. As vozes discursivas do contexto escolar, examinadas neste trabalho, assumem posições diferenciadas quanto a estes tópicos, como poderemos ver, a seguir. Diversas concepções de gramática são também trazidas pelas diferentes vozes e estão associadas às finalidades apontadas.

6.2.1.

A voz dos PCNs

A finalidade do ensino da língua na abordagem dos PCNs reside na produção/recepção de discursos, isto é, desenvolver a competência discursiva do aprendiz para que ele possa ser um bem-sucedido usuário da língua nas mais diversas situações de interação (PCNs, Língua Portuguesa, 1998: 34).

/.../ a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (PCNs – Língua Portuguesa, 1998: 30).

Os parâmetros não são explícitos quanto à finalidade do ensino gramatical, contudo, consideram a gramática apenas um suporte à reflexão lingüística. Os PCNs consideram o ensino gramatical um suporte ao desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes. Trata-se de uma gramática a serviço, que não assume posição de destaque diante das demais práticas de linguagem. Não há valorização do aspecto da correção lingüística, ao contrário, o que se espera é que o aluno seja capaz de adequar seus registros – oral ou escrito – às situações interlocutivas. Privilegiam o domínio da língua em detrimento do domínio gramatical. O ensino de língua portuguesa é articulado, nos Parâmetros, em torno de dois eixos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (PCNs - Língua Portuguesa, 1998:34). Os conteúdos gramaticais devem estar organizados de maneira a favorecer a prática de análise lingüística. Os PCNs diferenciam a análise lingüística do estudo de gramática porque acreditam que a ampliação da competência discursiva dos alunos “não pode ficar reduzida ao trabalho sistemático com a matéria gramatical” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:27). Na análise lingüística, o conhecimento gramatical está associado a uma atividade reflexiva, que

supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção de textos (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:27-28).

Segundo os PCNs, a gramática é o “conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:27) (cf. gramática internalizada, capítulo 3, item 3.1). Dentro dessa perspectiva, o conhecimento

gramatical não está vinculado à necessidade de se corrigir a fala do aluno para que ele fale e, conseqüentemente, escreva corretamente, uma vez que os PCNs defendem a idéia de que:

- a) não há uma relação simétrica entre a fala e a escrita, de forma que não falamos como escrevemos e vice-versa;
- b) existe uma grande diferença entre falar adequadamente de acordo com a situação e falar segundo as regras dos manuais de gramática.

Segundo os Parâmetros, o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao indivíduo melhores possibilidades de acesso ao trabalho, entretanto, este domínio transcende os modelos normativos da gramática tradicional, os quais não garantem a autonomia discursiva dos aprendizes. Por esta razão, defendem o desenvolvimento de sua competência discursiva, pois é justamente essa competência, que possibilitar-lhes-á se expressarem adequadamente frente a cada situação comunicativa da qual participarem.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:31).

Em suma, o estudo gramatical deve estar vinculado às demais práticas de uso da linguagem e, portanto, as aulas de língua portuguesa não podem ficar limitadas ao modelo de correção da gramática tradicional.

6.2.2.

A voz da escola particular

A coordenadora do Colégio Eldorado, Mariza, reconhece a necessidade de se repensar o ensino de certos conceitos gramaticais, cuja aprendizagem não garantirá o domínio da escrita por parte do aluno. No entanto, defende a idéia de que o aprendizado da gramática contribui para o desenvolvimento do raciocínio e considera a memorização um dos processos necessários à aprendizagem.

- Mariza: = não sei eu diria mais o quê? o ideal seria que a gente conseguisse o até ainda soltar um pouco mais a questão da gramática como: tradicional alguns conceitos a gente vê que eles são ... desnecessários para o conhecimento do aluno, isso não vai ajudá-lo a escrever melhor não mas também desenvolve outros mecanismos de ... [raciocínio] entendeu? quer dizer “ah pra que isso =
- Fernanda: [isso:]
- Mariza: = vai memorizar” mas também hoje eu acho que a gente tem. ... despreconceitar quer dizer por que não também [memorizar] também =
- Fernanda: [é]
- Mariza = faz [parte] entendeu? é estudar, entender, mas estudar também saber =
- Fernanda: [isso]
- Mariza: = esses nomes todos também ...
(CoE, ep, ent.)

A coordenadora atribui ao ensino de gramática a tarefa de desenvolver o raciocínio lógico do aluno; ela acredita que o aprendizado da gramática não contribui para o aluno falar e escrever melhor.

- Mariza: /.../ o ideal seria que a gente conseguisse o até ainda soltar um pouco mais a questão da gramática como: tradicional alguns conceitos a gente vê que eles são ... desnecessários para o conhecimento do aluno, isso não vai ajudá-lo a escrever melhor não mas também desenvolve outros mecanismos de ... [raciocínio]
- Fernanda: [isso:]
- /.../
- Mariza: /.../ o português <aca:ba tornando um> índice gramatical entendeu? e: esse índice gramatical quando ele infelizmente aquele aluno pergunta “pra que que eu preciso saber é: o objeto diRETO?” ele num naquele momento a pergunta tem pertinência entendeu? claro que ele precisa dar um tempo só depois ele vai ter uma resposta pra isso mas ... bem que eu gostaria de ter uma resposta ali não você diz que é pra falar melhor e ele poderia ter ... falar melhor teria que ser assim bombardeado de textos, bombardeado de informações, bombardeado de fala
(CoE, ep, ent.)

Contudo, diante de uma indagação de um aluno acerca da finalidade da aprendizagem da gramática, aponta a necessidade de aprendê-la para se falar melhor. Justifica tal resposta, mesmo reconhecendo sua fragilidade, por considerar que apenas mais tarde os alunos estarão aptos para compreender as razões que impulsionam o aprendizado da gramática.

6.2.3. A voz da escola municipal

A vice-diretora da Escola Municipal Guilherme de Almeida, Augusta, considera dispensável o aprendizado da gramática às práticas de fala e escrita, ou seja, o domínio da gramática não é pré-requisito para se comunicar oralmente de maneira adequada ou escrever bem. Seu discurso apresenta assim uma grande interrelação dialógica com o discurso da escola particular.

Augusta: é eu acho que ele:s dominam ... **PRECARIAMENTE** a língua:: deles ... tirando quer dizer tirando o fato de que a língua portuguesa por si só pela estrutura ela já é uma língua: difícil **GRAMATICALMENTE** complicADA porque É ... é:: eles não precisariam dominar essa parte gramatical ... é complicado pra se:r se:: comunicar bem, escrever bem. até porque muita coisa a gente acaba internalizando sem NOMEAR ... né? tanto que o ensino agora a gente está fazendo tudo muito contextualizado e sem dar os nomes aos bois pra eles internalizarem as estruturas que é o interessante aí ele saber escrever b:em, se comu- é: saber se comunicar bem, saber transmitir a informação que ele quer transmitir sem se preocupar se aquilo é sujeito, predicado:: ... né? que é o: que interessa: quer quer dizer eu acredito que a maioria dos professores já já já descobriram ... que o importante na língua: é você saber se comunicar **BEM** tanto escrita quanto oralmente né quer dizer pro **PASSAR** a informação: até às vezes com um número reduzido de pala:vras outras vezes com número maior de palavras ma:s ... com uma estrutura que a pessoa que o: interlocutor entenda né? então eu acho que: ... não se está tanto **PE:SO** quanto antigamente se dava a essa °nomenclatura° ... que: que você tinha que decorar todos aqueles no:mes não é que você vá usar e não vá: dizer que tenha e não vá ensinar mas num num precisa você decorar listas pra você saber usar a língua ... (VcE, em, ent.)

A vice-diretora valoriza o papel da gramática internalizada e reconhece a importância do desenvolvimento da competência discursiva no ensino de língua materna, ecoando o discurso dos PCNs. Ela também reconhece que o uso da língua vai além de uma mera expressão de pensamento ou uma simples troca de informação. O domínio da língua requer que o indivíduo leve em consideração o seu interlocutor, bem como o contexto em que se dá a interação comunicativa (cf. capítulo 2, item 2.1). Além disso, é favorável à idéia de que o uso exitoso da língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica relativa à nomenclatura gramatical (cf. capítulo 7).

6.2.4.

A voz das professoras

Por outro lado, há professoras nas escolas particular e municipal que têm uma visão diferente quanto à finalidade do ensino de gramática. Seu discurso não ecoa o discurso do sistema educacional e da instituição.

A professora Marina da 5ª série do Colégio Eldorado acredita que o ensino de gramática é responsável pela boa estruturação da fala e da escrita. Ao mesmo tempo, reconhece a incoerência de sua afirmação de acordo com práticas pedagógicas anteriores do colégio.

4. Marina: eu vejo o ensino de gramática ele só se:reve como uma estruturação pra: fala e pra escrita: >quer dizer< eu acho que é a: articulação organizada que pode ajudar o aluno a isso. ... não acho que seja: cem por ce:nto correta essa minha afirmação porque nós trabalhamos aqui muitos ano:s que é o ensino de gramática era zero não havia: e os alunos conseguiam organizar e se expressar muito melhor mas hoje: eu acho que a gramática ajuda um pouquinho ... (P, 5ª, ep, ent.)

Em um outro momento da entrevista (turnos 33 a 35, a seguir), podemos perceber que o conceito de gramática adotado pela professora Marina é o da gramática como sendo um “conjunto sistemático de normas” (cf. capítulo 3, item 3.1). Advoga a necessidade de seu ensino, considerando-a o ponto de partida para as demais práticas de linguagem, embora ao mesmo tempo, condene a prática pedagógica que valoriza prioritariamente a gramática no ensino de língua materna, em detrimento das demais práticas de linguagem. A professora também reconhece que o conhecimento de gramática ajuda na organização de pensamento, neste sentido entrando em consonância com a voz da instituição, representada pelo discurso da coordenadora.

33. Marina: eu acho que a gramática é uma:: normati:va né? social eu acho que é uma convenção social necessária: de jeito:: DE JEITO ALGUM EU PENSO EM BOTAR ESSA GRAMÁTICA NO LIXO eu acho que a gramática é um ponto de partida só que ela não é ponto de chegada. eu acho que o grande erro da ge:nte é transformar a gramática no ponto de: de partida e de chegada: ... eu acho que ela é um ponto de partida para chegar a algo muito além dela qual é a segunda parte?
34. Fernanda: e que utilidade tem es- o conhecimento da gramática para o aluno
35. Marina: ah: eu acho que ela ajuda o aluno a organiza:r o seu pensamento ajuda sim a ter uma forma de expressão mai::s adequa:da, mais organiza:da, meno::s menos espalha:da <só que ela> cerceia u:m umas vezes a criatividade:de de ... outras possibilidades lingüísticas ficam mais cerceadas ficam certame:nte (P, 5ª, ep, ent.)

A professora da 6ª e 7ª séries do mesmo colégio particular comunga da mesma visão quanto aos propósitos do ensino da gramática, ou seja, a possibilidade de correção da fala e da escrita – ensina-se os tópicos gramaticais

para que o aluno fale e escreva bem. A gramática é considerada um receituário que dita e regula o uso da língua na sociedade, evitando que os falantes contribuam para a sua degeneração.

6. Rosana: gramática é aquele instrumento que você tem não é na mão para fazer com que o aluno fale bem e escreva bem né corretamente pelo menos tá e:: que mais quais são as outras [pergunta:s?
7. Fernanda: [e a utilidade]
8. Rosana: a utilidade dela justamente é isso né para: o aluno falar bem. ... tá? e escrever bem ele sabe usa:r nã:o cometer erros né bárbaros de: de concordância como a gente vê né? aí no dia-a-di:a muita gente até tem muito adulto né?
(P, 6^a e 7^a, ep, ent.)

A professora da 8^a série do Colégio Eldorado, Iolanda, chama a atenção para o fato de que os alunos não compreendem o porquê da aprendizagem de conteúdos gramaticais (cf. turno 18) e se mostram surpresos diante da contextualização do ensino de língua portuguesa, uma vez que parecem considerar a língua um instrumento de interação que é exterior à sua realidade (cf. turno 36).

18. Iolanda: quer dizer então agora a gente continua com esse trabalho ma:s dando os nomes né então tem lá as funções sintáticas, as classes gramaticais, o estudo morfo-sintático então eles já dominam mais e eu eu posso dizer que eles não go:stam eles fica:m dizendo “mas pra quê:?. pra que eu quero sab:er se isso aqui é obje:to se não é:?” aí a gente entra com o discurso “não você precisa saber usa:r e tu:do né”

/.../

36. Iolanda: eles eles eles ficam às vezes assim meio surpresos eles não entendem muito esse objetivo de traze:r “mas olha só português não é uma matéria é a nossa lí:ngua é isso é aqui:lo” você tenta trazer pro dia-a-dia e eles ficam meio assim porque é: é: a sensação que eu tenho é que eles realmente adquirem aquilo não é meu não faz parte de mim tanto é que quando você tenta trabalhar com de forma a: trabalhando mais a linguagem é:: é:: culta vamos dizer assim eles eles têm resistência a isso eles querem mais é a coloquial é difícil você coloca:r isso pra eles numa redação por exe:mplo vocabulá:rio a importâ:ncia então eles dizem assim “ah eu vou responder o que você quer” entendeu?
(P, 8^a, ep, ent.)

Na concepção da professora Iolanda, a gramática é a base de todas as questões lingüísticas e comunicativas, sendo assim o elemento estruturador do pensamento (cf. turno 38, abaixo). A gramática considerada pela professora é aquela que consubstancia as normas do falar e do escrever bem. Provavelmente todo esse poder delegado à gramática é o que explica a dificuldade dos alunos em perceber a língua como seu elemento de identidade e de interação mais pessoal –

“a sensação que eu tenho é que eles realmente adquirem aquilo que não é meu não faz parte de mim...” (cf. turno 36, acima). A língua deixa de ser vista como um fenômeno social e passa a ser percebida como um sistema abstrato de normas (cf. capítulo 2, item 2.1).

38. Iolanda: eu vejo todas as utilidades possíveis eu acho que a: gramática é a base de tudo né agora a FORMA de você trabalhar essa gramática é que é:: ... é:: complica:da né porque você aí tem que estar atenta pra não ser uma gramática decore:ba aquela coisa toda mas pra mim é a base de de: to:da a estrutura do pensamento dele, da escrita, do tal registro que eu falei anteriormente.
(P, 8^a, ep, ent.)

É digno de nota o posicionamento da professora ao propor uma maneira mais inovadora de se trabalhar a gramática – “tem que estar atenta pra não ser uma gramática decore:ba”.

Segundo a professora Andréia da 6^a série da escola municipal, a gramática é um importante instrumento, por meio do qual se torna possível organizar de maneira lógica o pensamento, mostrando uma interrelação entre o seu discurso e o de outras professoras da escola particular.

7. Andréia: /.../ né botar sempre na vida , na prática tudo e:: agora eu acho que ela é organizadora. sem gramá:tica a gente não se organiza não mentalmen- em pensame:nto ...
(P, 6^a, em, ent.)

A professora de 5^a e 7^a séries da Escola Municipal Guilherme de Almeida, Rita, considera a gramática como sendo o ensino sistemático da língua. Reconhece, ainda, que muitos itens compilados nos manuais de gramática não correspondem à realidade lingüística atual (cf. capítulo 4, item 4.1).

26. Rita: gramática é:: é ... o ensino sistemático da da língua né que a gente aprende mas é:: gramática a gente vê que: que: o que foi condensado na gramática não é tudo muita coisa foge né ao: ao: que já foi conhecido da língua e foi estruturado para se colocar no livro de gramática muita coisa foge muita coisa eu acho que precisa ser revi:sta porque: muitas vezes muitas vezes não eu acho que hoje muitas coisas que já são que já é ACEITA na: na: linguagem ora:l, que já é aceita pela comunicação né de jornalismo e tudo não é aceita ainda pela gramática tradicional ... né? e usos e usos assi:m que a gente faz uso de coisas normais da língua por exemplo usar o: pronome reto em função de objeto eu: eu encontrei ele ao invés de eu o encontrei né? isso já isso a gente já ouve na televisã:o, a gente já ouve na faculda:de, a gente já ouve em vários luga:res

(P, 5ª e 7ª, em, ent.)

Embora reconheça a ineficácia do ensino da gramática normativa, esta é ainda ensinada pela professora Rita, tendo em vista preparar os alunos para o processo seletivo de 2º grau e para o vestibular, cujas provas, segundo ela, ainda privilegiam a gramática tradicional. Seu discurso, no que tange ao motivo de continuar apegada às normas da gramática tradicional, bem como à necessidade de reflexão quanto ao ensino desta gramática, revela desconhecimento das propostas oriundas dos PCNs elaborados em 1998 (cf. capítulo 4, item 4.2).

34. Rita: primeiro eu acho que: eu ainda não poderia deixar de de ensinar gramática como ela vem sendo feita porque ela ainda é cobrada dessa forma né no numa seleção para segundo grau ou no vestibular ainda se cobra desse jeito tradicional então ... primeiro por isso e: e: também porque: ... eu acho que: para se mudar assim radicalmente a gen- deveria ser ... depois de uma reflexão ... grande de de de todas as pessoas que estão envolvidas ...
(P, 5ª e 7ª, em, ent.)

Ao mesmo tempo que a professora Rita conclama mudanças para o ensino de gramática e, conseqüentemente, para o ensino de língua portuguesa, considera imprescindível a realização de exercícios estruturais de gramática para o aprendizado da língua. Tais exercícios constituem-se em atividades mecânicas de reconhecimento de estruturas, ao invés de atividades reais de uso efetivo da língua (cf. turno 45, a seguir).

45. Rita: sabe:r as é: classes gramaticais substanti:vo, ve:rbo, prono:me pra você aprender le:r e escreve:r bem né? essa nomenclatu:ra ela seri:a desnecessá:ria né? pra: pra vida práti:ca de um pessoa mas °exercícios estruturais° eu acho que tem que ser necessários por exe:mplo concordâ:ncia concordância nomina:l verba:l que é uma coisa que é está está implícita no que a gente está: fala:ndo se você não não tiver esse exercício gramatical escri:to você não vai aprender aquela estrutura isso você aprende na esco:la no: no ensino de gramática agora realmente eu acho que têm coisas que precisam mudar ... agora COMO MUDAR? ... essa é uma questão que a gente precisa parar pra pensar realmente e o ensino é:: ... na faculda:de pra quem vai trabalhar com o português e com a gramática ele precisa ser revisto ...
(P, 5ª e 7ª, em, ent.)

Torna-se necessário destacar que o questionamento da professora frente às mudanças que se fazem necessárias é uma pista reveladora de que a voz dos PCNs ainda não está sendo compartilhada em várias comunidades escolares. O

que se pode depreender é que eles ainda não cumpriram dois de seus objetivos, que são os de constituir-se em referência para as discussões curriculares de cada área de ensino, como também contribuir para o processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

6.2.5.

A voz da família

A família da escola municipal, representada pelas idéias expressas por uma mãe de aluno em entrevista, considera que o aluno apresenta muitas dificuldades em relação aos exercícios de gramática:

11. Mãe: é: ele vai fazer ele quer chora:r ele quer logo chorar porque não está entendendo ((muda de voz)) “eu não estou entendendo eu não sei:” ((retoma seu timbre normal de voz)) aborre:ce, pega aquela fo:lha ((faz gesto imitando o filho escrevendo na folha sem interesse algum)) se ele vai fazer né ((pega uma outra folha)) fazendo aqui né? se não tiver dando ce:rto ele faz novamente se não tiver dando certo ela faz novamente se não tiver dando certo ele só faz fazer assim ((e amassa a folha)) ih: já amassou já joga fora ((e xinga, imitando o filho)).
(F, em, ent.)

Reconhece, ainda, que o aluno se mantém na escola devido às cobranças em casa para que ele continue estudando.

5. Mãe: ele di- o que ele fala pra nó que: não quer estudar não quer estudar “ai então você vai ter que estuda:r porque hoje em dia tem que estudar se não mais lá na frente você não vai ter u:m traba:lho você vai ser o quê:: quando você:: não tiver mais nós o que que você vai se:r?” ele fica quieto fica só cala:do aí vem pra escola. mas a professora fala que ele chega na escola e não quer tam- não quer estuda:r ... então nós quatro aqui em casa né nós não pode a gente pensa que ele está estudando mas oh ele não sai mas só que fica essa professo:ra que ela está passando aquela aula ele está: .. .o está nem aí^o caderno fechado ...
(F, em, ent.)

A mãe procura incentivar a permanência do filho na escola através da relação estudo-trabalho. O estudo seria, no caso, a garantia de acesso ao mercado de trabalho mas, apesar disso, o aluno permanece desmotivado para estudar.

A família da escola particular, também representada pelas idéias expressas por uma mãe de aluna em entrevista, admite que a filha está sempre questionando a finalidade do estudo de gramática. A mãe justifica sua utilidade apoiando-se em uma necessidade futura.

1. Mãe: ah: elas estudam como se fosse outra matéria qualquer elas não fazem a diferenciação agora a mais ve:lha já fala:: aqueles clichês “por que que eu quero saber o que é sujeito, objeto.” e daí: eu converso com ela: meu marido também “tudo o que a gente aprende tem um porquê na vida né que um dia isso vai chegar pra elas” mas ela ainda não vê uma:: uma um significado pra ficar estudando o que que é sujeito, objeto, objeto direto, objeto indireto isso tudo:
(F, ep, ent.)

Admite a necessidade do domínio da língua materna como possibilidade de o indivíduo interagir bem no mundo em que vive. No entanto, diz não saber apontar uma utilidade específica para o ensino de tópicos gramaticais, a não ser o conhecimento geral da língua, justificativa elaborada a partir de sua experiência pessoal. Constata, ainda, que muitos conteúdos gramaticais são esquecidos pelos alunos porque não são utilizados no seu dia a dia. Reitera que o domínio da língua, entretanto, é necessário em várias situações práticas da vida.

8. Fernanda: que utilidade prática você vê para o aprendizado da língua
9. Mãe: que utilidade prática?
10. Fernanda: é
11. Mãe: a vida ... a vida: in-
12. Fernanda: em que aspectos da vida?
13. Mãe: em todos os aspectos você saber se relacionar, saber fala:r eu não acho que seja uma questão de falar certo ou falar errado né mas é você é conhece:r o que é seu a língua é sua então você está conhece:ndo tá /.../ eu acho que a: essa questão de empre:go isso tudo eu acho que isso é muito valoriza:do mas eu não vejo o ensino da língua com se::r uma melhor profissional né ah: escreve melhor claro que eu acho que isso vai: você por exemplo vai passar um e-mail aí você escreve tudo erra:do é óbvio que isso vai pegar mal pra você escreveu casa com z, você com cedilha é claro que isso depõe contra você né /.../ eu acho que uma utilidade prática é aquela está aí e se ela está aí você tem que ser um bom usuário dessa língua né eu acho que o mínimo eu acho que eu não sei se: eu não tenho um posicionamento nem conheço se é importa:nte objeto direto, indireto tal mas eu seu que pra mim na minha vida nada me acrescentou além de um conhecimento da minha lí:ngua. /.../ eu acho que tudo é parte da sua vida agora uma aplicabilidade prática acho que o mundo, a vida mesmo em todos o:s no emprego, no trabalho, você saber pedir uma informação, você saber falar uma informação, o seu posicioname:nto entendeu? agora: saber o que é objeto direto, objeto indireto eu já eu não sei porque não é da minha área ((risos)) assim eu acho que acrescenta enquanto conhecimento geral mas eu acho que muita coisa é deletada muita coisa não fica né não precisa.
(F, ep, ent.)

A seguir, apresento um quadro resumitivo das posições das vozes discursivas examinadas neste trabalho quanto às finalidades do ensino de gramática, bem como suas concepções de gramática.

Voz	Finalidades do ensino de gramática	Concepção de gramática
PCNs	<ul style="list-style-type: none"> • contribuir para a competência discursiva do aprendiz 	conhecimento que o falante tem de sua linguagem
Colégio particular	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver o raciocínio • corrigir a fala 	manual de regras do bom uso da língua
Colégio municipal	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver a competência discursiva do aprendiz • favorecer a ascensão social 	gramática internalizada
Profª 5ª (ep)	<ul style="list-style-type: none"> • organizar o pensamento • estruturar a fala e a escrita 	base para as demais práticas de linguagem
Profª 6ª e 7ª (ep)	<ul style="list-style-type: none"> • corrigir a fala e a escrita 	estudo sistematizado da língua
Profª 8ª (ep)	<ul style="list-style-type: none"> • organizar o pensamento 	elemento estruturador do pensamento – base de tudo
Profª 5ª e 7ª (em)	<ul style="list-style-type: none"> • capacitar o aluno para exames futuros (vestibular, concursos, processo seletivo para o 2º grau) 	ensino sistemático da língua
Profª 6ª (em)	<ul style="list-style-type: none"> • organizar o pensamento a fim de estruturar a fala e a escrita 	instrumento organizador da lógica do pensamento

Figura 4: Síntese das finalidades do ensino de gramática

Podemos verificar, a partir do quadro acima, que há ressonância entre as vozes no que se refere às finalidades do ensino de gramática e às concepções de gramática. Contudo, as interrelações dialógicas e polifônicas são maiores quanto às finalidades do ensino de gramática.

6.2.6.

A voz dos alunos

Os alunos de ambas as escolas sentem-se bem seguros para apontar as finalidades do aprendizado de gramática, as quais, a partir de seus

posicionamentos podem ser classificadas em cinco categorias. Esta concordância entre os alunos demonstra que os seus discursos ressoam mutuamente quanto às seguintes finalidades:

1. Correção na fala e na escrita

Mariana, aluna da 5^a série do Colégio Eldorado, acredita que a aprendizagem dos tópicos gramaticais contribui para uma melhor compreensão de sua língua e para a padronização da escrita segundo as normas de bom uso da língua.

Fernanda: você acha importante estudar gramática?

Mariana: acho.

Fernanda: por quê?

Mariana: porque:: sei lá a gente tem que saber tudo que se pa::ssa tem que saber direito a língua portugue:sa e com a gramática ajuda a gente a aprender as outras coisa também entender as outras coisa:s

Fernanda: que outras coisas a gramática ajuda?

Mariana: por exemplo se eu não aprender gramá:tica aquele negócio de de viagem se escreve com jo:ta ou com gê você sempre vai escrever com jota na hora errada ou com gê na hora errada então ... a gente tem que aprende:r.

(A, 5^a, ep, 3, ent.)

Jorge, aluno da 6^a série da escola particular, admite que os exercícios gramaticais são úteis para determinados fins, sendo que para outros, não percebe sua utilidade. Considera importante o ensino de gramática para o desenvolvimento da fala e da escrita, contudo, não é capaz de apontar os conteúdos cuja aprendizagem não lhe trará benefícios.

Fernanda: você acha importante estudar gramá:tica, fazer esses exercícios de gramá:tica?

Jorge: ah: algumas coisas sim alguma:s eu acho que não

Fernanda: por quê?

Jorge: ah: porque sabe pra saber fala:r, pra saber escreve:r as coi:sas

Fernanda: ah: o que desses exercícios de gramática você acha que não é interessante estuda:r?

Jorge: ah: ... é: sabe sei lá: eu não sei

(A, 6^a, ep, 2, ent.)

Para Jeruza, aluna da 5^a série da escola municipal, a aprendizagem da gramática está ligada à noção do certo e do errado. Segundo a aluna, aprende-se gramática para escrever corretamente.

Fernanda: você acha que aprendendo gramática vai te ensinar pra te servir pra quê?
 Jeruza: assim pra muita coisa porque a escrita assim sei lá interessa bastante se for trabalhar num lugar tem que ter escrever direitinho tudo certinho então português aprende tudo: ... bem melhor.
 (A, 5ª, em, 1, ent.)

Por trás do discurso da aluna está a preocupação com a normatividade gramatical. A escrita correta, dentro dos padrões da gramática normativa, é o passaporte para se conseguir um emprego.

A questão do modelo aceitável de língua é apontada por Ricardo, aluno da 6ª série da escola municipal, como sendo o objetivo de se aprender gramática na escola.

Fernanda: você acha que é importante estudar gramática? você acha que isso vai te servir pra alguma coisa ou você acha que não tinha necessidade de estudar gramática na escola?

Ricardo: vai servir

Fernanda: você acha por quê?

Ricardo: ué porque:: eu de repente quando eu tento: me entrevistar assim por exemplo eu não vou saber falar direitinho
 (A, 6ª, em, 3, ent.)

Para Ricardo aprende-se gramática para corrigir a fala. A gramática é vista sob a perspectiva da valorização de apenas uma modalidade lingüística. Quem quer falar corretamente deve observar os preceitos da gramática normativa.

2. Trabalho futuro/ascensão social

Para Luís Felipe, aluno da 5ª série do Colégio Eldorado, o aprendizado da gramática está associado a um trabalho futuro. Segundo ele, a gramática ainda contribui para a produção de textos profissionais, orais ou escritos, e dá ao futuro empregado ferramentas para negociar um contrato de trabalho.

Fernanda: você acha importante estudar gramática? você acha que vai ser bom pra sua vida ou você acha que não tem necessidade de aprender gramática?

Luís Felipe: ah eu acho que é muito importante porque vai: é:: eu vejo assim tem um: uma empregada em casa falando tudo errado e na hora que a gente consegue emprego a gente tem que ter pô referê:ncia, bom currículo e se a gente você fala:ndo tudo errado na na ho- pro nosso chefe assim na entrevista de trabalho ninguém vai me querer no emprego então eu tenho que saber na hora de assinar o contrato, saber escreve:r um texto sei lá uma redação depende do trabalho que eu vou escolher da: da opção °de trabalho°
 (A, 5ª, ep, 1, ent.)

Almir, aluno da 5ª série da escola municipal, também acredita que a aprendizagem de tópicos gramaticais influenciará o seu futuro e lhe possibilitará conseguir um emprego. A gramática é estudada porque futuramente ela será útil, no sentido de uma prosperidade profissional. Quando indagado sobre sua opinião quanto aos exercícios gramaticais, ele prontamente responde:

Almir: eu gosto porque: eu acho isso muito importante no meu futuro

Fernanda: pra quê?

Almir: pra mim arranjar emprego, ter alguma coisa na vida entendeu? no meu futuro então eu acho muito importante que eu gosto disso e posso estudar
(A, 5ª, em, 1, ent.)

Nelson também aluno da 5ª série da escola municipal, acredita que o aprendizado da gramática seja a garantia de um futuro promissor. A gramática representa a garantia de entrada no mercado de trabalho. Para tanto, é preciso que se saiba ler e falar corretamente.

Fernanda: e quanto à gramática, você acha que ela vai te ajudar ou não vai te ajudar em nada?

Nelson: não. acho que isso vai me ajudar pro futuro.

Fernanda: pra quê?

Nelson: pra arranjar trabalho ... é:: precisar assim desses negócios de empresa tem que fazer assim escrever saber escrever direito ler as coisas.
(A, 5ª, em, 1, ent.)

Karla, aluna da 6ª série do colégio particular, é bem precisa no reconhecimento da importância do ensino de gramática. Para esta aluna, o aprendizado de gramática vem contribuir para o uso correto da língua, imprescindível à conquista de um emprego.

Fernanda: você acha importante estudar gramática ou você acha que não precisa:va?

Karla: é importante

Fernanda: por quê:?

Karla: porque você vai precisar pra poder ter um português correto, pra poder se: de repente você quiser fazer alguma coisa, algum trabalho aí você vai precisar:
(A, 6ª, ep, 1, ent.)

A aluna Tânia, da 7ª série da Escola Municipal Guilherme de Almeida, embora afirme não gostar dos tópicos gramaticais, admite serem eles indispensáveis à conquista de um emprego.

Fernanda: o que que você acha que desse ensino de gr- de gramática? você acha importante na escola tem que aprender?

Tânia: importante sim por causa quando a gente tiver mais velho no segundo grau pra arrumar emprego isso aí é importante na hora de: ... arranjar um emprego porque todo emprego agora que está pedindo tem que ter segundo grau completo. isSo: a maioria do pessoal não tem entendeu? então eu acho que tem ... é bom os outros aprenderem a fazer ah esses negócios de advé:rbio, interjeição:: ah isso tudo é chato pra mim eu não gosto

Fernanda: você falou que você não gosta desses exercícios de gramática o que você acha que poderia ser feito pra melhorar isso aí pra você passar a gostar?

Tânia: é:: tirando isso tudo tirando a gramá:tica ((fala rindo)) gramática tirando o quê? o sujei:to é: advé:rbio tirando o esse negócio aí de: tirar isso aí. tirar isso aí vai ficar melhor entendeu?

(A, 7^a, em, 2, ent.)

Concomitantemente à importância que atribui à aprendizagem dos conteúdos gramaticais, Tânia mostra-se avessa a eles. Além disso, sugere que o ensino gramatical melhoraria se tais conteúdos fossem desconsiderados. Podemos também identificar a confusão feita por esta aluna, assim como por outros alunos, entre ensino de língua e ensino de gramática.

Tales, aluno da 8^a série da escola municipal, por sua vez, acredita que o aprendizado de gramática está associado à correção da fala, o que vem possibilitar a obtenção de emprego. Defende ainda a idéia de que o conhecimento gramatical seja capaz de desenvolver sua competência comunicativa. Nesse aspecto, percebe-se a não diferenciação que se faz entre domínio da língua e conhecimento gramatical, ecoando o discurso de alunos e professoras que apresentam posicionamento semelhante.

Fernanda: /.../ você acha que é importante aprender gramática?

Tales: muito importante que você vai ter um traba:lho vai vai conversar... não vai ter palavra certa para falar, vai ficar falando tudo errado, não vai conseguir arrumar um trabalho direito ... acho isso.

(A, 8^a, em, 3, ent.)

Roberto, aluno da 6^a série da escola municipal, aponta duas finalidades básicas que justificam o aprendizado da gramática, ou seja, a possibilidade de sucesso profissional e a correção de sua variedade lingüística, associada à adequação da fala do aluno às normas do bom uso da língua.

Fernanda: você acha que: você precisa estudar gramática pra quê? ela vai ser importante pra quê na sua vida?

Roberto: ah: pra minha vida: pro pras reporta:gens é:: faze:r concu:rsos, etc. pra emprego essas coisas modo de fala:r essas coisas assim.
(A, 6^a, em, 2, ent.)

O discurso de André, outro aluno da 6^a série da escola municipal, assemelha-se à fala de seu colega Roberto, para quem a gramática também representa possibilidade de ascensão social.

André acredita que o aprendizado de tópicos gramaticais irá beneficiá-lo profissionalmente, bem como instrumentalizá-lo com uma forma correta de expressão.

Fernanda: você acha que estudar gramática é importante ?

André: é importante eu sei que é importante ... porque quando a gen- é é melhor pra minha vida quando eu cresce:r e quando eu arrumar um empre:go ... porque aí: ... é: a gente vai qualquer dia desses se eu quiser trabalhar em televisão me dar reportagens essas coisas assi:m eu tenho que saber a gramática também ... um pouco aí a gente fica:: é:: melhor com a gramática també:m
(A, 6^a, em, 2, ent.)

Podemos perceber, no depoimento do Lucas, aluno da 7^a série do Colégio Eldorado, a confusão que freqüentemente se faz entre dominar a língua e dominar as regras da gramática. Além disso, é visível em sua fala a crença de que apenas uma variedade lingüística é digna de prestígio e poder. Essa crença, acreditamos ser fruto de um ensino que não trabalha a diversidade lingüística como algo intrínseco ao funcionamento de qualquer língua (cf. capítulo 6, item 6.5).

Fernanda: porque você falou pra mim que o exercício de gramática era importante aprender a gramática é importante por que você acha que é importante vai te ajudar em quê?

Lucas: ah: eu acho que na vida da gente né a gente ... português assim é uma base ... pra tudo assim você tem que: você precisa do português né? até porque ... muita gente que não não sabe português é: normalmente chamado de ignorante né? você precisa sabe::r assim pra ter uma base estrutural pra sua vida né.
(A, 7^a, ep, 1, ent.)

3. Aplicação prática imediata

Os alunos questionam a validade do ensino de alguns conteúdos, considerando inútil estudar tópicos gramaticais que não apresentam uma utilidade prática e imediata.

3.1. Produção de texto

Gustavo, aluno da 7ª série da escola particular, acredita ser a gramática um instrumento necessário ao domínio da língua escrita e que o sucesso de uma produção de texto está diretamente vinculado à correção gramatical.

Fernanda: por que você acha que a gramática é importante?

Gustavo: porque você aprende a falar melhor, a escrever melhor ... o vestibular se você tiver que fazer ... um texto você vai se dar bem melhor com a gramática do que lendo ... eu acho
(A, 7ª, ep, 3, ent.)

É interessante o fato de Gustavo considerar a influência da gramática na produção de um texto mais importante do que a prática de leitura.

3.2. Uso da língua

Taíssa, aluna da 8ª série do Colégio Eldorado, prioriza a importância das pessoas falarem ao invés da ênfase em atividades de reconhecimento de estruturas gramaticais. A aluna não associa o falar bem à necessidade de se dominar as regras da gramática tradicional.

Taíssa: /.../ eu não acho que seja assim essencial essas regras gramaticais acho que essencial mesmo é você falar bem a língua tem muita gente que não sabe fala:r português direito e sabe oração:: subordina::da, coordena::da sabe? então acho eles tinham que dar mais importância a isso sabe? e:: e ensinasse o que eles achassem realmente hiper necessário e não oração essas coisas assim que sabe pode ser que tenham alguma importância sabe mas eu não vejo assim sabe uma coisa clara, importância assim clara.
(A, 8ª, ep, 1, ent.)

A princípio, Robson, aluno da 8ª série da Escola Municipal Guilherme de Almeida, não tem argumentos para justificar a importância de se estudar gramática, mas logo em seguida reconhece que alguns conhecimentos gramaticais são importantes devido à sua utilização no dia a dia.

Fernanda: você acha importante estudar gramática?

Robson: é né?

Fernanda: a gramática, os exercícios de gramática você acha importante estudar?

Robson: °não sei°

Fernanda: você acha que vai ser útil para você no futuro ou não? o que você acha?

Robson: algumas palavras sim, outras não né?... ah: importante... é importante que algumas palavras têm que usar no dia a dia sempre vai usar.
(A, 8^a, em, 2, ent.)

4. Sucesso em exames futuros (vestibular)

Taíssa, aluna da 8^a série da escola particular, acredita que a gramática deva ser ensinada, principalmente por causa do vestibular. Demonstra, contudo, uma certa dúvida quanto a este seu posicionamento. Enfatiza a utilidade de alguns conteúdos gramaticais para as práticas de produção de textos, acreditando que os demais interessariam apenas aos futuros profissionais na área de língua portuguesa.

Taíssa: /.../ eu leio muito eu amo fazer texto, escrever redaçã:o, interpretaçã:o eu eu não sou muito chegada a essas regras de gramática sabe? eu não gosto muito é importante sabe? mas tipo quando tem ter que decora:r oração subordinada sabe adjetiva tem que decorar os nomezinhos tem que decorar sabe? e eu não gosto muito dessas coisas nem a Diva ((nome da professora)) gosta deste método de ensino de decorar sabe? mas de gramática eu acho muito isso você entende você tem que decorar os nomes, você tem que decorar os os como se diz os pronomes, você tem que decorar sabe? eu não gosto muito disso eu acho... sabe? mas é é essencial, tem que ser ensinado.

Fernanda: por que você acha que precisa ser ensinado essas regras?

Aluna: ah:: não sei faz parte do do sabe vestibula:r sei lá não sei a coisa é do:: sei lá porque o Eldorado tenta sabe? tipo chupar assim mesmo a matéria ao máximo sabe? porque também acha[que]

Fernanda: [você acha que não tem necessidade?]

Aluna: não eu acho que algumas coisas de repente ainda tem que você pode você pode utilizar na redaçã:o, você pode outras são completamente inúteis sabe para tua vida a não ser que você queira ser alguma coisa em língua portuguesa mas aí você também não pode também abrir exceção assim na hora que você está dando “ah para os que vão fazer língua portuguesa espera aí fica deste lado” então pô tem que ensinar mas eu acho que não ... não é muito útil assim.

(A, 8^a, ep, 1, ent.)

5. Ausência de finalidade para o ensino/aprendizado

Flávia, aluna da 8^a série do Colégio Eldorado, considera o conhecimento gramatical importante somente para o professor de português, questionando seu aprendizado por parte de adolescentes de catorze, quinze anos.

Flávia: eu adoro ler os livros passam aqui:: eu acho muito bons e... os textos também eu adoro fazer textos sei lá

Fernanda: mas a gra[mática]

Flávia: [a gramática não

Fernanda: por que você acha?

Flávia: eu não sei acho que não tem não é muito meu:: é interessante sabe? assim um aluno a gente que tem catorze, quinze anos a gente vê a gramática e fica pensando “vem cá por que a gente vai ter isso? a gente não vai ter não vai conjugar essas coisas, não vai precisar disso para o nosso futuro? só se a gente for professor de português especificamente” então eu acho que o aluno pensa isso porque pô eu estou vendo esse negócio de oração subordinada não sei quê para quê? não tem não tem para que ver isso entendeu? aí é isso.
(A, 8^a, ep, 3, ent.)

Em outro momento de sua entrevista, Flávia reitera seu discurso anterior, mas não é capaz de justificar tal posicionamento.

Flávia: não tem que cobrar isso ((risos)) porque não sei... acho que não é necessário pra gente assim sabe? ficar sabe cobrando esse negócio de regras gramaticais não sei quê:: isso não SERVE para pra gente assim sei lá não sei eu acho que ... não sei.
((risos))
(A, 8^a, ep, 3, ent.)

O discurso de Breno, aluno da 7^a série da escola particular, apresenta um confronto de vozes dentro dele, mostrando sua polifonia: há uma voz que considera desnecessária a aprendizagem de gramática e outra voz que justifica sua aprendizagem através da correção da fala. Podemos notar também que o aluno percebe que os benefícios da gramática não são imediatos, mas somente estarão ao seu alcance futuramente.

Fernanda: você ACHA que tem necessidade de aprender esses exercícios ou não? o que você acha?

Breno: sei lá: eu acho que não porque se quando você crescer você vai falar é: vocês viram? o menino correu ah menino é o sujeito núcleo do sujeito vamos supor assim sei lá e: sei lá acho que não vai usar muito mas é bom pra poder falar corretamente
(A, 7^a, ep, 2, ent.)

Para Breno a gramática assume uma importância ímpar quase que vital para bem viver em sociedade:

Fernanda: você acha importante estudar gramática João Vi- é: Breno?

Breno: eu acho porque pô gramática você vai usa:r pra tudo nessa vida quando você quiser escrever uma carta, se você algum autor de algum livro até pra ler as coisas ajuda.
(A, 5^a, ep, 2, ent.)

No quadro abaixo, apresento uma síntese das finalidades predominantes do ensino de gramática segundo a perspectiva dos alunos participantes desse estudo.

Série	Escola	Finalidade
5 ^a	Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho futuro • correção na fala e na escrita
5 ^a	Particular	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho futuro • correção na fala e na escrita
6 ^a	Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho futuro • correção na fala e na escrita
6 ^a	Particular	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho futuro • correção na fala e na escrita
7 ^a	Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho futuro
7 ^a	Particular	<ul style="list-style-type: none"> • correção na fala e na escrita
8 ^a	Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho futuro • saber usar a língua no dia a dia
8 ^a	Particular	<ul style="list-style-type: none"> • sucesso no vestibular • correção na escrita • saber usar a língua no dia a dia • questionamento quanto a necessidade do conhecimento gramatical – conhecimento indispensável para o professor de português e não para o aluno

Figura 5: Finalidades predominantes do ensino de gramática para os alunos

O quadro acima mostra que, de maneira geral, os alunos de 5^a a 7^a série da escola municipal e particular atribuem finalidades semelhantes para o ensino e aprendizado da gramática, ou seja, estas estão ligadas à possibilidade de melhores colocações no mercado de trabalho e à correção da sua fala e da sua escrita, que possibilitar-lhes-ão mais chances no futuro.

Na 8^a série do colégio particular, temos uma divisão de opiniões. A aluna mais motivada considera o ensino gramatical necessário, frente aos desafios do vestibular, ao mesmo tempo que questiona a utilidade dos conteúdos gramaticais. Por outro lado, uma aluna com menor motivação, considera o aprendizado de

gramática totalmente dispensável. Na 8ª série da escola municipal, os alunos ainda acreditam que o ensino de gramática tem a finalidade de corrigir a fala do aluno e garantir sua entrada no mercado de trabalho.

6.2.7. A trama das vozes

É perceptível a pouca interferência do discurso dos PCNs em relação às demais vozes que compõem o processo ensino-aprendizagem da gramática. Suas concepções sobre as finalidades do ensino de gramática se perdem antes mesmo de chegarem à sala de aula. Os parâmetros priorizam um ensino voltado para o desenvolvimento da competência discursiva, ao invés de um ensino com finalidades estritamente gramaticais. Outro ponto que merece destaque é o fato de que os PCNs ressaltam que é esta competência e não o conhecimento gramatical que permitirá a integração do indivíduo no mercado de trabalho.

As vozes institucionais, através de Mariza e Augusta, porta-vozes do discurso das escolas particular e municipal, respectivamente, reconhecem também a importância da competência discursiva como objetivo central do ensino de língua materna, ecoando os PCNs. Reconhecem, ainda, que os conteúdos gramaticais são insuficientes para aprimorá-la.

Na sala de aula, de ambas as escolas, a importância da competência discursiva esvazia-se e a gramática passa a ser o centro das atenções, a base, o ponto de partida, o elemento estruturador do pensamento. O discurso da professora da 8ª série do colégio particular, por exemplo, apresenta ecos do discurso dos PCNs, ao defender uma gramática a serviço. No entanto, esses ecos perdem sua força quando a professora passa a considerá-la um instrumento regulador do pensamento.

Na sala de aula, o discurso da professora, da família e da instituição escolar passam a integrar o discurso dos alunos; quando estes não possuem uma voz própria frente a determinada questão, reproduzem o discurso de outras vozes. Assim, a finalidade do ensino de gramática na voz dos alunos muitas vezes ecoa outros discursos, embora haja alguns que manifestam posicionamento próprio a este respeito.

Os alunos do Colégio Eldorado mostram-se preocupados com a correção lingüística. Seus discursos refletem a voz da coordenadora do colégio que

apresenta como finalidade para o ensino de gramática a promessa de se falar corretamente. O discurso da correção lingüística também é reiterado pela professora de 6^a e 7^a séries.

Em contrapartida, a vice-diretora da Escola Municipal Guilherme de Almeida prega a importância do estudo como um meio de ascensão social. Ela se refere ao estudo como uma possibilidade de um futuro melhor e, refletindo esta voz, os alunos da escola municipal estão a todo momento atribuindo ao ensino de gramática a garantia de benefícios para o futuro. A família também vê no estudo a garantia de entrada no mercado de trabalho. Todas essas questões são incorporadas nos discursos dos alunos.

A abordagem prescritiva está ainda tão presente no ensino de língua que se continua associando o aprendizado da gramática com a capacidade de falar e escrever corretamente. Os alunos reproduzem este discurso que é defendido pela família, pela escola e pelos próprios professores. Este discurso ainda incorpora a questão do sucesso profissional, do status social que são conseqüências de se falar e escrever bem.

6.3. Conteúdos

Aqui abordamos como as diferentes vozes posicionam-se frente aos conteúdos ministrados nas aulas de língua portuguesa, em especial aos conteúdos gramaticais.

Os dados analisados neste estudo mostram que as vozes discursivas envolvidas no ensino de gramática da língua portuguesa apresentam posicionamentos semelhantes ou diferentes entre si quanto aos seguintes aspectos relacionados aos conteúdos gramaticais: memorização de conteúdos, complexidade dos conteúdos e maturidade cognitiva dos alunos, vínculo entre conteúdo e realidade, relação entre conteúdos gramaticais e construção de conhecimentos.

6.3.1. A voz dos PCNs

Nos PCNs, os conteúdos constituem a espinha dorsal do processo educativo, pois por meio deles, os propósitos da escola são concretizados. Por essa razão, os parâmetros sugerem que “a seleção, a organização e o tratamento que será dado aos conteúdos devem ser precedidos de grande discussão pela equipe escolar” (PCNs – Introdução, 1998:74). Chamam a atenção para o fato de que os conteúdos devem ser organizados de maneira a formar uma “rede de significados”, ao invés de adotar o tratamento linear e segmentado dado até então.

Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade. /.../ Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo (PCNs- Introdução, 1998:75).

Os critérios apontados para a seleção de conteúdos devem basear-se na sua relevância social e intelectual, de modo a permitir que os alunos produzam e usufruam de bens culturais, sociais e econômicos.

No processo de seleção dos conteúdos, a equipe escolar deve considerar não somente os conteúdos de natureza conceitual, como também os de natureza procedimental e atitudinal. Os parâmetros apontam a importância de se “ampliar a visão de conteúdo para além de conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados” (PCNs-Introdução, 1998:11). Os conteúdos representam os meios para a aquisição e desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para tanto, é preciso que as propostas de ensino de língua portuguesa favoreçam a autonomia do aprendiz, requisito essencial para o pleno exercício da cidadania.

Os PCNs salientam a necessidade de

contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem (PCNs – Introdução, 1998:10).

Chamam a atenção para o importante papel do professor na seleção e na organização dos conteúdos. É imprescindível que ele planeje o trabalho em função de um aluno real, considerando o que ele já sabe e apresentando-lhe situações de aprendizagem compatíveis com suas possibilidades de ação.

A boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (PCNs –Língua Portuguesa, 1998:48).

No entanto, os PCNs destacam a necessidade de o currículo de língua portuguesa ser o resultado de um trabalho de equipe, fruto da ação coletiva dos educadores e do projeto educativo da escola, e não apenas produto do trabalho solitário de um professor.

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:66).

Os parâmetros consideram inviável um ensino de língua que tome os fragmentos da língua como unidades básicas de estudo. Os estratos da língua “são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:23). O ensino deve estar organizado em torno do texto, considerando a diversidade de gêneros textuais como objeto desse ensino e tendo clareza que um único gênero prototípico não é capaz de abarcar a essência de todos os gêneros existentes.

As atividades curriculares em Língua Portuguesa devem estar voltadas para a ampliação da competência discursiva do aluno. Assim sendo, o ensino da língua não pode ficar limitado ao trabalho sistemático com os conteúdos gramaticais. O ensino de língua portuguesa proposto pelos PCNs articula as práticas de linguagem – prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos, e prática de análise lingüística – em prol da ampliação da competência discursiva dos aprendizes. De acordo com os parâmetros, os conteúdos em língua portuguesa devem propiciar ao aluno a construção e ampliação de instrumentos que lhe permitam operar sobre a própria linguagem.

Os PCNs sugerem também que é papel do professor possibilitar a passagem de conhecimentos ritualísticos para conhecimentos de princípio (cf. capítulo 2, item 2.5) através da organização de atividades “que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá” (PCNs- Introdução, 1998: 22).

6.3.2.

A voz da escola particular

A coordenadora do Colégio Eldorado admite ser a prática essencialmente gramaticalista um elemento desencadeador das dificuldades dos alunos no aprendizado da língua portuguesa. Enfatiza, ainda, que eles não compreendem a necessidade de aprenderem certos conteúdos gramaticais.

Mariza: /.../ eu acho que a dificuldade que ele acha no: português é por isso porque o português <aca:ba tornando um> índice gramatical entendeu? e: esse índice gramatical quando ele infelizmente aquele aluno pergunta “pra que que eu preciso saber é: o objeto diRETO?” ele num naquele momento a pergunta tem pertinência entendeu? claro que ele precisa dar um tempo só depois ele vai ter uma resposta pra isso mas ... bem que eu gostaria de ter uma resposta ali não você diz que é pra falar melhor e ele poderia ter ... falar melhor teria que ser assim bombardeado de textos, bombardeado de informações, bombardeado de fala
(CoE, ep, ent.)

A professora Mariza diz que os alunos primeiramente aprendem os conteúdos e só mais tarde virão a compreender o porquê daquela aprendizagem.

Nesse ínterim, é dada aos alunos uma resposta que não corresponde à real finalidade daquele aprendizado.

Em um outro momento de sua entrevista, Mariza chama a atenção para o fato de que muitas vezes a aprendizagem de determinados conteúdos gramaticais exige um nível de abstração que não corresponde à maturidade intelectual do aprendiz. Conseqüentemente, este passa grande parte de sua vida escolar lidando com os mesmos conteúdos e, mesmo assim, tais conteúdos não são assimilados da maneira esperada pelo professor. A coordenadora reconhece que a aprendizagem efetiva acontece somente quando o aluno apresenta maturidade intelectual diante de determinado objeto de conhecimento.

Mariza: /.../ eu acho até: que essa questão de desconhecimento ^{o mesmo} principalmente do processo que a gente vi- com a matemática com não respeita muito a questão da abstração “ah o aluno não está em condições, não tem capacidade ainda de abstrair” e esse mesmo aluno está em aula de português ninguém faz essa associação que ele também ele não é capaz de <entende:r> mecanismo de estrutura de frase de e: chamar para fazer uma classificação às vezes assim a sintaxe por si só ela exige realmente um[a:: abstração QUE ele não tem] =

Fernanda: [um raciocínio lógico, uma abstração que a criança não tem]

Mariza: = então quando às vezes você: encontra o aluno às vezes no segundo ano do ensino médio ele diz “nossa eu passei a vida inteira agora VOCÊ QUE EXPLICA BEM” não é que você explica bem agora ele está em condições de ...

Fernanda: de aprender

Mariza: de APRENDER quer dizer então acho que ... a escola, >os professores< PERDEM MUITO TEMPO se você olhar no caderno de um aluno de quinta série, você olha o de sexta, o de oitava, o de primeiro ano está lá começando com o seu sujeito, seu predicado, e parece que é o mesmo caderno que não sai da primeira página [entendeu?]

Fernanda: [sempre repetindo] os mesmos conteúdos e as dificuldades ... estão sempre se repetindo também

Mariza: também inclusive a os exemplos (CoE, ep, ent.)

A coordenadora Mariza chama a atenção para o fato de que o professor de português tem negligenciado a maturidade intelectual de seus alunos em relação a certos tópicos gramaticais. Ela ressalta que, em certos momentos, a aprendizagem não ocorre porque é exigido dos alunos um tipo de raciocínio ainda muito complexo para eles. Mariza enfatiza também a repetição de conteúdos como um ponto a ser repensado no ensino de gramática.

A coordenadora garante que o ensino de português do Colégio Eldorado está voltado para o desenvolvimento da competência lingüística e discursiva do

aluno, assim concordando com a voz dos PCNS. Entretanto, Mariza afirma que o conhecimento gramatical ainda é muito valorizado pela sociedade e, sendo assim, a escola não pode deixar de corresponder a essa expectativa social. Entretanto, admite que já existem processos de seleção que estão passando a priorizar a competência discursiva dos alunos ao invés do mero conhecimento gramatical (cf. capítulo 3, item 3.3.1).

Mariza: = é uma briga mui::to forte porque está tudo mudando mesmo <você> é: ... não ...
é: não pode ficar cego para essas realidades quer dizer o concurso público, o vestibular que a gente está preparando o aluno para o vestibular não só mas também [entendeu?] ninguém visa preparar para o vestibular [só: mas ele é =

Fernanda: [claro] [mas ele é uma
REALIDADE não dá para fechar os olhos]

Mariza: uma realidade entendeu?

/.../

Mariza: /.../ é realmente todo mundo diz “ah:: é: ((tosse)) escrever correto precisa sim que é seu cartão de visi::ta” quer dizer mas ... é: é es- essa outra cobrança é uma cadeirinha realmente é quem quer especializa:r, quem quer aprofundar seu conhecimento entendeu? um um outro momento mas a mudança não consegue se dar isoladamente [não] entendeu? é isso mesmo não se dá =

Fernanda: [é]

Mariza: = porque não pode você ... está em sociedade você está vinculada a inúmeras ...
crenças ... situações né então você não pode: ficar ILHADO [NÉ?]
(CoE, ep, ent.)

Mariza justifica a preferência dos professores pelos conteúdos gramaticais afirmando que estes não exigem do professor uma maior disponibilidade de tempo como se verifica com as atividades de criação de texto. O ensino da gramática exige o professor de trabalhos extra, além da sala de aula.

Mariza: então é uma a gente tem um maior peso para o professor é: a produção de te:xtos
<entendeu porque:>é muito ÁRDUO

Fernanda: é

Mariza: é muito árduo né no caso a produção E se você pensar até em termos ... ah gerais né? ele não tem uma remuneração extra o professor de português como o fato de ter essa produção então quando você me fala ah daquele professor que enfim dá a gramá:tica e tudo mais até ISSO esse ganho no caso que a gramática oferece entendeu? é isso é aquilo aqueles pontos ali e o outro realmente: requer
tra[balho a mais]

Fernanda: [um trabalho a mais, um trabalho extra]
(CoE, ep, ent.)

Mariza reconhece também que o ensino da gramática desenvolve-se em torno do conhecimento do professor, restringindo a participação do aluno em

atividades de uso real da língua e tornando a aula um evento monológico e unilateral (cf. capítulo 2, item 2.4).

A professora Mariza afirma que é preocupação da escola formar leitores e escritores competentes e, para tanto, há um volume de leitura muito grande na escola, seguida de atividades orais (seminários) e de atividades escritas (checagem de leitura, projetos, pesquisas). Como vimos anteriormente, ela enfatiza que a escola já vem trabalhando com as práticas de linguagem de forma articulada e equilibrada, mesmo antes da elaboração dos PCNs.

Mariza: /.../eu digo que o português aqui ele tem três frentes ele tem a leitura, a gramática e a produção de texto e como uma trança ele realmente você às vezes não consegue sepa[ra::r um fio do outro] em outros momentos sim você =

Fernanda: [°um do outro°]

Mariza: = reconhece que tem uma aula hoje nesse momento a gente tem, tem uma aula expositi:va sim, tem uma aula de conteúdo, você vai encontrar uma ficha gramatical entendeu com exercícios mas aquilo é u-ma das vertentes e não é a única vertente e o as aulas são mescladas quer dizer a gente não tem um professor de criação de texto, a gente não tem um professor é: que trabalha a leitura, é o mesmo professor que: também não é assim segunda feira é aula de texto não é de acordo com as circunstâncias aquilo vai se:ndo executado entendeu? então hoje a gente vivencia: uma situação eu acho até assim tranquila sem muitas ansiedades porque:: quando todos às vezes vão: participar ou de seminá:rio ou de alguma pale:stra, ou de alguma informação por exemplo e: tanto de e: em relação ao a:: nova metodologi:a:: aos parâmetros aquilo já não nos causa nem ansiedade, ne:m insegurança porque a gente de alguma maneira já <vivencia> aqui no colégio entendeu? e você diz “ah vocês estão assim num momento de:: ... plena satisfação?” impossível porque isso aí a gente nunca consegue não é? a gente então já vivencia com outras realida:des quer dizer o hábito da leitura que hoje é um grande desafio pra gente entendeu?
(CoE, ep, ent.)

6.3.3.

A voz da escola municipal

A vice-diretora da Escola Municipal Guilherme de Almeida considera necessário o domínio da língua por parte dos alunos para que possam estar aptos a exercerem a cidadania. Por essa razão, ela valoriza atividades voltadas à competência discursiva, ao invés de atividades essencialmente conteudísticas. Em seu depoimento, podemos observar que a grade curricular não deve ser, a seu ver, uma camisa de força, e sim um direcionamento pedagógico para o professor.

Augusta: /.../ na turma dela é: setecentos e um ela dá aula pra setecentos e um, oitocentos e um e quinhentos e sete tá? ela fez e: trabalho igual com as três turmas mas a

resposta melhor foi a da setecentos e um. a setecentos e um liga pra casa dela, vai à casa dela pra apanhar os livro:s ela mora aqui dentro do condomínio ... é: é engraçadíssimo ele eles são fantásticos os alunos também né e- ela ela pegou uma turma muito boa eles são muito interessa:dos e: e: as- assim fecharam com e:la de uma que que: te emocio:na entendeu? mas de- você vê que o trabalho da professora ela se disponibilizou de uma manei:ra que com a eu não faria isso dar o telefone da casa dela pra eles eles ligam pra ela “Mariana:.” (sorri) e vão lá e ela vive isso mas ela trabalhou dentro da Maré há muitos ano:s ... e ela trouxe esse: [essa coisa de lá]

Fernanda: [dentro da onde?]

Augusta: da maré

Fernanda: ah:

Augusta: favela da maré

Fernanda: ah tá

Augusta:/.../ é interessantíssimo o trabalho dela: é: pode ser que ela não tenha dado um volume de matéria tão:: gra:nde de conteúdos tão:: gra:nde mas ela trabalhou a parte lingüística deles mui:to e a parte escrita principalmente eu acho que é:: por aí. ... é: eles precisam desenvolver noções que se eles não: é:: ... DOMINAREM a língua eles eles vão ser passados pra trás ... é isso que eu falo pra eles “se vocês não aprenderem a ler, escrever, contar NEM pra discutir com o patrão vocês vão ter capacidade vocês vão ser enrolados o cara vai te dizer não é isso AÍ e você vai ficar lá e você não vai CONSEGUIR” quer dizer porque eles só entendem dados da realidade então você tem que dar (VdE, em, ent.)

Deste depoimento da representante da escola municipal, podemos depreender três importantes questões:

- 1º) a escola não é rígida quanto ao cumprimento do programa;
- 2º) o professor tem liberdade para selecionar, organizar e trabalhar com os conteúdos;
- 3º) podem ser desenvolvidos trabalhos isolados e criativos na escola – cada professor decide o quê e como ensinar.

6.3.4. A voz das professoras

A professora da 5^a e 7^a séries da Escola Municipal constata que a escola não tem organizado o ensino levando em consideração as necessidades e os interesses dos alunos. Sua sugestão é que a escola deveria aproximar-se da realidade dos alunos.

51. Rita: = partir mais da realidade que eles vivem buscar os interesses que eles já têm e partir daí e a escola ainda não agem assim ainda ...
(P, 5^a e 7^a, em, ent.)

A professora Marina da 5ª série do Colégio Eldorado reconhece a necessidade de mudanças na seleção dos conteúdos. Ela questiona o ensino de verbos e justifica o porquê de os alunos considerarem tão difícil o aprendizado de sua língua materna.

22. Marina: ... eu acho que um conteúdo que as pessoas insistem em dar que não acrescenta nada: é estrutura dos verbos formação estrutura e formação dos verbos ... eu não entendo porque um aluno de ensino médio ou de oitava série nós aqui partamos na oitava e passamos para o segundo grau tenha que aprender desinências modo-temporais e desinências número-pessoais nesta fase de idade isso é coisa para os gramáticos um professor de português tudo bem eu não entendo um aluno de quinze anos, dezesseis tenha que decorar desinências vogais temáticas, desinências modo-temporais, desinências número-pessoais é uma decoreba sem sentido que justifica a sua questão seguinte por que ouvimos que português é muito difícil odeio português ? porque os conteúdos de português não são tão não são amáveis não são não são amáveis são poucos os conteúdos que o aluno sente: que acrescente alguma coisa a eles, que enriqueça, que faz crescer em geral o português é para eu decorar eles consideram assim. ... eu dou aula particular para vários alunos de segundo grau é muito difícil você: explicar para um aluno que ele tenha que decorar algumas coisas, alguns conceitos ... conteúdos muito duros, muito difíceis ... complicados eu estou pensando na estrutura dos verbos mas teria outros ... aqueles casos de concordância que são quase: ...

23. Fernanda:[a gente não usa mais]

24. Marina: [não usa:, não usa:] não usa: dá muita pena:
(P, 5ª, ep, ent.)

A professora Marina reconhece que a maioria dos conteúdos contribuem muito pouco para a formação do aluno. Segundo ela, os alunos consideram o português uma matéria desnecessária e de pouca significação para sua vida (cf. turno 22). A professora afirma, ainda, que os alunos questionam a aprendizagem dos conteúdos gramaticais; ela própria faz severas críticas e chega a propor sugestões para uma reformulação significativa dos conteúdos como no turno 25 a seguir.

25. Marina: como você definiria suas aulas de gramática:?
do meu lado eu definiria como uma tentativa: louca de aproximar a gramática do meus alunos do lado deles eu acho que: eu eu diria que eles fazem um esforço enorme ... para conseguir aceitar ... uma coisa sistematizada: quando eles vêm a língua muito mais como uma coisa viva: oitava série diz muito “ pra que que eu estou aprendendo isso:?” eles questionam eu acho que para mim é: uma tentativa: enlouquecida de aproxima: de não: de não manter aquele ensino tão tradicional. e já aconteceu de eles saírem de prova e dizerem assim “pô que prova legal!” eu porque a prova levou a pensar e não a devolver conteúdo.

oitava série tem uma crítica muito grande nesse sentido e não é só em relação a português não em relação a todas as matérias: a educação teria que fazer uma: uma seleção muito rigorosa dos conteúdos até porque esses conteúdos sem grande significação estão ocupando espaço de outros que poderiam entrar aí e que seriam muito importantes. é um recorte mal feito da: da aprendizagem o que você coloca de gramática: você está deixando de colocar de outras de outros campos que eles gostariam ^ooutras coisas sei lá^o você acha que o ensino de língua portuguesa deveria ser redefinido quanto à assim certamente certamente acho que nós teríamos que colocar tudo em cima da mesa e dizer isso fica isso sai isso fica eu acho que ficariam poucas coisas e aí pensar o que entraria no lugar ... já é difícil porque é uma: é uma organização acima do professor isso é uma: o sistema de vestibular vai matando o ensino médio que sufoca o ensino fundamental que sufoca é tudo feito em função de um de um sucesso posterior na sociedade. bom se o aluno quer fazer engenharia, medicina ele tem que engolir uma série de conteúdos sim e quem despreza isso e trabalha de outra forma corre riscos corre riscos quem dá um ensino muito moderno muito interessante mas depois o aluno não tem um lugar na sociedade é cruel
(P, 5^a, ep, ent.)

Marina reconhece que a seleção de conteúdos atual não é satisfatória. Reconhece, mais uma vez, assim como a coordenadora Mariza, que a escola trabalha tendo em vista a expectativa da sociedade e o sucesso posterior do aluno. Ambas assumem em seus discursos a inserção sociocultural dos indivíduos e das instituições. Marina acredita na urgência da reformulação de conteúdos, mas acredita que a escola não pode eximir-se do seu compromisso social e político. Em outras palavras, é preciso que haja uma nova organização de conteúdos que não perca de vista os interesses da sociedade.

A intertextualidade discursiva aparece no discurso de Marina, que parece comunicar-se diretamente com enunciados expressos em outros textos, por outros autores. Ao comentar sobre a natureza política e social da educação, Giroux deixa claro que as escolas são “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. /.../ As escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social” (1997:162) (grifo do autor). Isso quer dizer que a escola não é uma instituição neutra, separada das questões políticas e de poder, ao contrário, as escolas funcionam como “agentes de controle ideológico e que reproduzem e mantêm as crenças, valores e normas dominantes” (Giroux, 1997:60). A escola é indiscutivelmente uma instituição sócio-política e, por isso, não pode negligenciar as expectativas da sociedade em que opera. Em outras palavras, as escolhas da escola em relação

aos conteúdos e outras práticas pedagógicas são condicionadas por forças sociais e políticas.

A professora aponta alguns desafios a serem superados rumo a um ensino de língua materna mais significativo. É importante assinalar que estes desafios incluem os conteúdos gramaticais. E, mais ainda, a realidade sociocultural seria o fio condutor de todo o processo de aprendizagem da língua.

47. Marina: /.../ agora: eu acho que o Eldorado já foi de vanguarda, recuou, deu um passo atrás nós jogamos a gramática literalmente no lixo e trabalhamos °samente° voltado para a questão lingüística e foi foram ano:s que nós enfrentamos os pais de uma de uma coragem: os pais enlouqueceram e tivemos grandes frutos mas não foi possível manter isso então nós estamos tentando ficar numa linha mais intermediária acho que temos alguns desafios pela frente a questão do nosso aluno ler mais, o nosso aluno ler jornal, o nosso aluno: ser capaz de acompanhar as notícias de seu país, expressar, que a sua expressão seja mais vinculada à realidade ... do Brasil seja ela política, social, econômica:, sua realidade de jovem nós temos muitos desafios pela frente ... adotar uma postura de uma:: de um ensino de português conectado com a realidade exigiria quase que uma dedicação completa do professor ele tenho que estar hoje preparando a aula de amanhã e não começar o mês de fevereiro com o seu programa pronto, suas aulas já: não digo que rodadas mas pelo menos já durante o ano eu não dá para preparar. então eu: uma vantagem que eu acho assim do mês de julho é que no mês de ju:lho eu preparo a apostila do segundo semestre quando eles recebem agosto a apostila foi feita com as notícias de textos de julho mas só na apostila no mais não dá tempo. eu começo o ano com as minhas fichas de gramática prontas. eu gostaria do português que o de ho:je me desse luzes para eu preparar o de amanhã mas para isso eu precisaria trabalhar horário completo ... tempo completo. uma notícia que saiu no jornal sobre uma guerra hoje tem que ser meu objeto de estudo de amanhã na sala de aula. isso é: é utopia (P, 5ª, ep, ent.)

Por considerar a língua um instrumento de vida e de trabalho (cf. anexo 4), a professora Marina não desvincula o ensino de língua da realidade que circunda os aprendizes. Neste ponto, sua voz confirma os pressupostos bakhtinianos de que a língua é um fenômeno social e, como tal, não pode ser explicada e compreendida fora do seu vínculo com a situação concreta. Dentro dessa perspectiva de considerar as necessidades de seus alunos, a professora elabora as apostilas com a participação dos mesmos. Ela reconhece ser essencial atentar para a perspectiva do aprendiz frente aos conteúdos. É válido destacar que ao preparar a apostila com a ajuda do “outro”, Marina está agindo dentro de uma perspectiva sociocultural e interacional (cf. capítulo 2, itens 2.1 e 2.5).

16. Marina: eu leio muito eu leio muito para elaborar a apostila livros didáticos, consulto: tam- a apostila nossa de quinta é original tá ela não tem cópia de lugar nenhum ma:s não existe nada original na vida a gente internaliza algumas coisas e bota pra fora de outra forma muito livro didático às vezes eu peço a eles que criem propostas em grupo que eles criem propostas eu recolho isso: pra que: as propostas de apostila sejam varia:das você tem que partir de cabecinhas variadas meus aluno:s sem conhecimento deles colaboram muito muito "muito" até pra exercícios às vezes eu peço que bolem exercício:s isso aí é uma outra ótica é a ótica do aluno: eu aproveito muito material deles muito
(P, 5^a, ep, ent.)

A professora Andréia, da 6^a série da escola municipal, acredita que a prática de leitura possibilita o domínio da língua e, por isso, demonstra grande preocupação em formar leitores competentes. Além dos tópicos gramaticais, a leitura é outra prática de linguagem valorizada pela professora.

4. Andréia: /.../ acho eu consigo passar pra eles< <não aquela maneira tradiciona:l> não que eu também não não dê a matéria, não faça dou classe gramática:l, dou função sintá:tica, dou o que te- dou o conteúdo todo mas eu bus- já que eles não têm acesso à leitura fora de casa por questõ:es financei:ras ou até de interesse mesmo né porque não são criados pra: serem leito:res ... eu procuro o má:ximo trabalhar muito com te:xto e não somente texto escri:to o texto também cinematográfico porque aí eles por exemplo vão fazer a leitura da história, a leitura da lege:nda né é: mando que eles vão à biblioteca pesquisa:r tá, trago jorna:l, traba:lho, eu pego revistas Veja, Domingo essas revistas recolho da casa da minha mãe e da minha casa trago pra cá, mando fazer pesquisa na revis-, distribuo outras até esse ano eu não fiz ainda vou até recomençar porque eu ainda não juntei um conjunto bom de revistas
(P, 6^a, em, ent.)

A professora Andréia orienta-se pelo programa de curso, contudo garante levar em consideração a realidade da turma para direcionar suas escolhas pedagógicas.

6. Andréia: /.../ eu até sigo o planejame:nto mas eu sinto muito assim o que a turma vai me dizendo sabe eu acho que eu vou muito por aí também quer dizer é uma pedagogi:a né é uma estratégia. eu tento assim fazer aquela leitura da tu:rma pra fazer se eu consigo chegar mais per- é difícil porque você explica, você dá, tem uma hora que eles têm que sentar e têm que estudar também. é "isso:º"
(P, 6^a, em, ent.)

A professora Rosana da 6^a e 7^a séries do Colégio Eldorado compartilha o discurso da professora Mariza da mesma instituição e, mostrando a polifonia discursiva, admite que os conteúdos gramaticais geram dificuldades para os alunos porque estão em dissonância com o nível de maturidade cognitiva dos

mesmos. Cita a sintaxe como sendo a área de conhecimento que exige dos alunos um grau de abstração maior.

10. Rosana: pois é muitos profissionais aí você vê os erros bárbaros assim então agora é lógico que isso aí é muito difícil isso aí é um processo que vai: depende da maturidade deles, depende do NÍVEL de abstração deles tá? porque é nessa idade se:xta e sétima série estão num nível muito conCRETO ainda [e::]
11. Fernanda: [é verdade]
12. Rosana: a gramática quer dizer alguns assuntos da gramática são muito abstratos como é o caso que você viu das funções sintáticas isso é muito abstrato para eles ... tá? até é: morfologia nem ta:nto não é está mais num nível concreto mas quando PASSA para sintaxe quer dizer é uma abstração muito gra:nde então eles têm dificuldade nesta pa:рте por quê? porque eles não estão ai:nda num nível né? de abstração IDEAL para poder aprende:r os conteúdos (P, 6ª e 7ª, ep, ent.)

A professora Iolanda da 8ª série do Colégio Eldorado garante que os alunos não gostam de estudar conteúdos gramaticais e questionam sua utilidade prática. Em decorrência disso, a professora Iolanda afirma que o processo de ensino-aprendizagem precisa considerar o conhecimento já construído pelo aluno e, a partir daí, organizar as atividades, observando a contextualização dos conteúdos, as necessidades e possibilidades de aprendizagem. Conforme afirmou Oliveira (2000:50) as escolhas pedagógicas do professor estão vinculadas “ao aprendizado dos alunos, já que elas podem reforçar ou colocar em risco a identidade cultural dos aprendizes”.

25. Iolanda: a gente gosta muito de trabalhar de acordo com a realidade dele né a gente sempre pega assim alguma coisa do dia-a-dia, da realida:de, da vida de:le contextualizando mesmo a: a: aquilo que você pretende ensinar pra que ele possa estar à vontade pra: ... pelo menos receber alguma coisa ali. mas a gente começa sempre assim desestrutur:ndo um pou:co deixando sair do aluno aquilo que ele sabe, aquilo que ele tem como bagagem pra depois começar a arruma:r, a estrutura:r, porque se não é resistência total. (P, 8ª, ep, ent.)

6.3.5. A voz dos alunos

Os alunos ouvidos nesta pesquisa consideram o português uma língua difícil e complexa devido à infinidade de regras e exceções. A memorização dos aspectos gramaticais e seu rápido esquecimento não são bem vistos por estes que advogam por um ensino de língua materna vinculado às situações reais e concretas de uso (cf. capítulo 6, item 6.2.5).

É digno de nota a percepção dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, nele incluídos os conteúdos gramaticais. Tais percepções serão apresentadas levando-se em conta o nível de motivação dos alunos, atribuídos por suas professoras de língua portuguesa (cf. capítulo 5, item 5.2).

1. Alunos mais motivados

Apesar de ser um aluno que domina os conteúdos gramaticais, Luís Felipe, aluno de 5ª série da escola particular, e que foi apontado pela professora como sendo altamente motivado, diz que o seu interesse pelo português justificase pelas atividades de produção de texto, durante as quais sente-se mais livre do em relação às atividades de gramática.

10. Luís Felipe: /.../ eu gosto muito de produção de texto

11. Fernanda: por quê?

12. Luís Felipe: não sei eu: na hora que eu estou fazendo um texto assim eu esqueço tudo: tudo em vo:lta assi:m é a gramática eu eu eu sou até:: digamos que: eu sei bem a gramática só que eu não gosto muito da gramática do português /.../ gramática num num ninguém gosta não sei porquê não gostam tanto de estuda:r não tem tanta responsabilidade na hora de criação do tex- do texto eles escrevem o que eles quisere:m depende da propo:sta mas e: já a gramática não a gente tem que saber tudo certinho: é:: se errar uma uma letra ela tira ela tira ponto vale muita coisa então tem gente aqui que não consegue fazer muito bem na hora da prova de gramática.
(A, 5ª, ep, 1, ent.)

Kelly, aluna da 6ª série da escola municipal, também apontada com bastante motivada, gosta de estudar português, embora prefira leitura à gramática.

18. Kelly: ah: eu adoro ler

19. Fernanda: é? por que você gosta?

20. Kelly: ah eu gosto de ler, saber coisas difere::ntes, eu adoro le:r

21. Fernanda: o que você menos go:sta nas aulas de português?

22. Kelly: os exercícios ((sorri))

23. Fernanda: °por quê?°

24. Kelly: ai: eu não consigo eu não go:sto mas eu fa:ço.

25. Fernanda: e o que seus colegas falam do ensino de português?

26. Kelly: ah: eles não falam eles falam que é ruim porque eles não se interessam por isso que eles falam que é chata a au:la que é: um sa:co, não sei o quê mas eu gosto.
(A, 6ª, em, 1, ent.)

Podemos verificar que a aluna acredita que é por falta de interesse que seus colegas não gostam do português e, mais adiante em seu depoimento, acrescenta:

35. Fernanda: por que você acha que eles falam isso:?

36. Kelly: porque eles não se INTERESSAM. eles acham difícil porque eles não se interessa:m só vêm pra escola brinçar têm uns que vêm não faltam nunca mas não sabe nada porque: só vêm pra brinçar.
(A, 6^a, em, 1, ent.)

A aluna relaciona o desinteresse dos colegas ao fato de eles não gostarem de estudar português. Não gostar da matéria é sinônimo de não ter interesse por ela. Não estaria esse desinteresse relacionado às dificuldades com a matéria, ao excesso de conteúdos, à metodologia pouco eficiente? No entanto, tais aspectos são ignorados pela aluna em sua avaliação. Percebo neste discurso da aluna um eco da voz do sistema, que considera que o aluno não aprende porque não quer, porque não se interessa, sendo assim ele colocado como responsável único por seus próprios fracassos ou sucessos no aprendizado da língua.

Lucas, aluno da 7^a série do Colégio Eldorado, considerado pela professora como altamente motivado, prefere as atividades de produção de textos e considera as atividades com a gramática muito ‘chatas’ devido à grande quantidade de regras e à necessidade de memorização. Assim, define o ensino de português em sua escola através de conteúdos que tem que decorar, provavelmente referindo-se a conteúdos gramaticais.

2.Lucas: ah eu acho que o ensino de português aqui ele ... é meio ele é meio chato assim porque ele tem muitas regras assim sabe muitos detalhezinhos que você precisa estar aprendendo tipo decorando não é uma coisa que você: aprende assi::m não sei dizer aprende:: ... você tem que ficar decora:ndo as coisas eu acho assim meio:: cansativo para o aluno talvez até para o professor também ...
(A, 7^a, ep, 1, ent.)

Lucas reconhece que a maioria de seus colegas não gostam da gramática, assim como ele, em virtude também da complexidade dos conteúdos. Neste momento, sua voz parece unir-se à voz que representa, nesta pesquisa, a sua escola; e alunos e escola parecem falar em uníssono.

13. Lucas: ah: eu acho que a maioria das pessoas não gostam muito da gramática né::?
14. Fernanda: você acha que isso acontece por quê?
15. Lucas: porque:: ... não sei se português em si é chato, não sei se:: eu acho que:: eu gosto eu gosto assim de português só que tem umas matérias muito cansati:vas^oentendeu? você tem que da:r você tem que:: você tem que entender assim mui- é muito complexo sabe
(A, 7^a, ep, 1, ent.)

É interessante perceber ao longo da entrevista de Lucas que ele considera chatos os conteúdos gramaticais por acreditar que eles impedem o professor de trabalhar de uma maneira mais diversificada, mais descontraída, conforme ele mesmo afirma.

19. Lucas: ah: eu acho que a ma- o conteúdo em si ele é meio: é porque você não tem muito muita opção entendeu? como trabalhar você tem que dar aquela matéria ... você não pode dar uma matéria:: entendeu? ... você não tem muita opção entendeu?
(A, 7^a, ep, 1, ent.)

André, aluno da 8^a série da Escola Municipal Guilherme de Almeida, também atribui à complexidade e variedade de conteúdos gramaticais e ao excesso de atividades gramaticais a causa de seu desinteresse pelo português, embora a professora o tenha indicado como sendo um aluno motivado.

36. Fernanda: e o português? como é que você vê aí?
37. André: não sei eu não gosto muito de português mesmo porque é uma língua chata né?
38. Fernanda: por que que você acha chata?
39. André: porque tem muita:: muita variação muita:: muita coisa assim como ((incompreensível)) mas pior é o francês que tem palavra que tem mais de quatro acentos sabia disso?
/.../
54. Fernanda: e:: que que você quais são as suas frustrações com o ensino de português? o que que mais te incomoda no ensino de português?
55. André: o montão de deveres de casa ((risos))
56. Fernanda: é?
57. André: é
58. Fernanda: e esses deveres de casa você não vê nenhuma importância para sua vida?
59. André: de vez em quando eu vejo sim tem uns que eu vejo muita importâ::ncia eu acho bacana, treinar para as pro::vas não é? estudar bem agora tem outros que eu não vejo o mínimo fundamento (...) morfologia, sintaxe, fazer dividir substantivo, adjetivo, isso, isso, isso, não tenho saco para isso não gosto de jeito nenhum desde a 5^a série gosto da professora gostava da professora muito mas não gostava disso.
(A, 8^a, em, 1, ent.)

Taíssa, aluna altamente motivada da 8ª série da escola particular, diz adorar português, mas não se interessar pela gramática e é categórica em afirmar que ninguém gosta de português.

13. Taíssa: eu gosto eu adoro português eu adoro [(incompreensível)]

14. Fernanda: [a única restrição que você tem é quanto

15. Taíssa: [a gramática que não sou muito... não mas tipo assim mesmo assim eu eu me dou bem sabe com a gramática mas eu não gosto é um assunto que não me interessa sabe?

/.../

21. Fernanda: e:: o que os seus colegas que não gostam do português, o que que eles comentam?

22. Taíssa: “ah eu não acredito que você gosta de ler, não é possível uma pessoa que gosta de ler, não sei quê, eu vou queimar todas as bibliotecas desse do Rio de Janeiro” todo mundo fala

23. Fernanda: e das regras gramaticais ?

24. Taíssa: ah: das regras::s ... a maioria decora assim mesmo e: às vezes elas se irritam porque tipo: eu não olho para a matéria sabe? em gramática tipo eu vou pelo... pelo o que eu sei, pelo o quê eu aprendo na aula então às vezes elas se irritam “como é que você não olha nã nã nã ” sabe? ma:s ...sei lá ninguém gosta de português.

(A, 8ª, ep, 1, ent.)

2. Alunos com motivação intermediária

Bruno, aluno da 5ª série da escola particular, afirma gostar de português, entretanto, prefere as atividades de leitura e de criação de texto a atividades com os tópicos gramaticais e explica a razão:

Bruno: ah:: porque: pô leitu:ra é legal porque você: começa a le:r o livro aí é legal o livro pô e criação de texto porque pô você está criando uma história que pô você não tem que não tem certo e errado entendeu? você pode escrever o que quiser.

(A, 5ª, ep, 2, ent.)

Breno, aluno da 7ª série do Colégio Eldorado, afirma gostar de português, mas reconhece que o ensino da língua é cheio de “detalhes” e um desvio de atenção acaba prejudicando todo o entendimento:

4. Breno: eu gosto sim sabe é uma matéria que eu acho um pouco complicado com uns negócios assim que tem muito detalhe então tem que ficar toda hora prestando atenção na aula e às vezes assim a gente: se desliga um pouco da aula per- perde a atenção por fica conversando com o amigo que chama pra fala:r então sempre te:m a gente perde alguma coisa assim da aula porque é muito detalhe °assim°.

5. Fernanda: o que que é que você chama de detalhe? o que que você acha que é complicado?
6. Breno: assim por exemplo agora estava dando é:: adjunto adnominal e complemento nominal. aí tem assim que o complemento nominal ele pode vir acompanhado de um substantivo abstrato já o:: adjunto adnominal ele vem assim por exemplo acompanhado de um subs- é: substantivo concreto então se é um detalhe assim se você não prestar atenção você perde e na prova acaba se: ... dando mal porque: o complemento nominal >por exemplo< ele: diz no livro que ele vem sempre acompanhado de um substantivo mas não diz qual. então sempre se enrola um pouco °assim°
(A, 7ª, ep, 2, ent.)

Veja que Breno reconhece que determinadas informações gramaticais, as quais ele chama de “detalhes”, são obtidas apenas em sala; o livro de português não fornece todas as orientações necessárias ao completo entendimento dos conteúdos, cujo aprendizado justifica-se apenas pelo sucesso na prova.

3. Alunos com baixa motivação

Mariana, aluna da 5ª série do Colégio Eldorado, diz gostar das atividades de criação de texto e responsabiliza a gramática pela ‘chateza’ do português:

Fernanda: é? e:: me fala uma coisa e seus colegas o que que falam do português você fala que você gosta do português mais ou menos e seus colegas o que falam do português?

Mariana: é ((sorri)) muitos falam que é chato

Fernanda: é? por que você acha que eles acham isso?

Mariana: não sei pela matéria mesmo ... pela gramática sei lá não sei não.

(A, 5ª, ep, 3, ent.)

Tales, aluno da 8ª série da escola municipal e considerado pela professora como um aluno pouco motivado, reconhece que as dificuldades que ele encontra no aprendizado da língua portuguesa residem nos conteúdos gramaticais. Ele garante que é bem-sucedido nas atividades de leitura e de produção de textos, o que não se verifica nas atividades com a gramática.

1. Tales: eu acho que: na língua portuguesa o mais difícil é a gramática a leitura no meu caso é a mais

fácil porque: eu leio, leio livro, releio revistas, acho difícil mesmo é... °poxa° verbo esses negócios assim tenho a matéria que eu tenho mais dificuldade é português que eu tenho mais facilidade é matemática também não entendo né?

/.../

- 14.Fernanda: e quando você faz uma redação? a professora elogia sua redaçã:o, ela fala dos erros que você faz de ortografia concordância, ela elogia a sua criatividade:de, a história que você escreveu, como é que é?
- 15.Tales: a criatividade e- ela elogia ela fa- fala eu tenho boa criatividade na:: ago:ra: eu erro mesmo é na: gramática na hora de escrever... a leitura tudo tudo minha leitura é ótima leitura minha:: criatividade só erro mesmo é a gramática o problema é a gramática.
(A, 8^a, em, 3, ent.)

Flávia, aluna da 8^a série do Colégio Eldorado, também se dá bem com a leitura e a produção de textos, ao contrário do que acontece com a gramática.

- 6.Flávia: eu também eu também tenho desmotivação em tudo assim eu... eu não sei mas eu em em português eu eu até sou melhor eu tenho mais interesse em fazer texto, interpretação::o mas a gramática já não:: não gosto mas eu tenho assim eu tenho minha nota média né? acho que a gramática eu não:: eu não sei direito sei lá não sei porquê mas o texto eu sou bem e...
- 7.Fernanda: de leitura, produção de texto e de gramática o que você mais gosta?
- 8.Flávia: eu adoro ler os livros passam aqui:: eu acho muito bons e... os textos também eu adoro fazer textos sei lá
- 9.Fernanda: mas a gra[mática
- 10.Flávia: [a gramática não
(A, 8^a, ep, 3, ent.)

A seguir, apresento um quadro resumitivo das atividades preferidas dos alunos participantes deste estudo, classificados por nível de motivação e série.

Motivação	Atividades preferidas		
	Série	Escola Particular	Escola Municipal
Alta	5 ^a	produção de texto	gramática
	6 ^a	produção de texto	leitura
	7 ^a	produção de texto	gramática
	8 ^a	leitura	leitura
Média	5 ^a	leitura e produção de texto	produção de texto
	6 ^a	leitura e produção de texto	leitura
	7 ^a	produção de texto	leitura
	8 ^a	produção de texto	produção de texto
Baixa	5 ^a	produção de texto	leitura
	6 ^a	leitura	leitura
	7 ^a	leitura e produção de texto	leitura
	8 ^a	leitura e produção de texto	leitura e produção de texto

Figura 6: Atividades preferidas pelos alunos

O quadro acima mostra que os alunos de 5^a a 8^a série das duas escolas pesquisadas preferem, sem dúvida, atividades voltadas para a leitura e produção de textos, sendo os conteúdos gramaticais apenas relevantes para poucos alunos da escola municipal.

A partir destes depoimentos e destas constatações, podemos propor algumas questões sobre os conteúdos apresentados em língua portuguesa e levantar algumas tentativas de explicações.

Por que razão as aulas de português são consideradas chatas ou monótonas? Por que os alunos preferem as atividades de leitura e de criação de texto? Por que os conteúdos gramaticais são considerados tão áridos?

As respostas para tais indagações são dadas pelos próprios alunos em suas entrevistas e incluem a relação que estabelecem entre conteúdos gramaticais

e realidade; os processos envolvidos no seu aprendizado e a seleção dos conteúdos.

1º) O vínculo entre conteúdo-realidade concreta

14. Renato: a sugestão de:: não precisar ensinar muito coisas que a gente não usa muito na na vida na quando a gente fala assim quando a gente usa tipo assim tem coisa que a gente aprende no colégio e que a gente nunca mais vai usar na vida ... entendeu? isso aí eu acho que não que não precisa muito a gente vai ter que estudar uma coisa que um ano depois a gente já esqueceu acho que não é preciso isso... tipo oração subordinada essas coisas assim não eu não ligo muito porque eu sei que eu me esqueço depois de um tempo entendeu? estudo pra época depois eu esqueço eu sei que vou esquecer.
(A, 8ª, ep, 2, ent.)

Os alunos questionam a praticidade real dos conteúdos, considerando inútil estudarem tópicos gramaticais que não apresentam uma utilidade prática e imediata (cf. construção de conhecimento no capítulo 2, item 2.5).

Renato reconhece o divórcio entre a gramática cobrada em sala e sua realidade. Ele já tem em mente que a aprendizagem do conteúdo tem validade até a prova, sendo imediatamente esquecido por não apresentar uma aplicabilidade prática em seu dia-a-dia.

Robson concorda que os conteúdos devam ser contextualizados e defende o ensino de língua em uso.

- 33.Fernanda: se e se você tivesse e se você fosse um professor de português e tivesse que fazer algumas modificações no ensino do português o que você modificaria?
34.Robson: ah eu só dari- ia dar o que o que o pessoal usa o que o pessoal fala [não] é:=
35.Fernanda: [é]
36.Robson: = classifi:que esses negócios não porque ninguém usa isso.
(A, 8ª, em, 3, ent.)

André, aluno da 6ª série da Escola Municipal Guilherme de Almeida, afirma que sua matéria preferida é geografia e ao explicar os motivos de sua preferência, percebe-se que ele sente uma maior aproximação da geografia com a sua realidade:

5. Fernanda: qual é a matéria que você mais gosta André?
6. André: geografia
7. Fernanda: por quê?
8. André: ah porque:: eu acho maneira: é: ... fala da:s poluiçõ:es também não das ciências que falam da poluição. ontem mesmo a professora de geografia estava falando

um negócio que: a água estava acabando está contaminada porque: as pessoas vão vão acampar aí começa a jogar lixo na: na lagoa começa a poluir a água da gente ... e eles mesmos estão se prejudicando lá porque eles vão e começam lá: ... eles vão e começam beber a água que está contaminada.

(A, 6ª ,em, 2, ent.)

Flávia, aluna da 8ª série do Colégio Eldorado, por sua vez, demonstra total desinteresse por disciplinas que não tenham uma utilidade prática.

19.Fernanda: qual a matéria que você mais gosta?

20.Aluna: geografia

21.Fernanda: por que você gosta de geografia?

22.Aluna: porque fala do mundo, do dos acontecimentos atuais, que acontece: u acho interessante ... só também ((risos)) porque o resto tudo assim umas coisas que você vai “pra quê?” tudo não é só português é geral matemática tudo assim.

(A, 8ª ,ep, 3, ent.)

Sente-se, através da voz destes alunos, que a língua materna é percebida pelos alunos como distante de sua realidade, como se o português não fosse seu instrumento de interação mais pessoal, como se eles não fossem falantes nativos e ativos da língua portuguesa. Infelizmente, isso ocorre devido a uma pedagogia da língua portuguesa baseada na assimilação de conteúdos baseados em regras e terminologias gramaticais e na caracterização do certo e do errado, que fazem desaparecer a natureza dialógica e interacional da língua (cf. capítulo 2, item 2.2). Perpetua-se, então, a prática histórica da reprodução por meio do predomínio da metalinguagem e da correção lingüística. Em virtude disso, o português perde espaço para outras disciplinas as quais, segundo os alunos, apresentam uma integração com o mundo em que vivem.

2º) A aprendizagem ligada à memorização

Exemplo 1:

15.Fernanda: por que que você acha você e seus colegas gos- não gostam de português, acha português tão difícil, por que você acha que isso acontece?

16.Renato: é porque sempre muda a matéria muito rápido ... entendeu? aí... a gente tem que tem que saber uma coisa difere:nte se:mpre aí a gente a gente aprende uma coisa e sabe que vai esquecer logo depois a gente esquece logo aí a ge:nte a gente fala assim “ah eu vou aprender e eu vou esquecer logo então pô” o negócio fica chato entendeu? não é uma coisa que a gente usa muito na vida assim, essas coisas de decorar assim entendeu? por isso.

(A, 8ª , ep, 2, ent.)

Exemplo 2:

16. Robson: esses negócios é redação:: é:: coisa assim é mais fácil esses negócios assim de:: a gente pensar para escrever é mais fácil só que ... esses negócios que a gente tem de lembrar pra escrever é que eu não consigo fazer direito.
(A, 8^a, em, 2, ent.)

Exemplo 3:

- 7.Fernanda: o que você acha complicado no exercício de gramática?
8.Gustavo: não sei:: decorar o quê é o quê acho que eu ... misturo muito as coisas acho que: sa- eu confundo assim uma coisa com outra sabe eu acho que é isso.
(A, 7^a ep, 3, ent.)

Exemplo 4:

13. Fernanda: e qual é a dificuldade que você no português pra você: pra ela não ser a sua matéria preferida?
14.Kelly: ah: é umas palavras muito esquisitas eu fico toda complicada assi::m aí eu: fico assim ah “o que será isso o que será aquilo?” aí eu: eu gosto mas: não é minha preferida.
15. Fernanda: que palavras você acha complica:da? me dá um exemplo de uma::
16. Kelly: aí pra pra assim pra decora:r uma palavra >gerúndio, participio, essas coisas< umas palavras complicadas eu fico tá tá tá decorando em casa mas: eu apre:ndo.
(A, 6^a, em, 1, ent.)

O discurso dos alunos revela que há uma acentuada ênfase dada à memorização de regras gramaticais, nomenclaturas e definições. Renato acredita que a memorização esvazia o sentido das aulas de português. Já Robson, Gustavo e Kelly consideram-na um obstáculo à aprendizagem. Além da memorização em si não resultar em uma aprendizagem significativa, acaba por sustentar a idéia de que o português é uma língua complexa e difícil.

3^o) O excesso de conteúdos

Exemplo 1:

- 11.Fernanda: como que você acha que deveria ser esse ensino de português?
12.Marina: ah:: sei lá acho que deveria ser mais fá:cil palavras mais fáceis pra gente aprender mais rápido entendeu? não tivesse que não fosse muita coisa eles

pudesse:m como é que eu vou dizer reduzi:r entendeu? resumir tudo e aprend-pra apresentar pra gente aprender melho:r entendeu?
(A, 7^a, em, 3, ent.)

Exemplo 2:

36. Taíssa: eu acho que eles podiam... sei lá pelo menos assim é: enxugar um pouco assim sabe? só assim o essencial mesmo porque eu não acho que seja assim essencial essas regras gramaticais acho que essencial mesmo é você falar bem a língua
(A, 8^a ep, 1, ent.)

Ambas as alunas advogam por uma redução de conteúdos. Marina ainda sugere uma simplificação da nomenclatura gramatical, que a seu ver, é um obstáculo a mais na aprendizagem do português. Taíssa reconhece que é mais importante a comunicação eficiente do que as regras gramaticais. Por esse motivo, seria interessante que se aprendesse apenas os tópicos gramaticais imprescindíveis à boa comunicação.

Todos estes dados parecem indicar, de fato, que a maneira como a língua portuguesa tem sido ensinada na escola tem propiciado uma visão distorcida do que realmente seja esse instrumento de interação social (cf. Concepção de língua no capítulo2, item 2.1).

6.3.6. A trama das vozes

Enquanto o discurso do Colégio Eldorado e do representante da família da mesma instituição defendem a idéia de que a compreensão da utilidade do aprendizado é posterior a essa aprendizagem, o discurso dos alunos de ambas as escolas defende a necessidade de um significado imediato para a aprendizagem de conteúdos gramaticais e, não tê-lo, é acreditar que tal aprendizagem não lhes trazer-lhes-á nenhum benefício. Diferentemente do que afirmam o discurso da coordenadora e da mãe de aluna, o discurso dos PCNs são bem claros ao afirmarem que é necessário “contrapor-se à idéia que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade” (PCNs-Introdução, 1998: 10).

A voz dos alunos e a voz das escolas ecoam o discurso dos Parâmetros no que diz respeito à relação entre conteúdo e realidade mas, a prática de algumas professoras não reflete estes discursos, uma vez que me foi possível perceber no discurso dos alunos a reivindicação do vínculo conteúdo-realidade concreta.

Outro ponto que merece destaque refere-se à complexidade dos conteúdos e à maturidade dos alunos. O discurso dos PCNs aponta que deve-se considerar o grau de complexidade do objeto, os objetivos do ensino, as possibilidades e as necessidades de aprendizagem; e o discurso dos alunos considera os conteúdos muito complexos e critica o excesso dos mesmos. O discurso da coordenadora e da professora de 6^a e 7^a série da escola particular ecoam a voz dos PCNs ao reconhecerem a necessidade de adequação dos conteúdos às possibilidades de aprendizagem.

O discurso dos alunos critica as atividades de memorização que permeiam o aprendizado da língua. Os alunos relacionam a memorização a uma aprendizagem imediata e efêmera, de pouca ou nenhuma utilidade para sua vida. Já o discurso dos PCNs chama a atenção para o fato de que a memorização é um componente da aprendizagem, desde que seja um caminho para a construção de conhecimentos de princípios. Podemos perceber a voz dos PCNs refletida no discurso da escola particular, no momento em que é enfatizada a necessidade de livrar-se do preconceito que envolve a memorização.

A voz dos PCNs, a voz da escola particular e a voz da escola municipal ecoam simultaneamente ao reconhecerem a supremacia da competência discursiva frente ao conhecimento gramatical, vozes estas que estão presentes no discurso das professoras, embora a prática de algumas privilegie apenas a competência lingüística (cf. capítulo 4, item 4.1.2). O discurso dos alunos, por sua vez, revela um grande interesse pelas atividades que ampliem sua competência discursiva.

A relação entre conteúdos gramaticais e construção de conhecimentos é um aspecto do ensino/aprendizado de gramática presente em todos os discursos aqui pesquisados. As vozes dos PCNs, da escola, das professoras e dos alunos apresentam ecos de um discurso que percebe a importância da passagem do conhecimento ritualístico para o conhecimento de princípio, embora com diferentes níveis de explicitação. O discurso dos PCNs considera que o estudo dos diferentes conteúdos deve ser justificado pela aplicação do conhecimento aprendido a diferentes situações, promovendo a autonomia intelectual do

aprendiz. Ecos deste discurso podem ser facilmente percebidos no discurso dos alunos, os quais, reiteram a necessidade de integração entre conteúdos gramaticais e sua realidade.

6.4. Modos de ensinar e aprender

Neste tema, são tratados os aspectos metodológicos que envolvem as aulas de língua portuguesa. A partir das vozes discursivas participantes da pesquisa, busca-se identificar quais os modos de ensinar e aprender que são por elas valorizados ou desprezados. A busca por alternativas metodológicas e uma aproximação entre alunos e professoras parecem ser pontos importantes levantados por estas vozes.

6.4.1. A voz dos PCNs

Em virtude de os PCNs estarem voltados para a formação da cidadania, o foco do ensino desloca-se da dimensão “aprender determinados conteúdos” para a dimensão “aprender a aprender”, tendo em vista a autonomia cognitiva, moral e afetiva do aprendiz (cf. PCNs-Introdução, 1998:44-45). “Busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem no mercado de trabalho.”

Os PCNs observam que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é dependente de fatores materiais, cognitivos e emocionais. A intervenção do professor reside na observância desses fatores: “tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimento de etapas para a realização das atividades” (PCNs – Introdução, 1998: 90).

Um dos aspectos metodológicos observados pelos PCNs diz respeito ao acolhimento, considerado por estes como fruto de um compromisso político com a educação.

A postura de acolhimento envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada aluno como o processo de socialização. Valorizar o conhecimento do aluno, considerando suas dúvidas e inquietações, implica promover

situações de aprendizagem que façam sentido para ele (PCNs-Introdução, 1998: 43).

Os parâmetros fazem um alerta: “contribuir para o processo de acolhimento dos alunos não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, suas responsabilidades e compromissos” (PCNs – Introdução, 1998:43).

Reconhecem que a metodologia adotada pelo professor influencia a construção do conhecimento. Por esta razão, recomendam que

A escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno (PCNs- Introdução, 1998: 72).

Segundo os PCNs, a aprendizagem significativa é o resultado de uma prática pedagógica que desperte “a disponibilidade do aluno para a aprendizagem”. Três fatores são apontados por eles como sendo elementos desencadeadores da disponibilidade para a aprendizagem: “conhecimento do objetivo da atividade pelo aluno; atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado; tempo adequado para a realização de atividades” (PCNs – Introdução, 1998:93).

O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. /.../ Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade, valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização, e esperar estratégias criativas e originais, e não a mesma resposta de todos.(PCNs-Introdução,1998:93).

Os PCNs apontam o aspecto afetivo como sendo vital para o sucesso da aprendizagem. Para tanto, salientam ser fundamental “uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno” (PCNs – Introdução, 1998:94). E acrescentam: “os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho” (PCNs – Introdução,

1998:94), ou seja, um ambiente de trabalho pautado pela cooperação, confiança e solidariedade.

A organização do espaço escolar e a seleção de recursos didáticos são outros aspectos apresentados pelos PCNs como sendo imprescindíveis a uma prática pedagógica bem-sucedida. Quanto a este último, consideram que

os materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar (PCNs-Introdução, 1998: 96).

Salientam que o livro didático não deve ser a única fonte de informação, uma vez que é a multiplicidade de fontes de informação que garantirá uma visão mais abrangente do conhecimento.

No que diz respeito ao espaço escolar, ressaltam que os espaços fora da sala de aula devem ser aproveitados, bem como os espaços da comunidade, “o que implica em visita a museus, teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc” (PCNs-Introdução, 1998:95).

No que tange ao ensino gramatical, o modo de ensinar não deve reproduzir

a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponder a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (PCNs-Língua Portuguesa, 1998: 29).

Os PCNs atestam que há uma relação direta entre os conteúdos e a metodologia: “determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998: 65). A preocupação do professor não deve estar centrada apenas na seleção dos conteúdos, mas também no tratamento metodológico que tais conteúdos receberão. “/.../ o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de

ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:29).

Em suma, os PCNs acreditam que a aprendizagem significativa está na dependência de metodologias que considerem a condição afetiva, cognitiva e social do aprendiz; que viabilizem a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de argumentação, do espírito crítico e da autonomia do sujeito frente às suas capacidades.

6.4.2. Voz da escola particular

O reconhecimento de que o discurso do aluno é abafado pela ausência de espaços interlocutivos que promovam sua participação é respaldado pelo Colégio Eldorado, aqui representado por sua coordenadora Mariza, que vê na interação social o caminho para o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos.

Mariza: /.../ ah esse menino não sabe nem fala:r fala com um monte de gíria e um dia mesmo falei assim mas é lógico que eles não sabem falar /.../ eu acho que é assim ele é falante da língua mas quando é que esse aluno fala? na sala de aula ele tem que calar a boca porque senão ele vai tumultuar a aula não pode falar [né] cala é ele =

Fernanda: [°é°]

Mariza: = em CASA nor-mal-men-te ele não tem muito com quem falar [... ou] quando=

Fernanda: [não tem]

Mariza: = fala se for menor então está perdido porque aí os mais velhos não dão nem chance pra ele quer dizer e às vezes o horário que as pessoas tenham para discutir alguma coisa ele vai ter uma conversa toda entrecortada com a televisão cheia de pausas como[é

Fernanda: [ou com o computador agora [em] dia também

Mariza: [é]

Mariza: aí se não atrapalha ele vai só interagindo com com o compu[tador] ou aí no no=

Fernanda: [tador]

Mariza: = se fosse a televisão que ele também não falava quando ele vai falar ele vai falar com os amigos com aqueles pares que têm a mesma linguagem que eles então me diz uma coisa quando é que esse aluno vai conseguir FAZER uma elaboração de frase, enriquecer o seu vocabulário, é: melhorar ou se conseguir se expressar? porque ele não tem literalmente ELE NÃO TEM LUGAR PARA ISSO RARAMENTE UM ADULTO SE DISPÕE A MANTER UM DIÁLOGO com uma cria:ção, um jovem entendeu? até um jovem que “ah eles não querem saber” mas você não escuta ou você chega pra você falar você dá uma lição de moral, brigar, chamar a atenção, é: determina:r, dar regras né de: comportamento tá

Fernanda: “não pode, ó não faz [isso”

Mariza: [“ na na na cala a boca vocês não estão sabendo” ele não fala ele não fala e o lugar que seria pra ele faLAR seria até ... a escola, a sala

de aula, não normalmente se é o professor que FALA daí voltamos à metodologia uma metodologia que propiciasse essa fala em que um pudesse falar com o outro até para o processo educacional mesmo de ... agora espera, agora escutou o outro falar porque às vezes porque também às vezes você fala mas não quer ou[vir não] é /.../

Fernanda: [é verdade]

Mariza: /.../ a gente vivencia por exemplo às vezes na quinta série a gente começa o trabalho com eles vêm já trabalhos de grupo, produções e seminários de leitura a princípio é muito difícil entendeu? porque: eles fazem barulho, eles acham que podem sentar, podem conversar qualquer coisa até: isso até o dia em que o professor daqui há pouco ele “gente olha ((estala os dedos)) em grupo não sei quê” daqui há pouco já estão todos ... trabalhando mas ... é processo educacional mesmo ... entendeu?

(CoE,ep,ent.)

A coordenadora Mariza afirma que o colégio não utiliza livros didáticos, uma vez que são os próprios professores que elaboram as atividades. Ela considera que o livro didático acaba limitando a ação do professor e chega a sugerir que o ideal seria que ele se constituísse apenas em material de consulta. Cada professor buscaria o que mais lhe conviesse para trabalhar determinado conteúdo, segundo os objetivos a serem alcançados.

A coordenadora reconhece que o livro didático permite ao professor trabalhar paralelamente com outros recursos didáticos, entretanto, ele se sente obrigado a utilizá-lo o maior tempo possível, devido às possíveis cobranças da família.

Um ponto interessante da entrevista da coordenadora Mariza é o seu reconhecimento de que, em muitas escolas, o livro ainda é essencial, ou seja, é ele que orienta a prática do professor e não é este quem a conduz.

Mariza: /.../ eu acho que hoje nós temos excelentes livros didáticos tá? quer dizer eu acho que não é nem DIZER eu vou fazer já uma crítica que eu assim defendo ardorosamente não continuemos sem usar o livro didático por quê? porque ele te dá uma possibilidade muito maior de a to-do mo-men-to é anexar o que está aí no mundo

Fernanda: isso

Mariza: quando você tem um livro: você já tem o comprometimento de: pelo menos é: utilizar aquele livro até como material mesmo de consulta quer dizer que foi COMPRADO, adquirido é um um pelo menos mais de cinquenta por cento você não pode deixar aquilo tão: pela metade [não é ?] ou pouco utilizado até =

Fernanda: [é verdade]

Mariza: = porque de repente outras coisas surgem interessantes eu não estou dizendo que ele não usou porque não é: ... não deu aula não mas é porque de repente aquele professor quando é trouxe muito mais material mas ele assinou um compromisso com a compra daquele livro didático né? e em algumas

circunstâncias eu acho que em alguns lugares ele é extremamente necessário, ele orienta uma série de tarefas nós não precisamos e não precisamos por isso porque: o professor daqui ele já É um autor

/.../

Mariza: /.../ eu acho que o livro em algum para alguns lugares ele é essencial mas se a gente pudesse é: colher material se o professor ser um PESQUISADOR até dos livros didáticos que eles têm ótimas atividades, têm mo- às vezes excelente seleção ... entendeu?

Fernanda: de te[xtos]

Mariza: [de textos entendeu? boas interpretações
(CoE, ep, ent.)

6.4.3.

A voz da escola municipal

Segundo a vice-diretora da Escola Municipal Guilherme de Almeida, a equipe escolar enfrenta sérios problemas com a falta de livros doados pelo Governo Federal.

Fernanda: e os livros? esses livros vocês recebem em quantidade [como é que é ?

Augusta:

[é o livro da FAE a

gente recebe de três em três anos e tem que usar por três anos tá? então a gente dá distribui o livro, faz um controle: e no final do ano tem que recolher aí no ano seguinte é a mesma história distribui e recolhe nesse ir e vir a gente perde sempre alguns livros porque tem alunos que perdem os livros tá? e não devolve o certo seria pagar nem todo mundo tem condição de repor esse livro /.../

/.../

Augusta: /.../ então a gente acaba perdendo livros ... é: uma coisa errada que acontece aí é que a gente recebe o livro por exemplo esse ano começaram a chegar os livros: dois mil e dois então agente vai usar dois mil e dois, dois mil e três e dois mil e quatro tá? nós vamos receber esses livros em cima da matrícula de dois mil e um e aí chega a matrícula de dois mil e dois e não é igual às vezes muda uma série ... é: di- é diminui uma série ou aumenta uma série e a gente fica com uma turma sem livro... todo ano acontece isso porque a gente recebe pela matrícula anterior /.../ ao longo desse ano esse ano a gente teve mais problema era o terceiro ano de uso dos livros ... a gente não tinha livro pra todo mundo o que que a gente fez? reunião, discutiu, discutiu, optamos em suprir com os livros as turmas de maior faixa etária setecentos e cinco, oitocentos e cinco, oitocentos e quatro, quinhentos e quatro, quinhentos e seis que a gente acha que são: ... tem mais necessidade porque tem os alunos repetentes de faixa etária maior né que tem mais é: dificuldade de aprendizado ou que tiveram algum ... problema: ao longo da vida que atrasou a vida escolar então esses ganharam livro ... e as turmas um, dois, três trabalharam com o livro coletivo a professora levava o livro pra sala, trabalhava e recolhia ... tá? mas co- separamos um grupo de cinquenta, sessenta livros para elas trabalharem com turma de quarenta né? é: tem tem livro que a gente tem quinze porque ao longo do ano nesse ir e vir pra turma: vai sumindo.

(VcE, em, ent.)

Acredito que a origem desse problema é mais profunda do que foi apresentada pela vice-diretora. Se o livro didático fosse apenas um dentre outros

recursos didáticos utilizados em sala, ele faria tanta falta assim? Acredito que o maior problema não esteja na quantidade de livros oferecidos pelo governo, e sim no uso exclusivo que se faz dele. Todo o trabalho em sala de aula fica reduzido a um único autor. O papel do professor fica limitado ao de mero executor de atividades, as quais não foram propostas ou mesmo criadas por ele. É subestimada sua capacidade de decisão, de escolha e de criação.

Outro ponto interessante levantado pela vice-diretora e que merece um pouco de nossa atenção diz respeito à escolha feita pela equipe da escola em garantir os livros àqueles alunos repetentes. Por que essa escolha? Os livros didáticos são tão eficazes e essenciais que devem ser utilizados por aqueles que apresentam maiores dificuldades? Não seria mais pertinente que o professor propusesse atividades que mais de perto correspondessem às reais necessidades desses alunos?

A vice-diretora Augusta observa a importância do estabelecimento de uma boa relação professor-aluno. Ela acredita que o envolvimento emocional do professor com seus alunos contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Augusta: tem uma professora à tarde que é a Mariana de língua portuguesa ela chegou esse ano à escola veio de remoção e ela fala pelos cotovelos né uma pessoa muito: verboRRÁGICA mas ela faz um trabalho genial com eles ela:: ela apostou em outras linguagens pra estimular a língua portuguesa né ela levou os alunos pro cinema::, ela levou os alunos pro tea:tro, ela saiu com eles da esco:la e ela fez trabalhos de língua portuguesa em cima de cada coisa que ela:: fez com eles. e ela estimulou o uso da leitura, induziu os alunos a ler falava muito bem de um livro de outro tal e começou a emprestar do acervo pessoal dela tem fila pra ler o Harry Porter /.../

Augusta: e ela: se envolve com os alunos ela está habituada a se envolver dessa maneira eu também acho que isso tem que haver ... o professor tem que se envolver emocionalmente com os alunos se não se não estabelecer um elo: você não conqui:sta e: não: consegue:: é:: vender °teu peixe°

Fernanda: °é verdade°

Augusta: né? tem gente que se mantém muito estaque a gente até sabe que: tem gente que dá aula em quatro, cinco luga:res, tem mais de mil alunos, não consegue gravar os nomes dos dos garotos porque é muita gente mas tem gente que nas mesmas circunstâncias consegue: porque se envolve se você se envolve você decora o nome do aluno:: né? você aprende o nome dele. né?
(VcE, em, ent.)

Existem dois aspectos observados pela vice-diretora no trabalho da professora Mariana que merecem destaque: 1) o ensino de língua portuguesa não é sinônimo de ensino de gramática; 2) a professora Mariana extrapola as paredes da

sala de aula, utilizando espaços da comunidade para promover o aprendizado, conforme indicado pelos PCNs (cf. item 6.4.1).

6.4.4. A voz das professoras

A professora Andréia da 6^a série da escola municipal, embora sinta necessidade de maior apoio da escola à prática pedagógica dos professores, argumenta que ela está sempre em busca de atividades novas e diferenciadas que visem estimular os alunos no aprendizado da língua materna. Para tanto, ela tem procurado trabalhar com diferentes materiais de uso social, não valendo-se apenas do livro didático, como também explorar espaços da comunidade. Acredito ser este posicionamento um reflexo das concepções de ensino de língua da professora. Sua voz traz um discurso em consonância com a proposta metodológica dos PCNs.

4. Andréia: eu CADA ANO eu fico inventando coisas com as turmas sabe eu fico buscando coisas pra te e eu tenho conseguido /.../ eu resolvi trabalhar não isoladamente mas trabalha:r para a minha turma então o meu objetivo são eles então ... eu não vou ficar esperando que as coisas caiam do céu porque não vão cair ((sorri)) então eu por exemplo já trabalhei na época que Monet esteve aqui eu posso assim falar de experiências pra você na época que Monet esteve aqui eu gosto muito das artes plásticas né e eu acho tudo tem ligação né? então quando o Monet esteve aqui eu comecei a falar “você têm que ir lá no museu pra desperta:r vocês têm que ser ter uma vida cultural porque isso tudo vai ajudar na leitura” não é então eu fa- eu consegui que metade de cada turma que eu tivesse fosse por conta própria visitar o museu. e eu falei que aqueles que fossem visitar que fize:sssem um trabalho, uma pesquisa que lá teria o material. nem que eles não era nem a idéia que eles comprassem muitos compraram cartõ:es compraram o que puderam e fizeram uns cartazes maravilhoso:s /.../ então se você motiva:r eles consegue:m depois ano passado ano retrasado teve uma exposição do Pica:sso ... aí eu peguei e comecei a trabalhar Picasso com eles e e e trabalhar mostrando a fragmentaçã:o, a divisã:o, a gue:rra /.../ foi fantá:stico o que eles cria:ram né muito lega:l então eu acho que o ensino da língua tem ser essa coisa lúdica també:m, diverti:da e eles perceberem que: que é a vida que eles estão lendo a vi:da eles não estão lendo portuguê:s né? e tem dado certo quer dizer eu gostaria que fosse com todos eu não sinto que eu consigo motivar todos né que aí e o gra:nde ... ponto de interrogaçã:o é esse aí. /.../ eu fico muito tri:ste porque: eu sinto uma desmotivação geral. e eu acho que isso passa um pouco pra gente também não estou dizendo que eu não me sinto: que eu tenha TODA esse essa coisa dentro de mim fervilha:ndo mas ao mesmo te:mpto às vezes eu tenho um desmotivaçã:o porque você dá a pro:va, você explica quinhe:ntas mil ve:zes, você dá às vezes maneira:s, você traz filme ...às vezes tem turma que você nã:o ...
- 5.Fernanda: o que você acha que causa essa desmotivação?

6.Andréia: não sei: eu não sei eu acho que: a escola ela ela ainda está num mo:ldo muito tradiciona:l muito assi:m ... você vê ... eu eu não acho assim que o computador vai resolver o problema entendeu não acho que é por aí né que é SÓ a tecnologia aliás eu sou muito a favor de manusea:r li:vro, não sei que lá: não é mas eu acho que precisa:va as turmas são muito gra:ndes ... eles têm problemas seríssimo:s crianças com problemas pessoais seri:ssimos ... sabe é um somatório (P, 6^a, em, ent.)

Podemos notar a preocupação da professora Andréia em conscientizar seus alunos sobre a função social da língua, bem como lhes apresentar diferentes tipos de linguagem.

Outro aspecto abordado pela professora refere-se à desmotivação dos alunos. Ela responsabiliza a postura tradicional da escola por esse desinteresse e acrescenta outros fatores como número excessivo de alunos e problemas pessoais dos alunos que acabam por interferir no aprendizado. Uma solução apontada pela professora Andréia para que se tente amenizar a desmotivação dos alunos encontra-se na metodologia adotada em sala de aula.

32.Andréia: a metodologia eu acho acho que a metodologia a gente tem que buscar mui:tas alternativas eu acho que se a gente buscar alter- eu tenho eu tenho ido por esse caminho ... buscar muitas alternativas, muitas possibilidades pra tentar atingi-los o máximo que pudermos. entendeu? eu acho que o xis é por aí é falta de: alternativa aquela mesmice. né? uma mesmi:ce muito gra:nde tem até uma pia:da que que o pessoal co:nta uma piada que uma pessoa adormece não sei quantos anos atrás milhõ:es de anos atrás na idade mé-antes da idade mé- vamos botar um pouquinho século XIV adormeceu e ele aco:rda nessa: nessa época atordoado ele era um eram várias pessoas um acorda dentro de uma sala de cirurgi:a e ele se assusta com toda aquela parafernália aquela confusão to:da “que que isso? não o senhor está o que que é ser opera:do? médi- o que que é médico?” então ele fica assim assustadíssimo com isso aí o outro aco:rda dentro de uma usina nuclea:r “mas o que que é isso? o que que é átomo: não existia nada disso” assim assustadíssimo e assim vai cada um vai acorda:ndo num lugar assim e se assustando até que um acorda numa sala de aula ele fala assim “ah o que que você está dando hoje?” foi a única o único espaço em pleno século XXI que ele reconhece ... entendeu? quer dizer não mudou na:da ((sorri)) entendeu? então eu gosto muito dessa historinha que ela te:m u::m e o pior é que foram os professores que chegaram à energia nuclea:r quer dizer a gente não se dá ao valor também tá então eu acho que eu tenho eu acho assi:m o professor socialmente está muito desvalorizado e ele tem um paPEL FUN-DA-MEN-TAL no desenvolvimento da sociedade /.../ então eu acho que o xis é aí você se sente muito isola:da eles não vêem o intere:sse ... um ob- não é nem interesse um objetivo imediato na aprendiza:gem ... e e: porque a gente na nossa geração a gente via como um caminho ... não de libertaçã:o não é isso mas um caminho pra: na busca de uma individuação vamos dizer ... eles não vêem “isso” eles não têm essa “noção” é muito triste isso acho que o xis está aí aí não tem intere:sse aí a gente também desinteressa ... entendeu? não a

gente não tem apoio nenhum ... professor completamente desmotivado: do eu dizer que sou professora pública não tem valor social nenhum. não tem valor social nenhum até porque a gente está valendo pelo dinheiro não está valendo pelo trabalho
(P, 6ª, em, ent.)

Segundo a professora Andréia, o professor tem que se valer de uma metodologia diferenciada de forma a tornar o conteúdo mais interessante. Para a professora, a rotina da sala de aula acaba deixando o aprendizado um processo monótono e nada instigante.

A anedota contada pela professora em seu depoimento revela que, a saber, a escola continua adotando uma postura tradicional de ensino. A escola não proporciona vantagem alguma diante de uma infinidade de atividades que são oferecidas além dos muros da escola.

A professora toca em um ponto crucial que envolve a educação como um todo: a desvalorização social do professor. Este fator associado à falta de interesse do aluno pela aprendizagem provoca na professora um sentimento de impotência e de desmotivação cada vez maior.

O discurso da professora Andréia nos permite fazer uma associação da postura pedagógica do professor e do aluno como se fossem um movimento de ação e reação recíproca, um comportamento interferindo no comportamento do outro. Cabe ao professor criar alternativas metodológicas para uma bem-sucedida aprendizagem. Contudo, o professor já se encontra desiludido por sua condição social, o que o deixa pouco criativo e pouco motivado para intervir de maneira significativa na aprendizagem. O aluno, por sua vez, desmotiva-se com aulas que não sejam dinâmicas, desafiadoras, diversificadas, e esta sua desmotivação acaba por alimentar ou aumentar o sentimento de desmotivação por parte do professor.

Poderíamos representar essa influência recíproca entre professor-aluno da seguinte maneira:



A professora Marina da 5ª série do Colégio Eldorado garante recorrer a diferentes fontes de informação para a elaboração da apostila de língua portuguesa. Ela acredita ser significativo valorizar as contribuições dos alunos, ou seja, ela se utiliza de atividades elaboradas por eles próprios. A professora Marina afirma procurar alternativas de ensino, quando percebe as dificuldades de aprendizagem causadas por um determinado conteúdo. A reação dos alunos é o seu termômetro para indicar se a metodologia utilizada foi eficaz ou não.

14. Marina: /.../ todo ano: eu penso e repenso a forma de dar o pronome relativo cujo ... estudar o emprego do cujo é o mesmo que estudar grego: uma loucura: “o que que é isso:?” ((sorri)) >eles perguntam< “o que que é isso:?” então eu acho que nestes últimos cinco anos eu não fiz nenhuma aula igual porque eu sempre estava procurando que fo: rma encontrar para que o cujo seja: ... banalizado seja empregado mas é difícil “não é fácil não é difícil mesmo” assim esse é o conteúdo pior pra mim emprego do pronome relativo cujo os outros a gente dá conta ... esse é complicado esse é o desafio se algum dia eu conseguir alguém conseguir eu peço que me procurem porque: ... é encontrar assim é ganhar na loteria:
(P, 5ª, ep, ent.)

6.4.5.

A voz dos alunos

As vozes dos alunos da escola municipal e particular quanto ao fazer pedagógico das professoras nos levam a considerar três importantes questões:

- 1) O interesse do aluno pela língua portuguesa, bem como seu bom desempenho na disciplina, estão diretamente vinculados ao fazer pedagógico da professora;
- 2) A relação professor-alunos influencia positivamente o aprendizado;
- 3) As sugestões dos alunos em relação às melhorias no ensino do português concentram-se nos aspectos metodológicos.

1) O interesse do aluno pela língua portuguesa e o seu bom desempenho na disciplina, estão diretamente vinculados ao fazer pedagógico da professora

O depoimento de Luís Felipe, aluno bastante motivado da 5ª série do Colégio Eldorado, revela claramente sua preferência por aulas sempre diferentes, recheadas de atividades diversificadas e interessantes. Percebe-se seu descontentamento por aulas nas quais o livro didático seja a única fonte de

estudo. Além disso, ele salienta a monotonia de uma prática pedagógica em que o professor não diversifica seus procedimentos didáticos.

1. Fernanda: Luís Felipe eu gostaria que você me falasse como é o ensino de português aqui no Eldorado
2. Luís Felipe: é: a Marina nossa professora de português ela: ela: ela: dá muita coisa no quadro ... ma:s só: ela dá mais conteúdo porque: ela não usa muito o livro de gramática ela prefere ensinar pra gente e fala:ndo oralme:nte que tem dado muito certo porque a média as notas a maioria das notas daqui da sala está estão muito altas até e todo mundo que estava com recuperação no começo do ano agora se empenhou mai:s está: aumentou as no::tas ninguém vai ficar de recuperação no final do ano até porque a Marina ela ajuda muito a gente sabe ela quando a gente está com dificuldade ela vai: explica: é:: e també:m ... é: esses seminários aí ... ela trabalha muito em grupo muito em grupo aí deixa a gente anima:do porque:: a gente não gosta de ficar trabalhando individualme:nte sabe? porque aí fica: fica a mesma coi:sa mas aí a Marina faz diferente ela sempre tem um trabalho em du:pla pra descontra:ir assim pra gente gostar mais por isso que a gen- todo mundo gosta da aula da Marina porque: >ela não faz sempre a mesma coisa como às vezes a aula de matemática fica sempre dando a mesma aula, o mesmo li:vro:< o ano intei:ro não ela:: dá seminá:rio, ela traba:lha em classe, ela dá umas fichas engraçadas e tal aí pô eu gostei muito até agora eu estou gostando muito da Marina sabe do do português que ela está ensinando pra ge:nte eu acho que todo mundo da sala deve estar gostando também porque até agora eu não recebi nenhuma crítica sobre a Marina só: elogio mesmo.
(A, 5^a, ep, 1, ent.)

Ecoando o discurso de Luís Felipe, Roberto, aluno com motivação intermediária da 6^a série da Escola Municipal Guilherme de Almeida, se identifica com aulas pautadas por um tratamento metodológico variado.

1. Fernanda: eu queira que você me falasse Roberto como é o ensino de português aqui na escola
2. Roberto: ótimo eu acho ótimo
3. Fernanda: é? por quê?
4. Roberto: muito varia:do assim leitu:ra, literatu:ra, fábula, etc. exercíci:o muito varia:do assim não chega a se:r muito: carregado assi:m
(A, 6^a, em, 2, ent.)

Lucas, aluno da 7^a série da escola particular e com elevada motivação, acredita que a a monotonia da aprendizagem está ligada à metodologia da professora e não ao conteúdo propriamente dito. Segundo o aluno, cabe ao professor estimular o aluno para o aprendizado.

4. Lucas: ah eu gosto de fazer texto: s gosto ... eu acho que produção de gramática eu acho meio chato assim nu::m
5. Fernanda: por que você não gosta?
6. Lucas: ah exatamente tem muitas regra: s tem muita:: é muito decorado:
7. Fernanda: você acha que não precisaria ter essas regras? o que você pensa?
8. Lucas: não até precisaria mas poderia fazer isso de um jeito mais descontraído assim pra entreter melhor o aluno entendeu?
- (A, 7^a, ep, 1, ent.)

Marina, aluna da 7^a série da escola municipal e com baixa motivação, relaciona o conceito que ela tem da disciplina ao modo de ensinar da professora, uma vez que a aluna também reconhece o interesse da professora na aprendizagem da turma como um todo.

2. Marina: ah eu me vejo como uma aluna assim mé: dia entendeu? eu tenho um pouco de dificuldade porque eu moro um pouco longe e na maioria das vezes não dá pra chegar sempre cedo na aula mas a professora é ótima, o ensino é bo: m entendeu? mas não é uma coisa assim que se diga oh: que maravilha mas é bom, dá pra gente aprender bastante entendeu? é:: a gente estuda bastante, tem bastante exercícios não é aquela professora que está sempre na mesma coisa ou então que passa num dia uma matéria na semana que vem já mudou entendeu? ela bate sempre na mesma tecla pra gen- pra ver se a gente aprendeu be: m entendeu?
- (A, 7^a, em, 3, ent.)

Já André, aluno bastante motivado da 8^a série da escola municipal, associa os procedimentos didáticos da professora com as causas de seu desinteresse pela língua portuguesa.

1. André: eu não gosto de português né? eu não gosto porque eu acho que tem muita a professora escreve muito no quadro sabe? é uma coisa que eu acho que a maioria dos alunos não gosta de fazer é escrever ficar meia hora lá escrevendo, só escrevendo, escrevendo, escrevendo e depois muitas vezes quando a pessoa só escreve ela fica tao desmotivada que não chega ela chega em casa e nem lê o que ela escreveu escreve por para ter lá no caderno... entendeu? de vez em quando é o meu caso
- (A, 8^a, em, 1, ent.)

A partir do discurso de Renato, aluno da 8^a série da escola particular e com motivação mediana, podemos afirmar que o bom desempenho da turma é fruto de uma prática pedagógica que faz a conexão entre o conteúdo e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. A professora procura explorar a realidade do aluno, adequando suas explicações e as atividades ao nível de sua maturidade intelectual. Isto leva a sugerir que a aprendizagem bem-sucedida

resulta de um tratamento metodológico sensível à capacidade, ao interesse e à necessidade do aluno.

2. Renato: no começo, na época que ensinava substantivo, adjetivo, essas coisas não especificava muito era:: aí é... muita gente não muita gente tipo assim há dois anos atrás não sabia que o que era direito entendeu? aí no ano passado é:: entrou é:: entrou a Diva no no colégio e ela começou a ensinar um pouco melhor para gente ela ensinava tipo assim falando que não que não precisava decora::r, ela dava aula mais le:ve, explicando o negócio é:: com com com exemplos da vida da pessoa entendeu? ela explicava o negócio mais simples mas antes não antes era só:: ficha, dever, com com explicações que ninguém entendia NA-DA aí agora fica mais fácil de entender e aí a gente está entendendo melhor... por isso que a nota está melhoran- a gente está melhorando antigamente todo mundo tirava quatro assim agora está melhorando já está subindo as notas.
(A, 8^a, ep, 2, ent.)

Para Taíssa, aluna altamente motivada da 8^a série do Colégio Eldorado, o professor é peça fundamental no processo ensino-aprendizagem. A metodologia por ele utilizada influencia diretamente o aprendizado do aluno. Além disso, a motivação do aluno pelo conteúdo ou pela disciplina sofre influência da motivação do professor, pela maneira como ele lida com o objeto de estudo. Podemos observar claramente a crítica da aluna aos moldes tradicionais de ensino. A aluna valoriza aquele professor que demonstra domínio do conteúdo, o que lhe permite criar alternativas diferenciadas e interessantes de ensino.

34. Taíssa: eu acho que depende muito do professor também eu acho que um professor assim... sabe? que... que motiva os alunos, um professor que:... que faça com que a própria gramática não fique assim tão complexa não fique assim tão sabe? um professor ajuda muito o aluno quando o professor é assim sabe? motiva:do porque tem uns professores que eles também são assim decoram tudo e vão ensinar entendeu? tipo já decoraram há anos e vão ensinar entendeu? então hoje eles ensinam todas as decorebas eles ensinam sabe? todas tudo as tecnicazinhas e todas as sabe:? como se diz as regras assim ao pé da letra e ensina é assim que passa para o aluno sabe? acho que é o jeito que passa acho que cada aluno tipo assim claro que cada aluno tem seu jeito mas acho que o aluno tende a pegar mais assim quando o professor passa sabe para você quando o professor é motiva:do, anima:do, passa uma coisa boa para você, passa uma: até uma animação para você você é motivado diante da matéria, você acaba gostando daquela matéria daquele assunto, seja ele de qualquer matéria sabe porque eu acho que o professor também ajuda muito /.../
(A, 8^a, ep, 1, ent.)

Clarice, aluna da 5ª série da escola municipal e com motivação mediana, salienta que a rapidez no cumprimento do planejamento escolar abala a qualidade do ensino e a aprendizagem efetiva do conteúdo.

14. Clarisse: é algumas coisas de gramática é: difícil porque eu não sei muitas coisas não.
 15. Feranda: por que você acha que é difícil? /.../
 16. Clarisse: porque eu acho:: eu acho muito difícil ... professora explica mui- é e um uma vez só e a gente tem que saber uma vez só.
 (A, 5ª, em, 2, ent.)

2) A relação professora-alunos influencia positivamente o aprendizado

Um outro aspecto metodológico explicitado através das vozes dos alunos reside no fato de que eles apreciam as relações afetivas em sala de aula. O professor que lhes dá atenção, que abre espaço para o diálogo, que mantém um clima de descontração, amenizando as tensões da aprendizagem, é bem-visto pelos alunos e acaba por favorecer um clima propício à aprendizagem.

Exemplo 1

18. Luís Felipe: ah eu na aula de português eu sou muito interessado assim eu gosto muito da aula de português tanto que quando chega a aula de português assim eu: ... ah: ((suspira)) na aula de mate- é: na aula de português assim eu gosto muito porque: a Marina é muito legal com a gente, ela não dá muita bronca e ela: ela conversa muito com a gente também como eu tinha dito pra você.
 (A, 5ª, ep, 1, ent.)

Exemplo 2:

23. Lucas: /.../ eu tentaria fazer o mais mais descontraído possível tendo assim uma relação: se eu fosse professor uma relação boa com os alunos assim ... não não não sempre tendo que dar aula rigorosamente assim descontraindo um pouco a aula às vezes sabe eu acho que isso é bem interessante°
 (A, 7ª, ep, 1, ent.)

3) As sugestões dos alunos em relação à melhorias no ensino do português concentram-se nos aspectos metodológicos

As sugestões abaixo estão relacionadas com a metodologia empregada pelo professor. Práticas pedagógicas pouco estimulantes e aulas que seguem um mesmo ritual de ensino traduzem-se em aulas monótonas que pouco

contribuem para o estabelecimento da disponibilidade dos alunos para a aprendizagem. A voz dos alunos, em uníssono, mostra que os alunos apreciam professores criativos, que diversifiquem seus métodos de ensino, que fujam da rotina metodológica.

Exemplo 1:

17. Fernanda: que sugestões você daria com relação a esses exercícios de gramática?
18. Breno: não sei assim eu acho que: o melhor seria:: sei lá tentar pelo menos fazer uma aula que fosse mais interessante sabe pra não ficar só no quadro só apontando “ah isso é isso” sei lá e mais pra: assim ir lá fora aí fazer uma aula assim mais diferente sim sabe? pra pessoa ter assim se interessar pela matéria mesmo fazer um negócio que chame a atenção dos alunos pelo menos sabe
(A, 7^a, ep, 2, ent.)

Exemplo 2:

- Taíssa: /... / enfatizarem mais a leitura e o texto acho que ajuda muito em em to- todo o resto da da todas as matérias qualquer matéria acho que ajuda muito você saber, você ler, você gostar de ler e depois eu acho que depende muito do professor também eu acho que um professor assim... sabe? que... que motiva os alunos, um professor que... que faça com que a própria gramática não fique assim tão complexa não fique assim tão sabe? um professor ajuda muito o aluno quando o professor é assim sabe? motiva:do porque tem uns professores que eles também são assim decoram tudo e vão ensinar entendeu? tipo já decoraram há anos e vão ensinar entendeu? então hoje eles ensinam todas as decorebas eles ensinam sabe? todas tudo as tecnicazinhas e todas as sabe:? como se diz as regras assim ao pé da letra e ensina é assim que passa para o aluno sabe? acho que é o jeito que passa acho que cada aluno tipo assim claro que cada aluno tem seu jeito mas acho que o aluno tende a pegar mais assim quando o professor passa sabe para você quando o professor é motivado, animado, passa uma coisa boa para você, passa uma: até uma animação para você você é motivado diante da matéria, você acaba gostando daquela matéria daquele assunto, seja ele de qualquer matéria sabe porque eu acho que o professor também ajuda muito
(A, 8^a, ep, 1, ent.)

6.4.6.

A trama das vozes

Quando solicitados a se manifestarem sobre o modo de ensinar a que estão expostos, os alunos da escola municipal tendem a reforçar a voz do sistema, ora não assumindo um posicionamento próprio e legitimando o tipo de ensino vigente, ora reproduzindo a voz das professoras.

“Eu tenho que estudar mais” acaba sendo um reforço da voz do sistema. O aluno diz que é ele quem não faz a sua parte e não percebe que são as condições de aprendizagem – salas superlotadas, metodologias ineficientes, relação professor-aluno pouco favorável a uma aprendizagem efetiva, etc. - os verdadeiros responsáveis por suas dificuldades.

O mesmo posicionamento pode ser verificado em alunos que apresentam dificuldades no estudo da gramática. Apesar de todo seu esforço, o aluno Tales, da 8ª série, por exemplo, não consegue superá-las. No entanto, ele acredita que somente uma alteração em seu comportamento em sala de aula seria o suficiente para a melhoria do seu desempenho. O aluno associa o seu fracasso escolar a uma redefinição do seu papel de aluno.

2.Fernanda: o que você acha que pode melhorar no ensino de português?

3.Tales: ((fica pensativo)) hum

4.Fernanda: o que você acha que a professora pode fazer para melhorar?

5.Tales: ah sei lá não sei ((incompreensível)) mudar na:da

6.Fernanda: e você o que você acha que pode fazer para 'vencer' esta dificuldade na gramática?

7.Tales: ah:: eu acho que eu devia mais prestar mais atenção na aula ... estou não é que eu faça bagunça é que eu fico meio desligado, sono talvez por causa que eu acordo muito cedo eu moro longe acordo muito cedo chego aqui e fico dormindo em sala de aula.

(A, 8ª, em, 3, ent.)

Nos dados analisados, há momentos em que a voz da professora se faz presente no discurso dos alunos através das sugestões de melhoria no ensino, propostas pelos próprios alunos, que ressoam como ecos da fala da professora:

51. Fernanda: se você fosse professor de português o que você faria nas suas aulas e o que você não FARIA nas suas aulas?

52. André: /.../ é:: não deixar a gente fazer muita bagunça podia assim conversar depois que aca- fizesse fizesse o trabalho aí podia conversar mas no meio do trabalho aí não pode é o que ela fala pra gente /.../

53. Fernanda: que sugestão você daria para melhorar o ensino de português, o ensino de gramática?

54. André: todo mundo responder os professores não desrespeitar ninguém ela está: desempenhando: desempenhando eles pra ensinar a gente a gente no: futuro é: num: ficar igual:: ... igual:: aquela gente que fica jogada na rua: ...

(A, 6ª, em, 2, ent.)

Embora acima, o aluno André demonstre restrições às atividades trabalhadas em sala, seu discurso é um reflexo da voz da sua professora Andréia. Comparemos:

6. Andréia: /.../ outro dia eu peguei um grupo aí comecei “pô vocês estão indo para o caminho errado não o caminho não é este eu estou batalhando por vocês agora não adianta eu batalhar eu sou só uma pessoa na multidão vocês que têm que serem donos dos narizes de vocês vocês têm que correrem atrás” mas não têm muita orientação sei lá:: acho que ... antigamente os pais eram analfabetos mas os filhos se tornavam alfabetizados /.../ entendeu? então hoje em dia num não sei agora eu acho que eu consigo motivar eu eu eu não quero eu gosto da disciplina eu acho que eu só consigo funcionar com disciplina porque: é o limite né? é organização eu passo muito isso pra eles (P, 6^a, em, ent.)

De uma maneira geral, as vozes dos alunos confirmam-se umas às outras e mostram o fazer pedagógico e a afetividade das professoras como pontos fundamentais para seu envolvimento com a matéria. Percebe-se que eles consideram vital o papel do professor para que uma aprendizagem significativa realmente aconteça. Também atribuem aos procedimentos metodológicos a responsabilidade pelo seu interesse em relação ao português.

PCNs e alunos compartilham um só discurso e ecoam simultaneamente: a metodologia utilizada pelos professores, bem como a natureza da relação professor-aluno são ingredientes importantes do processo ensino-aprendizagem. Os procedimentos metodológicos não só favorecem a construção do conhecimento, como também despertam o interesse do aluno para o aprendizado.

A voz da instituição municipal, através de sua vice-diretora faz coro às vozes dos PCNs e dos alunos ao afirmar que o envolvimento emocional do professor contribui qualitativamente para o sucesso da aprendizagem, encurtando os caminhos que levam a um aprendizado significativo.

O discurso de algumas professoras da escola particular e municipal apresentam ecos do discurso dos PCNs, segundo o qual os procedimentos metodológicos podem favorecer ou comprometer o sucesso da aprendizagem.

A utilização de diferentes materiais de uso social com vistas a garantir a conexão entre os conhecimentos escolar e extraescolar defendidos pelos PCNs é respaldada pelos discursos da escola particular e de outras professoras de ambas as escolas. Em sua opinião, a multiplicidade de recursos didáticos possibilita a ampliação das fronteiras do conhecimento.

A voz dos PCNs, da vice-diretora Augusta e da professora Andréia, ambas da escola municipal, reforçam a importância e necessidade de utilização de

diferentes espaços, além do escolar para o ensino da língua “tal como funciona na nossa vida, a língua de verdade” (Suassuna, 2002: 125).

Demonstrando a intertextualidade discursiva, as escolhas do professor em sala de aula e o seu discurso não estão imunes a fatores políticos e ideológicos. Não se trata apenas de se fazer uma opção em torno de qual abordagem metodológica adotar em determinado momento da prática pedagógica, uma vez que esta sofre influência das concepções de educação propostas pelo sistema educacional, de ensino de língua e do objeto de estudo em questão. “O professor e suas atitudes e concepções são decisivos, no processo de aprendizagem, para se configurar o tipo de intervenção a ser operada no processo” (Suassuna, 2002: 124). Assim como a escola constitui-se em uma instituição sócio-política que legitima e transmite os valores de uma determinada parcela da sociedade, os professores, como não poderia deixar de ser, legitimam crenças, tipos de conhecimento, formas de autoridade em sua prática pedagógica. Não há neutralidade nem para a escola tampouco para o professor. Ele não só mantém relações sociais com o seu trabalho, como também com a sociedade em que vive e, por isso, é influenciado e influencia os discursos aí produzidos. Por trás de qualquer ação pedagógica, “existem valores, crenças e suposições calcados numa visão de mundo particular” (Giroux, 1997:72). Não há como negar a íntima relação entre ideologia, processo educativo e currículo. O discurso pedagógico do professor e suas relações sociais em sala de aula refletem seu posicionamento político e ideológico enquanto educador.

6.5. Variedades lingüísticas

Passo agora a apresentar o posicionamento de cada voz discursiva frente à valorização da variedade padrão no ensino de gramática, bem como a legitimidade das demais variedades no aprendizado da língua portuguesa. Os dados revelam que a variedade de maior prestígio é, na maioria das vezes, a única variedade lingüística considerada no aprendizado da gramática do português.

6.5.1. A voz dos PCNs

Os PCNs sustentam a necessidade de um ensino de língua que leve em conta o fenômeno da variação lingüística, uma vez que a Língua Portuguesa é constituída de uma infinidade de variantes. Um mesmo espaço social comporta diferentes variedades lingüísticas, frequentemente vinculadas a fatores socioeconômicos.

Os parâmetros destacam o fato de que

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (PCNs-Língua Portuguesa, 1998: 29).

O posicionamento acima é sustentado nos PCNs através de duas justificativas:

1^a) não se escreve da mesma maneira pela qual se fala: “no dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:30);

2^a) as sociedades letradas tomam o sistema da escrita como a referência de correção lingüística: “esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes, faz com que se confunda falar apropriadamente e à situação com falar segundo as regras de bem dizer e escrever” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:30).

Os PCNs defendem um ensino de língua materna no qual a variedade de prestígio deva ser uma dentre as outras variedades a serem trabalhadas, já que “tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica na medida em que não se faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem” (PCNs - Língua Portuguesa, 1998:30).

Os parâmetros são categóricos ao afirmar que o ensino de língua portuguesa não pode ficar limitado à variedade lingüística tida como culta e ao

modelo de correção que ela impõe. Para tanto, é indispensável que a escola trabalhe em prol da extinção de velhos mitos:

o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:31).

Acreditam, ainda, que o domínio da fala e da escrita não se faz por substituição de uma variante por outra de maior prestígio, e sim através da ampliação da competência discursiva e lingüística dos aprendizes.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições de contexto de produção /.../ A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:30).

O professor de língua portuguesa deve propiciar o aprendizado de novas variedades lingüísticas e estar atento para que sua sala de aula não se constitua em espaço de discriminação lingüística. O estudo da língua deve favorecer a conscientização de que todas as variedades lingüísticas são válidas e que advêm de um processo histórico e social. “Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:82).

Os PCNs reconhecem que o ensino gramatical privilegia a modalidade escrita da variedade de maior prestígio, em detrimento da modalidade oral e das demais variedades da língua. Enfatizam que a prática de análise lingüística não deve ter a gramática normativa como referência, uma vez que suas prescrições não se sustentam frente à língua em uso.

6.5.2.

A voz das professoras

A professora Marina da 5ª série do Colégio Eldorado afirma que o sistema educacional como um todo tem buscado a correção lingüística da

gramática normativa, o que tem criado barreiras para o desenvolvimento da competência discursiva, lingüística e estilística dos alunos. Desta forma, seu discurso mostra uma realidade distinta daquela que os PCNs está propondo, o que mostra que sua voz parece ainda não estar consolidada como uma voz forte e atuante em vários contextos escolares.

31. Marina: /.../ eu acho que a língua é essa é uma combinação social ... que impede muitas vezes uma criatividade maior. eu vejo isso até nos alunos quantas vezes um aluno: ... desenvolve seu potencial de linguagem de uma forma não muito adequada a uma convenção social e a gente tem a tendência de cercear isso. se você pegar pontos na gramática em que o aluno: TRANSGRIDE na pontuação ou na forma: de se expressar a gente está preocupado em corrigir o tempo todo e não:: aprimorar essa capacidade de se comunicar as diferentes formas escrita: falada: eu tenho alunos profundamente cômicos, engraçados mas aí a gente está preocupado é com a pontuação: o, é com a ortografia e não com os recursos que ele usa:: que são extremamente inteligentes e: e safos.
(P, 5ª, ep, ent.)

É oportuno salientar que a professora Marina acaba vendo-se levada a vincular a língua à variedade de maior prestígio social. Como a professora trabalhará com o fenômeno da variação, considerando todas as variedades lingüísticas igualmente legítimas, se, para ela, a língua ainda é constituída apenas por uma variante? É o mesmo que ignorar a validade e a importância de todas elas dentro dos diferentes contextos de interação comunicativa.

Os alunos já estão tão acostumados a verem sua variedade ser considerada um tropeço para o domínio da língua portuguesa e há um estranhamento por parte deles quando o professor passa a considerá-la. A professora Iolanda, da 8ª série do colégio particular, reconhece que os alunos sentem a língua como algo que não lhes pertence e ficam surpresos quando uma variedade um pouco mais distante da padrão passa a fazer parte do trabalho com a língua.

36. Iolanda: eles eles eles ficam às vezes assim meio surpresos eles não entendem muito esse objetivo de trazer: “mas olha só português não é uma matéria é a nossa língua é isso é aqui:lo” você tenta trazer pro dia-a-dia e eles ficam meio assim porque é: é: a sensação que eu tenho é que eles realmente adquirem aquilo não é meu não faz parte de mim tanto é que quando você tenta trabalhar com de forma a: trabalhando mais a linguagem é:: é:: culta vamos dizer assim eles eles têm resistência a isso eles querem mais é a coloquial é difícil você coloca: r isso pra eles numa redação por exemplo vocabulário a importância então eles dizem assim “ah eu vou responder o que você quer”

entendeu? e:: fica muito ni::sso quer dizer o dia-a-dia quando você pede algo mais informal eles nu:m respondem naturalmente com o colo- eles vão com o coloquial não vão com a linguagem culta entendeu? então é quando é uma prova, quando é uma coisa que vale nota eles adquirem aquilo naquele instante é como se fosse uma coisa momentânea mas algo mais informal não eles pedem na ho:ra °eu vejo muito isso°.
(P, 8^a, ep, ent.)

A professora Iolanda observa uma questão muito importante: o aluno usa ou tenta usar a variedade padrão em momentos em que suas competências lingüística e discursiva serão avaliadas; naquele instante ele incorpora uma variedade que, por estar adequada à situação, lhe garantirá boas notas. Fora disso, o que ele usa é a variedade com a qual tem mais intimidade, a coloquial, adequada a trocas informais.

A professora Rita da 5^a e 7^a séries da Escola Municipal Guilherme de Almeida constata que a variedade lingüística utilizada pelo aluno é desconsiderada na escola, tornando-se um ato de transgressão lingüística o aluno usá-la em seus textos.

47. Rita: /.../ e a gente vê também que é u:ma dificuldade é: a realidade do aluno com o que ele enco:ntra na escola e a forma como ele é cobrado na esco:la tem uma diferença muito gra:nde né? o que ele fala em casa o que ele fala num grupinho de amigos não pode ser usa:do ou não poderi:a né? entre aspas ser usa::do [na redação]

48. Fernanda: [na re-]

49. Rita: por quê? se é aceito na: na: na: no grupinho dele de amigos né? uma língua falada por que que ela não pode ser aplicado numa:: numa estrutura mais formal então são duas lí:nguas? isso eu pa- eu pe:nso também ... e a gente também não cos- a escola eu acho que não costuma levar muito em co:nta a realidade da criança [...] a gente deveria partir mais da realidade que eles vivem buscar os =

50. Fernanda: [é verdade]

51. Rita: = interesses que eles já têm e partir daí e a escola não agem assim ai:nda ...
(P, 5^a e 7^a, em, ent.)

É significativo notar que a professora Rita admite a existência de duas línguas: a que a escola privilegia e a que o aluno realmente fala. Tal consideração certamente é feita pelos alunos que acabam por não perceberem a legitimidade de sua variante e por associarem a língua portuguesa somente à variedade considerada pela gramática tradicional.

A professora Andréia, da 6ª série da escola municipal, reconhece que o valor social agregado às variedades lingüísticas é um mecanismo de diferenciação de classes e de inserção/exclusão na sociedade. A variedade padrão é considerada pela professora como sinônimo de status e de prestígio social. Ela visa corrigir seus alunos segundo os ditames da norma padrão, com o objetivo de instrumentalizá-los com uma variante de maior aceitação social.

24. Andréia: /.../ eu procuro dentro do ensino da lí:ngua eu procuro falar da vida ... né porque eles são seres humanos né? e: e: têm que usar ... a língua da melhor maneira possível porque até tem u:m um valor social também né a pessoa que fa:la muito erra:do errado ela não é muito respeitada até socialme:nte também tem esse lado social também então eu procu:ro mostrar isso pra eles “olha eu corrijo me:smo falou errado aqui eu não quero saber” agora não é corrigir só pra aponta:r o erro não é isso o objetivo o meu papel não apontar erro é mostrar que existe uma possibilidade melhor de fala:r, de escreve:r, de se organiza:r, de usar a lí:ngua do que ...aquela maneira que eles usam ^oné^o
(P, 6ª, em, ent.)

A professora Andréia faz questão de salientar que ela não está preocupada simplesmente em corrigir a fala do aluno, sua preocupação reside em mostrar-lhe uma outra possibilidade lingüística, mais valorizada socialmente.

Sob este prisma, muitos ficaram surpresos com a eleição do Luis Inácio da Silva para a presidência da República. Sua eleição “desestimularia as pessoas a estudar, pois induziria a pensar que educação formal não é necessária para sair-se bem na vida, para obter bons postos de trabalho, para ter sucesso, etc” (Possenti, 2002c).

Esperamos que a eleição do novo presidente ajude a mostrar que este discurso normativo – o aprendizado da gramática garante o bem falar e escrever – possa ter sua força diminuída e que a ampliação da competência discursiva e a valorização das variedades lingüísticas ganhem mais espaço em nossas aulas de língua portuguesa. “Talvez pudéssemos ter claro que a fala marcada por traços populares não interfere na inteligência de ninguém, que não é por estas marcas de linguagem que passa o rigor do discurso” (Possenti, 2002d).

6.5.3. A voz dos alunos

A aluna Luciana, da 7ª série da Escola Municipal Guilherme de Almeida, acredita que a dificuldade encontrada por seus colegas no aprendizado do português pode ser explicada pela variedade lingüística que é privilegiada pela professora. A aluna pontua que a variedade padrão seria um obstáculo para a aprendizagem da língua portuguesa.

18. Luciana: eu acho que eles não entende:m muito porque linguagem que eles falam é diferente do do português que eles é:: têm uma linguagem diferente e o português não é essa linguagem que eles falam então o professor tenta passar o melhor e eles não °conseguem°.
(A, 7ª, em, 1, ent.)

André, aluno da 8ª série da escola municipal, reivindica uma variedade que esteja próxima da realidade lingüística brasileira. Para ele, a variedade lingüística pautada pelos moldes da gramática tradicional é geradora de dificuldades e propõe uma linguagem mais “nova”. Pode-se ainda identificar na fala do aluno que ele percebe que o livro didático não considera a variação lingüística, privilegiando apenas uma variedade.

46. Fernanda: e que mais que você quer falar do português? você acha o que que tinha que mudar no português? ... no ensino no ensino do do português? o que você acha que tinha que mudar? ...alguma coisa básica
47. André: simplificar mais os li::vros, fazer uma uma linguagem mais mais é:: nova. uma linguagem mais nova
48. Fernanda: uma linguagem mais nova como assim?
49. André: para a nossa geração uma linguagem sem muito:: é:: igual um exemplo fi-lo porque qui-lo do do do quem é Ulisses Guimarães que falava assim?
50. Fernanda: não sei:: mas eu conheço a frase.
51. André: ah ah um presidente que só falava o português ali né? então muitas vezes o livro de português eu não consigo entender bem porque ve::m mui::ta coisa assim difícil né principalmente português de Portugal que é... °um monstro°.
(A, 8ª, em, 1, ent.)

Tales, aluno da 8ª série da escola municipal, julga ter mais facilidade no inglês do que no português porque, segundo ele, tem muito contato com esta língua ao jogar *videogame*.

16. Fernanda: você estuda inglês também ? o que você acha do inglês e do português?
17. Tales: ah ((riso)) acho que é que é diferente só mas acho que é preciso né a pessoa saber um pouco dos [dois]

- 18.Fernanda: [o QUE você tem mais facilidade? no português ou no inglês?]
 19.Tales: no inglês.
 20.Feranda: você gosta mais?
 21.Tales: eu tenho mais facilidade no inglês.
 22.Fernanda: por quê?
 23.Tales: sei lá eu acho que é por causa que eu jogo muito muito video game usa mais inglês né? aí eu sou muito ligado nisso aí eu tenho muito mais facilidade no inglês do que no português eu não entendo isso.
 (A, 8^a, em, 3, ent.)

É interessantíssimo este posicionamento do Tales porque ele é um aluno que fala bem, comunica-se adequadamente em português e, no entanto, ele acredita não dominar a sua língua materna. O mais gritante de sua entrevista é que ele considera ter mais intimidade com o inglês do que com o português em decorrência dos jogos de *videogame*. O aluno não percebe a língua portuguesa como seu instrumento mais pessoal de comunicação e interação com o mundo.

A meu ver, este posicionamento pode ser explicado pela prática gramaticalista que ainda norteia as aulas de língua portuguesa que, conseqüentemente, passa a ser confundida com a variedade padrão. A gramática torna-se o filtro de toda transgressão que ameaça a inteireza dessa variedade. Mais uma vez, o ensino de língua portuguesa é confundido com o ensino da gramática normativa. Uma das conseqüências desse tipo de ensino é a desconsideração do fenômeno da variação lingüística no ensino da língua materna.

O discurso de Bruno, aluno da 5^a série do Colégio Eldorado vem comprovar a preponderância da prática gramaticalista no ensino de língua materna. Por meio de sua justificativa quanto às suas preferências, podemos verificar a presença do poder coercitivo da gramática normativa, restringindo a ampliação das competências lingüística e discursiva dos alunos.

12. Bruno: ah:: porque:: pô leitura é legal porque você: começa a le:r o livro aí é legal o livro pô e criação de texto porque pô você está criando uma história que pô você não tem que não tem certo e errado entendeu? você pode escrever o que você quiser.
 (A, 5^a, ep, 2, ent.)

Acredito que, a partir das entrevistas analisadas, possa afirmar que o aluno apresenta comportamentos discursivos e lingüísticos distintos nas aulas de português: nas atividades de produção de texto o seu comportamento é de agrado com relação à língua, porque ele sente que se torna efetivamente o sujeito de sua

aprendizagem; nas atividades que envolvam tópicos gramaticais, há uma grande preocupação por parte dele em não violar as regras e normas prescritas pela gramática e, nesses momentos, sua autonomia é substituída por um sentimento de impotência frente ao modelo de correção da gramática normativa.

6.5.4. A trama das vozes

O que se percebe pelos fragmentos discursivos analisados é que a escola ainda se ausenta do papel de conscientizar professores e alunos de que “cada variedade tem seus domínios próprios, onde é senhora quase absoluta. Não existe, simplesmente uma variedade ‘certa’. Cada situação de comunicação impõe uma variedade própria, que é a ‘certa’ naquela situação” (Perini, 1996:25). O discurso de algumas professoras ainda reflete a crença na legitimidade de um ensino de língua voltado apenas para a variedade padrão. Apesar de sutis divergências, há, entretanto, um consenso geral entre as professoras: a modalidade padrão, por cercear a capacidade de expressão do aluno, torna-se um dificultador da aprendizagem. Neste ponto, o discurso das professoras reflete o discurso dos PCNs, segundo o qual a variedade padrão impõe um modelo de correção que limita o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

A escola também tem priorizado a ênfase a uma única variedade do sistema lingüístico, de forma que nos momentos em que há lugar para a pluralidade lingüística, percebe-se um estranhamento por parte dos alunos (cf. depoimento da professora Iolanda nesta seção).

Entre os alunos, o que se observa é uma convergência de discursos em torno de dois pontos comuns: 1^o) o estudo exclusivo da variedade padrão constitui um obstáculo para o seu desempenho lingüístico; 2^o) a necessidade de um ensino de língua que prestigie a multiplicidade de formas e usos.

O discurso das professoras e dos alunos reitera o fato de que a escola continua a privilegiar a modalidade padrão em detrimento das demais variedades. A prática pedagógica de se atentar somente para uma amostra da língua funciona como um complicador do aprendizado, pois o aluno se vê diante de uma variedade que deva substituir aquela que ele utiliza mais assiduamente e com maior competência.

6.6. A ressonância das vozes discursivas

A voz dos PCNs, das escolas, das professoras, dos alunos e das famílias tecem a teia polifônica deste trabalho, que tem como foco principal o ensino de gramática do português.

Em todos os discursos analisados, observa-se ressonâncias dialógicas entre as diferentes vozes que compõem este estudo. Todos eles apresentam ecos do discurso de uma outra voz que aparece em maior ou menor grau de explicitação. Nenhum discurso é individual porque ele se constrói no diálogo com outros discursos, isto é, todo discurso está relacionado com outros discursos.

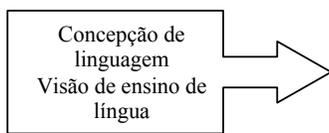
Encontramos ecos da voz dos PCNs no discurso das escolas; este discurso, por sua vez, é refletido, em parte, nos discursos das professoras. O discurso destas recebe não só influências da voz da escola, com também é guiado pelos valores, pela ideologia e pelas concepções de linguagem e de ensino de língua das próprias professoras. Aqui temos uma pequena ruptura na cadeia discursiva, visto que elementos externos mais visivelmente alteram a relação polifônica da cadeia. Os discursos dos alunos estão repletos de ecos do discurso das professoras, da família e até mesmo da escola. Entretanto, desse confronto discursivo das vozes, afloram duas conclusões importantes:

- 1º) no discurso dos alunos que mais facilmente são reconhecidos reflexos de outras vozes;
- 2º) as vozes discursivas que representam o discurso pedagógico estão repletas de posicionamentos ideológicos, os quais direcionam suas concepções de língua, gramática e ensino de língua.

Analisando o discurso dos alunos, o qual apresenta ecos da maioria das vozes envolvidas no processo educacional, podemos identificar três tipos de posicionamentos discursivos:

- 1º) discurso que apresenta uma voz própria, sendo, por isso, um discurso mais autônomo, o que não significa que não incorpore ecos de outras vozes;
- 2º) discurso que está na dependência direta de outras vozes;
- 3º) ausência de voz própria porque o aluno não tem um posicionamento formado sobre determinado assunto, ou porque não tem oportunidade para exprimi-lo.

Procuramos registrar graficamente o movimento dessas vozes dentro da cadeia discursiva envolvida no ensino de gramática. Vale ressaltar que a figura



abaixo é descritiva e não prescritiva e que seu propósito é tão somente identificar os limites polifônicos da cadeia em questão.

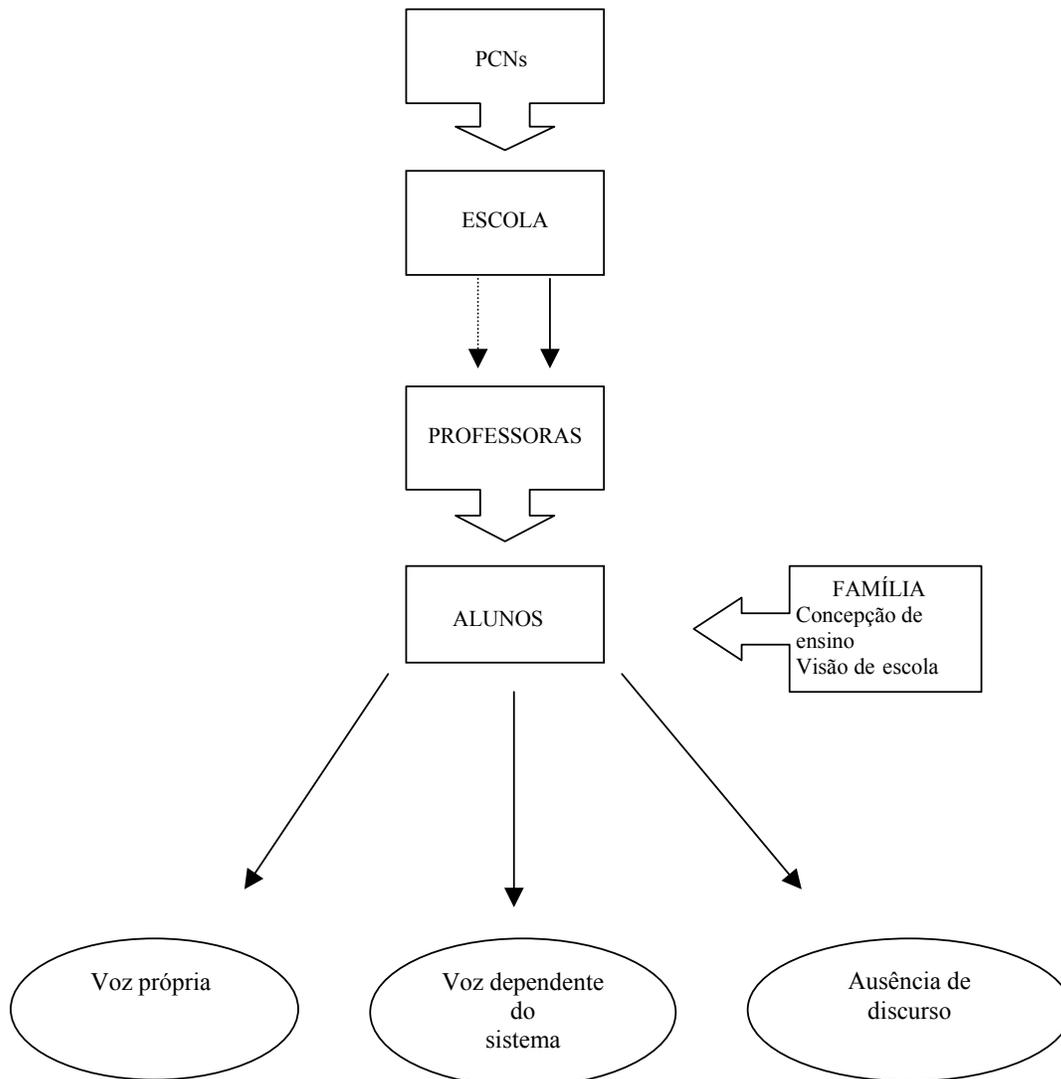


Figura 7: O movimento das vozes discursivas

A concepção linear desta figura, partindo dos PCNs, não o qualifica como o elo mais importante na cadeia. A diagramação vertical implica apenas em partir de voz mais abrangente, a que representa o sistema como um todo, para as vozes que estão localizadas em um contexto mais específico e menos abrangente: o microcosmos da sala de aula.

Podemos verificar duas setas partindo do discurso da escola em direção ao discurso das professoras. A seta tracejada indica que as vozes da escola e das professoras não apresentam uma interrelação dialógica e polifônica, devido ao fato de não compartilharem as mesmas concepções de língua, gramática e ensino de língua. Por outro lado, a seta inteiriça revela que a voz da escola e das professoras confirmam-se umas às outras, parecendo falar em uníssono.

