



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

VALDÉZIO NASCIMENTO DE LIMA

**O ensino de língua materna na rede pública paraibana:
Um estudo de caso**

CAMPINA GRANDE – PB
2011

VALDÉZIO NASCIMENTO DE LIMA

**O ensino de língua materna na rede pública paraibana:
Um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Ms. Roberta Soares Paiva

CAMPINA GRANDE – PB
2011

L732e

Lima, Valdézio Nascimento de.

O ensino de língua materna na rede pública paraibana [manuscrito]: um estudo de caso / Valdézio Nascimento de Lima – 2011.

34 f.: il; color.

Digitado.

**Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação em Letras) – Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2011.**

“Orientação: Profa. Ma. Roberta Soares Paiva”.

1. Língua materna. 2. Ensino público - Aprendizagem.
3. Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 378.125

VALDÉZIO NASCIMENTO DE LIMA

**O ensino de língua materna na rede pública paraibana:
Um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovada em 12/12/2011.

Roberta Soares Paiva

nota: 8,0

Profª Ms. Roberta Soares Faiva / UEPB
Orientadora

Andreia Bezerra de Lima

nota: 8,0

Profª Ms. Andreia Bezerra de Lima / UEPB
Examinadora

Magliana Rodrigues da Silva

nota: 8,0

Profª Ms. Magliana Rodrigues da Silva / UEPB
Examinadora

VALDÉZIO NASCIMENTO DE LIMA

**O ensino de língua materna na rede pública paraibana:
Um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovada em 12/12/2011.

Profª Ms. Roberta Soares Paiva / UEPB
Orientadora

Profª Ms. Andreia Bezerra de Lima / UEPB
Examinadora

Profª Ms. Magliana Rodrigues da Silva / UEPB
Examinadora

O ensino de língua materna na rede pública paraibana: Um estudo de caso

LIMA, Valdézio Nascimento¹

RESUMO

Em nosso país, os ineficientes resultados demonstrados pelos alunos das redes oficiais de ensino em exames nacionais e internacionais de aferição da aprendizagem no tocante aos conteúdos de língua portuguesa apontam para a ineficácia desse ensino, clamando por mudanças urgentes para a melhoria de suas práticas e procedimentos. Assim, consideramos válido lançar um olhar sobre a rede pública de nosso Estado, visto que ela se mostra carente não apenas de políticas públicas que a favoreçam, mas também de uma conjuntura educacional que possibilite essas mudanças. Considerando essas questões, nosso artigo versará sobre o seguinte problema: o que condiciona o perfil da prática docente em língua materna na escola pública? Afinal, para que possamos fazer uma investigação consciente da prática pedagógica, não podemos nos furtar a observar a influência de todos os fatores que a condicionam, visto que o professor não atua de forma autônoma na sala de aula. Temos como objetivo geral analisar os fatores condicionantes da prática pedagógica nos níveis fundamental e médio na rede pública. Como objetivos específicos, almejamos delimitar o papel da formação do professor no processo de tomar decisões pedagógicas e analisar a concepção do próprio professor acerca do trabalho empreendido por ele em sala de aula. Partimos da hipótese de que haveria um embate entre teoria e prática, pois apenas a formação universitária, não obstante a sua importância, não atende plenamente à contingência dessa prática educadora. Para a realização da pesquisa, estabelecemos um estudo de caso, selecionando uma escola estadual de ensino fundamental e médio do município de Itatuba (PB), tendo como colaboradoras cinco professoras de língua materna. Essa incursão, que durou seis meses, adotou procedimentos da pesquisa etnográfica, tais como a aplicação de um questionário para as colaboradoras, com o intuito de investigar a sua perspectiva sobre seu trabalho docente e os fatores que o condicionavam. Assim, nosso *corpus* consta de cinco questionários respondidos pelas docentes, os quais foram analisados mediante a perspectiva teórica de autores como Antunes (2003), Parrat-Dayán (2008), Guedes (2006) e Tardif (2010), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Língua materna. Rede pública.

¹ Graduando em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, campus I. E-mail: valdezio50@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Em nosso país, o ensino de língua materna quase sempre esteve voltado à mera aplicação da gramática tradicional, tornando o professor de português um aplicador deste conhecimento complexo e difícil de ser entendido pelos alunos. Esse fato faz com que a prática de sala de aula seja algo monótono e distante do cotidiano do aluno, fazendo crescer a barreira entre o que o professor aprendeu na Academia e o que é ensinado nas escolas, ou ainda, evidenciando que o conhecimento científico muitas vezes não corresponde às necessidades do alunado.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de averiguar de que forma as condições de trabalho de professores de português dos níveis fundamental e médio influenciam a atuação destes profissionais, com o intuito de elucidar como se daria a relação entre a teoria e a prática docente num contexto específico de investigação. Para definir esse contexto específico, consideramos válido lançar um olhar sobre a rede pública, visto que, no contexto brasileiro, ela se mostra carente não apenas de políticas públicas que a favoreçam, mas também de uma conjuntura educacional que possibilite, com urgência, a mudança do quadro preocupante das condições de funcionamento da educação básica e da atuação profissional dos professores nessa conjuntura.

Outra questão que nos chama a atenção é que o professor muitas vezes se encontra sozinho em sua prática, pois costuma lhe faltar o apoio não só dos outros profissionais da área, mas também de toda a comunidade escolar, uma vez que, de maneira geral, toda a sociedade exige do educador a solução de graves problemas educacionais e com a mesma inflexibilidade o responsabiliza por todo o peso do insucesso escolar de tantos alunos. Se considerarmos a especificidade do professor de Língua Portuguesa, essa cobrança ainda é maior, visto que nosso país costuma perfazer péssimos índices de competência leitora e de escrita em exames nacionais e internacionais de aferição da aprendizagem.

Considerando estas questões, percebemos que os professores carregam sobre si a grande responsabilidade de educar de forma inovadora e que garanta soluções claras e objetivas a questões vitais, conferindo praticidade ao ensino escolar. E como, ao mesmo tempo, o profissional da educação se depara com obstáculos como a indisciplina e a exigência da execução do ensino tradicional, que fazem com que o educador, embora recorra ao que aprendeu na Academia, nem sempre consiga encontrar respostas em sua formação que atendam a estas questões cruciais ao ensino.

Partindo da relevância de todas essas considerações, nosso artigo indaga sobre o seguinte problema: o que condiciona o perfil da prática docente em língua materna na escola pública? A nosso ver, para que possamos fazer uma investigação consciente da prática pedagógica, não podemos nos furtar a observar a influência de todos os fatores que a condicionam, visto que o professor não atua de forma autônoma na sala de aula. Principalmente no que concerne à rede pública de ensino, observa-se que os professores se encontram diante de condições de trabalho desfavoráveis, uma vez que fatores como a superlotação das salas, a falta de infraestrutura no ambiente de trabalho, a violência crescente na escola, os salários aviltantes e o acúmulo de horas-aula, só para citar alguns, dificultam a aplicação de muitos preceitos oriundos da formação acadêmica, quando o professor de português estudou as diversas vertentes teóricas da Linguística, no cotidiano da sala de aula.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os fatores condicionantes da prática pedagógica nos níveis fundamental e médio na rede pública. Como objetivos específicos, pretendemos delimitar o papel da formação do professor no processo de tomar decisões pedagógicas e analisar a concepção do próprio professor acerca do trabalho empreendido por ele em sala de aula.

Partimos da hipótese de que há um embate entre teoria e prática, pois consideramos que apenas a formação universitária, não obstante a sua importância em conferir sustentação epistemológica à prática, não atende plenamente à contingência dessa prática educadora, uma vez que esta é profundamente influenciada por fatores que extrapolam as expectativas dessa formação e que passam, por exemplo, pelas condições de trabalho, pelo auxílio do material didático e pela falta de interesse da comunidade estudantil.

Nesse sentido, para nós, uma pesquisa que busque lançar um olhar sobre a tortuosa relação teoria-prática se investe de relevância e legitimidade, visto que compete ao professor de língua materna preparar o aluno, mediante a proficiência no uso da língua nos mais diversos contextos formais de utilização, para um exercício mais pleno da cidadania. Esta preparação, contudo, não desconsidera (nem poderia fazê-lo) os fatores condicionantes da prática docente, estabelecendo a justa medida entre o que *deveria ser feito* e o que *efetivamente se faz ou se pode fazer*.

O presente artigo consta de duas seções. Na primeira seção, destinada ao nosso referencial teórico, construímos um panorama da prática docente em língua materna, atentando para questões como a elitização da língua, o perfil da prática e seus fatores condicionantes. Na segunda seção, procedemos à análise dos dados, com o objetivo de

averiguar, no âmbito da população investigada, como a prática do professor de português é concebida por este profissional.

2. PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

2.1.O PROFESSOR DE PORTUGUÊS FACE À ELITIZAÇÃO DA LÍNGUA

Não precisa ser um grande sociólogo ou um cientista político para perceber que o Brasil é um país marcado por uma realidade política na qual uma minoria, representada pela burguesia, é responsável pela tomada de decisões que afetam diretamente a maioria da população. Nesse contexto, conforme aponta Guedes (2006), o professor de português atua como instrumento de legitimação do poder burguês, através do ensino da norma culta, instrumentalizando as massas através do conhecimento dessa norma.

Para entender a realidade educacional brasileira, temos que recorrer à construção histórica do nosso país. O Brasil não teve a relação mestre-discípulo, por não ter tido Antiguidade. Com o advento da colonização, os índios assumiram, diante dos jesuítas, a postura de alunos², que necessitam da luz trazida pelos europeus, havendo, assim, uma dizimação da cultura nativa. Portanto, nunca houve em nosso país a figura mestre, que, amando o seu discípulo e sendo portador de um conhecimento de sua autoria, constrói com ele um conhecimento já presente em potencial. Como afirma Guedes (2006, p. 18),

já não tínhamos tido o mestre, pois, para os jesuítas, tudo já estava pronto em Aristóteles; por causa disso, também não tivemos o professor atualizado, pois a regra era combater o novo. Tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado.

No panorama atual em que se inscreve a educação nacional, Guedes (2006) pontua que, mediante a manobra política da democratização da escola, esta se abre aos filhos da massa proletária, porém, isto não significa que essas crianças tenham sido devidamente acolhidas pela instituição, pois esta tinha e continuou tendo a obrigação de proferir um conhecimento alheio a essa nova clientela.

² Na própria etimologia da palavra, vemos sua carga semântica altamente representativa da concepção que se tinha do aluno: trata-se daquele que não tem luz (a-luno).

Segundo Guedes (2006), uma séria dificuldade enfrentada pelo professor de português é a questão da elitização da língua, através do ensino exclusivo da norma culta. Esse ensino promove a aplicação de regras de uma língua padrão que, embora não seja utilizada pela maioria do alunado, deve ser dominada por professores e alunos.

Diante desses fatos, percebemos um grande equívoco na concepção do que é escola. Segundo Guedes (2006), a instituição que a princípio teria como objetivo erigir cidadãos conscientes e responsáveis pela construção do seu país torna-se um instrumento de manipulação, desvalorizando a individualidade e impondo padrões idealizados por uma elite socioeconômica.

2.2. UM PERFIL DA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA MATERNA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000), o objetivo do ensino de português seria promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, através do trabalho na perspectiva da textualidade. Assim, conforme consta nos PCN (2000, p. 23),

considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

É possível vislumbrar, portanto, a proposta inovadora dos PCN, que acena na direção de uma didática inovadora voltada para um estudo contextualizado da língua, à interdisciplinaridade e à formação cidadã do aluno. Estes aspectos têm influenciado diretamente a organização do material didático; porém, se formos analisar a prática docente, podemos facilmente constatar que esta se encontra muito longe desta proposta.

No tocante ao ensino médio, as perspectivas do discurso oficial em torno de como o ensino de língua materna deveria ser conduzido não se mostram muito diferentes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 7), o ensino de português deve ser empreendido de maneira que

a compreensão das significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações [da linguagem] contribua para a formação geral do alunado, dando a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas pelos princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las.

Não precisa ter um olhar muito atento para perceber que o ensino de língua materna ainda está muito voltado ao trabalho com palavras e frases isoladas, conforme aponta Antunes (2003). Segundo a autora, as aulas de português ocorrem fora de um contexto de uso da língua, afastando a atividade linguística de sua função principal, que é a comunicação entre indivíduos que fazem parte de um determinado grupo social. Embora se encontrem algumas inovações no sentido de empreender o ensino de língua materna voltado a uma prática comunicativa e como instrumento do exercício da cidadania, essas experiências pedagógicas ocorrem de forma isolada e de pouca expressão.

Esta constatação traz consequências muito sérias para a prática docente, principalmente quando consideramos nossa existência social em um mundo permeado pela palavra escrita. Neste mundo marcado pela praticidade e pela utilização técnica do conhecimento, no que se refere às aulas de português, a abordagem tem se mostrado, conforme aponta a autora em análise, distante da realidade dos alunos e da língua em uso, o que torna o aprendizado escolar de língua portuguesa algo sem relevância e desapreciado por grande parte dos alunos, que se acham incapazes de aprender a língua, considerada por eles como sendo “muito difícil” (ANTUNES, 2003, p. 20). Nesse processo, o professor de português comumente é rotulado como um indivíduo ultrapassado e que expõe um conhecimento pouco significativo para o convívio social do aluno.

Nesse sentido, julgamos oportunas as considerações feitas por Bagno (2002), que quase dez anos depois ainda permanecem atuais. Segundo o autor,

[...] os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua sala de aula. Além disso, embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores (BAGNO, 2002, p. 16-7).

Assim, tomando por base o atual panorama do ensino de língua portuguesa em nosso país, julgamos pertinente estabelecer um perfil das dificuldades presentes no seio da própria escola, que possuem também uma importância fundamental para este ensino e que contribuem para o afastamento do aluno de uma vivência cidadã mediada pela linguagem, para a qual a escola, ao menos em tese, se destina.

Antunes (2003) aponta que é notória a existência de um maior interesse dos órgãos governamentais no sentido de apresentar resultados quantificáveis do ponto de vista

estatístico, em detrimento de propriamente desenvolver processos efetivos de favorecimento de práticas pedagógicas mais eficientes. Exemplo disto é a relevância nacional dos resultados obtidos pelos alunos em exames nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e também a importância que as diretrizes presentes nos PCN recebem na base teórica de qualquer projeto educacional, muito embora essa base teórica possa não atingir a base prática do processo educativo.

É fato, entretanto, que o ensino de língua materna conta atualmente com algumas benesses pedagógicas, como a mudança do livro didático, que agora oferece maior diversidade textual e exploração desses textos voltada em maior ou menor grau ao seu estudo, além de práticas estaduais e municipais de capacitação de professores.

Antunes (2003) aponta que outro fator que tem contribuído para a melhoria da aprendizagem tem sido o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem conferido à docência certa autonomia na escolha do material didático. Desse modo, segundo a autora, este programa tem proporcionando a escolha de manuais didáticos em maior ou menor grau voltados para a questão da textualidade.

No tocante aos exames nacionais de verificação da aprendizagem, a exemplo do vestibular e do ENEM, Antunes (2003) argumenta que já se pode perceber uma mudança de paradigma em operação na concepção dos exames. Isto se faz perceber, a título de ilustração, quando se considera o papel fundamental das provas do vestibular de algumas universidades, que têm adotado um exame contextualizado no que diz respeito aos conteúdos de Língua Portuguesa, permitindo ao candidato perceber a língua dentro do universo em que vive. Essa postura se afasta, portanto, de meras aplicações de regras. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 23) aponta que:

[...] as questões em torno de competências textuais têm trazido a dimensão da textualidade para o dia-a-dia da atividade pedagógica, ou pelo menos, conseguiram tirar do centro do interesse a análise puramente metalinguística que prevalecia nos programas de ensino.

Pelo que se vê, há muitas iniciativas que modernizam a educação e dão melhores condições de trabalho ao professor. Porém, estas inovações ainda não resolvem velhos problemas do ensino da língua, tais como a falta de relevância dos conteúdos e a obsessiva preocupação pela inculcação de regras e nomenclaturas. Os novos tempos também trouxeram novos desafios ao professor, o qual, mesmo inserido em todo um aparato legal e teórico, não

encontra respostas para um turbilhão de dificuldades que são apresentadas no cotidiano de sala de aula, muitas das quais encontram sua motivação na contingência da prática.

Vale lembrar, ainda, que o sistema educacional ainda tem uma dinâmica muito massificante e globalizada da educação, que não responde a certas particularidades e a subjetividades do professor, que exerce sua profissão no âmbito de um mundo capitalista e encontra vicissitudes em suas condições de trabalho, que vão desde rendimentos salariais insuficientes ao cumprimento de horas-aula extensas em escolas repletas de problemas infra-estruturais. Levando esses fatores em consideração, a nosso ver, é infrutífero crer que apenas uma formação acadêmica sólida seria suficiente para dar conta de uma prática eficiente. Afinal,

[...] sem que haja dentro do próprio curso de Letras nem uma “passarela” entre a teoria linguística – que fala das categorias e das restrições do sistema – e as reflexões sobre a língua de cada dia – que orientam escolhas comunicativamente adequadas no uso linguístico – a pergunta é: como querer aquela grande ponte que há de fazer que os professores de português do ensino fundamental e médio agradeçam aos céus, a cada aula que deem, o curso de Letras que fizeram? (MOURA NEVES, 2002, p. 56).

Muito embora seja fato que a formação acadêmica desenvolve papel crucial num exercício profissional consciente e bem fundamentado, acreditamos que o atual panorama de transição (*cf.* BAGNO, 2002) no qual se encontra o ensino de língua materna extrapola o poder de alcance das convicções teóricas do professor. Isto porque a prática docente se depara com fatores relativos à dinâmica do sistema educacional, como baixos salários, turmas superlotadas, acúmulo de horas-aula, a questão da indisciplina, dentre outros, que certamente influenciam o trabalho do professor. Desconsiderar a existência de tal influência é, a nosso ver, desconhecer os meandros da própria prática.

2.3. OS QUATRO PILARES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É necessária uma melhoria nas aulas de português, segundo Antunes (2003), em relação aos aspectos de oralidade, escrita, gramática e leitura, os quais devem ser abordados com profundidade, sem perder de vista sua finalidade, que é tornar o aluno um cidadão, sendo a linguagem um elemento fundamental para o exercício desta cidadania. Em relação à oralidade, a autora nos alerta que

[...] a oralidade para escola ainda é vista como algo que acontece de forma irracional e emotiva, impedindo ao aluno refletir sobre esta habilidade de importância vital,

uma vez que é um dos principais instrumentos da comunicação e de suma importância nas relações sociais (ANTUNES, 2003, p. 24).

Em relação à oralidade, a autora nos aponta algumas dificuldades que necessitam ser superadas, como a visão de que ela seria algo tão natural que não precisaria ser estudado na escola. E ainda a concepção da fala como algo tão irracional e informal que não comportaria regras ou normas, uma vez que pode se falar onde se quiser e do jeito que se quiser, como se os lugares sociais não exigissem uma forma de fala diferente e como se a fala só fosse utilizada na informalidade.

Por isto, não se exploram na escola os aspectos mais formais da língua oral, e se trabalham apenas gêneros menos complexos, como as conversas informais, faltando a exploração de gêneros orais formais da comunicação pública, que exigem uma melhor escolha lexical e padrões textuais mais rígidos. Assim, concordamos com a autora, que defende a necessidade de se erigir uma nova visão da oralidade como algo fundamental, superando a concepção equivocada de que a retórica seria algo nato e privilégio de poucos. E ainda, conforme defendem Dolz, Schneuwly e Haller (2004)³, é preciso atentar para a necessidade de fazer com que os alunos saibam compreender e produzir os diversos gêneros orais típicos dos contextos formais de utilização da linguagem, como forma de ampliar a competência comunicativa dos alunos.

Em se tratando da escrita, Antunes (2003) chama a atenção para um ensino que não se preocupa com a subjetividade do aluno, limitando o ensino à imposição de uma escrita mecânica e regida por normas rígidas. Desse modo, o ensino da escrita se converte na aplicação de exercícios que exigem dos alunos a criação de listas de palavras ou frases descontextualizadas, ou seja, a aplicação de conteúdos gramaticais tomando por base um ensino tradicional. Há também exercícios de separação de sílabas, reconhecimento de dígrafos e ainda a prática de uma escrita improvisada e sem revisão, onde o que interessa é cumprir uma atividade sem se preocupar com os objetivos e a função social do que foi produzido. Na escrita de textos, ainda impera a elaboração de redações, gênero escolar cuja funcionalidade só encontra pertinência nos limites da instituição que o criou: a escola.

No que compete à leitura, a autora adverte ser necessário superar a decodificação e fazer com que a leitura seja um encontro entre aquele que escreve e o leitor pelas ideias que

³ Esses autores, ao defenderem a necessidade do ensino da oralidade em contextos formais de utilização da linguagem, consideram o ensino de gêneros orais como sendo uma tarefa indispensável do ensino de língua. Para eles, “[...] impõe-se necessariamente a escolha de textos como objeto de trabalho para o ensino do oral. Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 169).

são trazidas à baila, evitando uma prática de leitura desconectada da realidade social e feita de uma única vez sem se aperfeiçoar. Infelizmente, o que se verifica na escola é o fato de que a leitura não é vista enquanto prática, mas enquanto rotina pedagógica. A leitura do texto é proposta com superficialidade, através da resolução de questionários decodificativos, levando em consideração, em sua maioria, elementos explícitos do texto. Outro aspecto preocupante é que a falta de leitura em sala de aula é justificada pela falta de tempo, como se a leitura não fosse algo fundamental à agenda escolar do ensino de português. A soma de todos esses fatores autoriza Ferrarezi Jr. (2007, p. 51) a afirmar que “[...] existe um caso genérico de desgosto na leitura proposta pela escola, que pode ser sucintamente resumido assim: a escola usa a leitura contra o aluno, e não a favor dele”.

O quarto e último aspecto lembrado por Antunes (2003) é o trabalho com a gramática, em que os professores de língua portuguesa costumam empreender uma prática sintonizada com a falta de interação ou diálogo resultante do ensino da gramática normativa como um fim em si mesmo, e não como um meio para se compreender como ocorre o funcionamento da língua. O ensino da norma culta muitas vezes se confunde com algo não vivenciado e que não tivesse uma ligação íntima com a intuição linguística dos alunos brasileiros. De acordo com Bagno (2002, p. 30-31),

no caso do português do Brasil, o apego à tradição dificulta o conhecimento da língua tal como efetivamente empregada hoje pelos falantes nativos, uma vez que a NP [norma padrão] descreve e prescreve usos muito mais próximos da *realidade linguística falada e escrita antigamente em Portugal, por determinadas camadas sociais*⁴.

Partindo dessa realidade, o estudo da norma padrão *per se* é empreendido de forma fragmentada e descontextualizada, na qual se priorizam frases soltas e palavras desconexas, tendo como pano de fundo (ou melhor, como depósito de estruturas linguísticas) o texto. Essa postura gasta, conforme Antunes (2003), um longo e precioso tempo em sala de aula, com o tratamento exaustivo de questões desprovidas de uma função comunicativa.

Antunes (2003) ressalta que o trabalho com gramática pela gramática é algo de pouca utilidade, além de distante da realidade linguística dos alunos. É uma “gramática das excentricidades”, repleta de exceções e casos particulares. O ensino de gramática, portanto, acaba tornando o contato com a língua desinteressante e sem praticidade, porque se limita à apresentação de nomenclaturas e classificações segundo as quais a língua seria algo já construído e inabalável, excluindo, assim, o aspecto discursivo da língua.

⁴ Grifos do autor.

Em suma, a aula de português deveria ter como base fundamental ampliar as competências comunicativas, fazendo-se, pois, necessário o empenho de toda a comunidade escolar para erigir novas formas didáticas capazes de atuar no convívio social dos alunos, expressando ideias e contribuindo para a melhoria do mundo em que vivem.

2.4.O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO SABER-FAZER DO PROFESSOR

Não há como negar que o livro didático é um parceiro muito presente nas aulas de português, uma vez que o estudo de línguas está relacionado ao uso de textos e à conceituação e aplicação gramatical, que nos remete aos exercícios escritos, elementos cuja utilização seria praticamente inviável sem o recurso do livro didático, isto sem nos esquecermos de que o referido manual muitas vezes seja o único material de leitura disponível para professores e alunos. No entanto, faz-se necessário um olhar atento a este material de manejo tão frequente no espaço escolar.

Em primeiro lugar, é muito importante entender como se dá o processo de edição do livro didático (LD). Segundo Rojo (2003), embora o manual seja de concepção intelectual de um autor (ou autores), que não desconsidera o fato de que o material por ele concebido se destina a atender à demanda da rotina educacional de professores e alunos, cabe às editoras direcionar o que será publicado nesses manuais. Conforme assevera Rojo (2003, p.81), “a seleção do material textual é dos editores – não só porque são os responsáveis por buscar autorização para reprodução do texto, como também pelo fato de que dão a palavra final sobre os mesmos, muitas vezes a partir de pareceres especializados e pagos”.

É comum se perceber que o LD apresenta uma imensa gama de gêneros textuais que são pouco explorados, muitas vezes sendo utilizados apenas como pretexto para se estudar gramática, sem reflexão e sem salientar aspectos referentes à funcionalidade do gênero em questão, com o intuito de definir os contornos do que Koch & Elias (2006, p. 102) definem como *competência metagenérica*⁵. No tocante à abordagem geral do LD, e em sua maioria os temas trabalhados são urbanos e possuem um “acento sulista”, mesclando o trabalho com gêneros literários e não-literários. Em relação à linguagem, enfatiza-se a norma padrão (com um tratamento tangencial das diferenças regionais), sendo os gêneros orais muito pouco trabalhados.

⁵ Pode-se definir competência metagenérica, conforme as autoras mencionadas, como sendo a habilidade de reconhecer a funcionalidade de um determinado gênero textual, permitindo ao usuário da língua compreender os meandros desse gênero e até vir a produzi-lo.

À parte de seus problemas, não podemos negar que, com o advento dos PCN, que volta o foco do ensino de línguas para a textualidade, o LD passou por mudanças positivas, como a diversidade de gêneros presentes no manual e a abordagem de temas transversais, apontando para a interdisciplinaridade.

Como se vê, tem melhorado muito a qualidade dos LDs adotados pelas redes pública e privada de ensino, mas esta melhora não se mostra suficiente para subsidiar com maestria o trabalho do professor, pois nos manuais ainda vicejam exercícios simplistas, voltados apenas à gramaticalidade e ao normativismo de um ensino de língua carente de reflexão sobre o uso. Além disso, é igualmente um problema a dependência do LD, fator comumente verificado até mesmo numa análise mais despretensiosa da prática docente.

Quanto a este aspecto, Geraldi (1997) tece as mais lúcidas considerações, ao considerar que a dependência que o professor estabelece com relação ao LD torna a docência um mero *exercício de capatazia* (GERALDI, 1997, p. 95). Cabe ao professor apenas administrar a tarefa de ensinar, garantindo que o percurso didático proposto do LD seja realizado a contento pelos alunos. E o autor vai além: para ele, está na utilização acrítica do LD uma via de acesso para compreender o desprestígio do magistério. Isto porque

a tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula [...]; diminuir a remuneração [...]; contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio social” da profissão (GERALDI, 1997, p. 94-95).

A partir dessas considerações de Geraldi (1997), é possível compreender a participação que o LD tem para configurar o atual quadro de desvalorização do magistério em nosso país. Contudo, acreditamos que, se não é possível abrir mão do manual didático, tendo em vista as condições de trabalho do professor, que não lhe permitem elaborar seu próprio material a cada aula que dê, certamente cabe a esse profissional, sempre que possível, complementar as lacunas do manual didático, estando aí o seu diferencial em sala de aula, além de um exercício de autonomia.

2.5 A QUESTÃO DA INDISCIPLINA NA ESCOLA E OS MEANDROS DO TRABALHO DOCENTE

Desde cedo, aqueles que aspiram ao cargo de professor aprendem a necessidade de impor a disciplina perante seus alunos. Na vida acadêmica, a formação dos docentes está normalmente pautada num instrumental teórico destinado ao subsídio da prática, porém, na experiência em sala de aula, o professor se depara com situações referentes ao próprio domínio de sala, que muitas vezes dificultam ou até impedem que ele cumpra bem o seu papel de ensinar.

Segundo Parrat-Dayan (2008), a indisciplina consiste em atitudes de resistência imprimidas pelos alunos com relação ao trabalho do professor em sala de aula e a procedimentos típicos da rotina escolar. Apesar da inadequação do procedimento, o sujeito-aluno, através da indisciplina, dá ao professor a mensagem de rejeição aos meandros da institucionalização escolar.

É necessário, pois, que o professor assuma uma postura de sensibilidade e a consciência de ser também ele um aprendiz, para que a realidade de sala de aula seja entendida, priorizando o bom senso e o agir, de forma que as interferências dos discentes não o impeçam de realizar o seu trabalho. Para isso, é preciso que o professor tenha clareza do que é a indisciplina e de que forma esta intervém na dinâmica de sala de aula, e ainda que o profissional de educação entenda em que consiste a sua autoridade e o que fazer para conquistá-la e exercê-la bem.

Além de toda esta problemática, na atualidade, o professor se depara também com a realidade escolar da heterogeneidade da clientela, formada por indivíduos das mais diversas realidades e origens, que na escola se encontram e que vão conferir a esta instituição um caráter de integração, cabendo ao professor trabalhar, além da construção do saber teórico, valores como a amizade, a solidariedade e a colaboração. Como pontua Parrat-Dayan (2008, p.104),

a educação é vista como um processo integral que permite às crianças e aos jovens aprender a pensar, raciocinar, sintetizar, serem responsáveis às virtudes de solidariedade e amor ao próximo. Pretende-se, portanto, que a educação desenvolva a autonomia, a criatividade, o espírito científico e o espírito artístico.

É colocada sobre a escola a responsabilidade pela formação humana dos indivíduos e a construção de valores em oposição à violência, ao individualismo, à competição e ao

consumismo, que são ideologias muito presentes no nosso mundo atual e que interferem diretamente na formação dos alunos. Observando essas exigências, percebemos ser necessário ao professor desenvolver habilidades que integrem o saber à prática, não limitando sua ação ao componente teórico.

Portanto, o professor necessita atuar direta e indiretamente na vida familiar e social do aluno, ajudando-o a interagir com o mundo em que vive, o que aumenta a sua responsabilidade. E ainda compete ao professor a consciência de que não existem receitas mágicas e universais, mas que cada situação é única e necessita de respostas de acordo com a necessidade criada. Portanto, manter a ordem é bem mais que impor uma regra. É estar aberto para conseguir a harmonia em meio a surpresas e inquietações da sala.

Diante de uma realidade diversa, “ser um bom professor não consiste apenas em reunir um conjunto de competências de conhecimentos e habilidades profissionais; implica também a capacidade de empatia e relação” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 109), ou seja, é necessário ao professor um espírito de amizade, carinho e dedicação para com a turma, aliado a uma luta constante para vencer os contra-valores, como a violência moral, verbal e física que infelizmente vem ganhando espaço na escola e atualmente ganham a esfera de discussão social sob a denominação *bullying*.

Outro aspecto a ser colocado é o respeito do professor à individualidade do aluno em meio à diversidade, bem como entender o discente como construtor ativo de sua formação, protagonista do seu desenvolvimento humano e social e ainda construtor da sua cidadania. Segundo Parrat-Dayan (2008), cabe ao professor, além de aplicar técnicas que levem à formação integral dos indivíduos, ser um sujeito capaz de se adaptar às mais diversas situações do ensino, tentando fazer a junção entre as teorias e a vivência escolar.

O professor lida constantemente com a necessidade da cooperação de toda a comunidade escolar. Compete igualmente a ele estar integrado às decisões institucionais que influenciam diretamente a sua atuação, podendo, assim, através do confronto, criar ideias para inovar sua prática, ou seja, estar em formação integral e permanente, além de desenvolver uma posição crítica sobre sua atuação profissional e a realidade do ensino como um todo. Tendo esta postura de interação e diálogo, criará também posturas semelhantes em seus alunos, encarando os erros não como obstáculo a serem superados, mas como aproximações da aprendizagem.

Parrat-Dayan (2008) lembra que se faz necessário reconhecer as fases da vida, como a infância, a juventude e adulta, a fim de reconhecer suas peculiaridades, o que confere à formação docente um caráter contínuo e inacabado. A autora propõe a tomada de consciência

do professor no sentido de compreender as causas da indisciplina na escola, pois, a partir do entendimento, o docente poderia definir uma meta que levaria à resolução do problema.

O enfrentamento da indisciplina na escola é algo difícil, pois convida os agentes educacionais a questionar suas próprias atitudes, conscientes e inconscientes, que nascem muitas vezes a partir do inusitado e da experiência do fracasso de posturas pedagógicas. Para contornar a indisciplina, é necessário arriscar, empreender novos esquemas, medir as palavras, agir com cautela, fazer ações pensadas e refletidas, e ainda mais, que ocorra um trabalho em grupo, no qual ganhem espaço novas ações reflexivas, a partir do confronto conseguem e com os outros. Essas ações envolvem, logicamente, todos os envolvidos no processo educativo: alunos, pais, professores, coordenadores e diretores. Isto nos leva a crer que, para resolver o impasse da indisciplina na escola, a omissão deve ser substituída pela participação ativa e consciente de todos esses atores.

Vivendo em um mundo onde as relações humanas estão profundamente marcadas pelo capitalismo, o professor se depara com a necessidade de que seu produto - o saber – torne-se um material reconhecido e caro para corresponder às necessidades de mercado impostas pela sociedade. Isto não depende só da ação de um agente produtor, o professor, mas também dos destinatários de sua ação, os alunos, bem como de toda a comunidade escolar, inscrevendo-se numa dinâmica institucional permeada por tensões, dilemas, questionamentos e surpresas que compõem a atuação pedagógica.

Outro aspecto também presente na educação é a necessidade de criar técnicas voltadas ao ensino-aprendizagem. Se formos fazer um paralelo entre a escola e outras instituições, iremos perceber várias semelhanças entre elas. Por exemplo, a escola é composta por um corpus administrativo formado por outros agentes operacionais, que devem aperfeiçoar a dinâmica de ensino, concluindo-se que ensinar é uma tarefa de equipe e que o professor é peça fundamental desta engrenagem. Porém, não é o único responsável, mas as exigências recaem sobre esta classe profissional, gerando no docente um dilema: a necessidade de responder à questão do que pode ou não fazer na sala de aula para produzir resultados que correspondam às necessidades de mercado. Como nos lembra Tardif (2010, p. 118), “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo baseado em interações de pessoas”.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de conceber a educação como algo construído com a colaboração de muitas pessoas, não sendo possível, portanto, limitar o fracasso da educação à atuação do professor, pois é um processo interativo e desta interatividade depende o seu sucesso.

Ainda segundo Tardif (2010, p. 117), “[...] um processo de trabalho, qualquer que seja ele, também supõe a presença de uma tecnologia, através da qual o objeto ou a situação são abordados [...]”. Com isso, vale destacar que, além do material humano, a escola depende também de um aparato material (vídeos, filmes, computador). Contudo, estes instrumentos, para serem utilizados em favor do educador, carecem de sua capacitação, ou seja, é necessário que o professor desenvolva uma técnica capaz de chamar a atenção do aluno e instruí-lo naquilo que se propõe, tornando a prática de aula mais dinâmica.

É constatado que, como qualquer outro ofício, a educação possui uma técnica inerente a ela e esta técnica nada mais é do que a interatividade, uma vez que o espaço educacional é o espaço do encontro entre o educador e o educando em vista da construção do conhecimento. Em outras palavras, a produção do professor não é algo material, mas algo construído no outro, que nos faz crer que o ensino não é apenas o falar do professor e a escuta do aluno, mas depende de uma diversidade de componentes humanos e materiais que não se limitam ao ambiente escolar, mas requer dos agentes envolvidos neste processo uma visão ampla do mundo.

O professor enfrenta dificuldades no mundo racionalista instaurado pela rotina escolar, pois as coisas são programadas matematicamente e na prática docente as situações não se desenrolam assim tão objetivamente, pois, por mais que o professor se programe, não sabe o que realmente vai acontecer no momento da aula, uma vez que, além de a aquisição de conhecimento ser algo até certo ponto infável, há na sala de aula uma diversidade de subjetividades que precisam ser atendidas. Desse modo, o profissional da educação se depara constantemente com a imprecisão de seu trabalho, o que vai exigir dele uma adaptação constante às realidades com as quais se depara o que de imediato poderia levá-lo ao improvisado.

Vale salientar que, vivendo em mundo altamente capitalista e materialista, todo profissional é cobrado pela sua produção, que nos remete a algo concreto, mas o que o professor produz - o conhecimento - não é concreto. Trata-se de algo a ser visto no outro, sendo este outro também parceiro desta construção, criando assim um problema muito sério para o docente, que é cobrado por algo que não depende só dele, mas de uma atuação de outros agentes.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Por sabermos da magna amplitude de nosso objetivo geral, estabelecemos um recorte metodológico para a realização de um estudo de caso, selecionando uma escola estadual de ensino fundamental e médio do município de Itatuba (PB), tendo como colaboradores cinco professoras de língua materna, sendo duas exclusivamente do nível fundamental e três atuantes de ambos os níveis de ensino.

Vale salientar que nosso acesso a esta escola foi facilitado em virtude de também atuarmos nela como professor, o que nos garantiu uma efetiva colaboração das colegas para a realização de nossa incursão em campo. Essa incursão, que durou um semestre letivo, caracterizou-se por adotar procedimentos da pesquisa etnográfica, tais como a aplicação de um questionário para as colaboradoras, com o intuito de investigar a concepção delas sobre os meandros da sua prática e a forma pela qual, em sua perspectiva, a formação acadêmica era importante para subsidiar o trabalho em sala de aula.

Assim, nosso *corpus* consta de cinco questionários respondidos pelas docentes, os quais foram analisados mediante a perspectiva teórica de autores como Antunes (2003), Parrat-Dayan (2008), Guedes (2006) e Tardif (2010), dentre outros, e que constam como anexo no presente artigo.

4 A PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO DE CASO

O corpus dessa pesquisa consiste em cinco questionários que foram respondidos pelas professoras de português da escola que nos serviu de campo. O referido instrumento contava de quinze questões, sendo 7 objetivas e 8 subjetivas, e era composto por duas partes: na primeira, constavam questões objetivas, com o intuito de inquirir o perfil das docentes. Na segunda parte do questionário, composto por questões subjetivas, o pesquisador pretendeu inquirir das colaboradoras como elas concebem a prática docente em língua materna, quanto ao subsídio do conhecimento teórico e das condições que delimitavam a contingência da prática vivenciada por elas. O período em que o pesquisador permaneceu em campo durou seis meses, sendo destinado à resolução do instrumento de pesquisa.

A partir da apreensão dos dados coletados dos questionários aplicados em campo, podemos delimitar que o público pesquisado foi composto por cinco professoras⁶ de

⁶ Apesar de não termos inquirido no instrumento de coleta de dados o gênero dos colaboradores, informamos que todos eram mulheres. Portanto, doravante nos referiremos a elas como colaboradoras, confirmando a vocação feminina historicamente experimentada pelo magistério. Os cinco questionários respondidos encontram-se em anexo para a apreciação dos leitores.

português de uma escola estadual da cidade de Itatuba (PB), sendo duas exclusivamente atuantes no ensino fundamental II e as outras três lecionando simultaneamente nos dois níveis de ensino. Dentre as colaboradoras, três são especialistas, uma é graduada e uma está em fase de conclusão do curso de graduação em Letras.

É importante ressaltar que, quanto à sua formação inicial, quatro foram alunas da rede pública, e apenas uma da rede privada. As cinco docentes participam anualmente de cursos de formação continuada promovidos pelo Governo do Estado e também pelo município. A faixa etária das colaboradoras é entre 20 e 55 anos. Para visualizarmos o tempo de atuação profissional delas, propomos a Tabela (01) abaixo, a ser posteriormente interpretada.

TEMPO DE ATUAÇÃO	menos de 01 ano	6 anos	10 anos	12 anos	23 anos
QUANTIDADE DE COLABORADORAS	1	1	1	1	1

TABELA 01: Tempo de atuação profissional das colaboradoras.

A partir da observação da tabela, vemos que, quanto ao tempo de serviço, trata-se de um grupo heterogêneo: cada colaboradora se inscreve em um período diferente. Contudo, é possível constatar uma tendência: o grupo comporta desde a professora iniciante, que ainda não completou seu primeiro ano de atuação profissional, até a professora veterana, já com mais de duas décadas de tempo de serviço.

Quanto à quantidade de escolas da rede pública⁷ – seja municipal ou estadual – nas quais as colaboradoras atuam, apenas uma trabalha somente na escola que nos serviu de campo. Vejamos o que informa a Tabela (02):

QUANTIDADE DE ESCOLAS	Em uma	Em duas	Em três ou mais
QUANTIDADE DE COLABORADORAS	1	4	0

TABELA 02: Quantidade de escolas nas quais as colaboradoras atuam.

⁷ Nenhuma das colaboradoras atua em escolas da rede privada.

Observando os dados desta tabela, é possível perceber o fato de que as colaboradoras, à exceção de uma, estão enfrentando sobrecarga de trabalho, perfazendo dupla jornada diariamente. Vale salientar que, se considerarmos apenas a rotina da escola pública que nos serviu de campo, esta se caracteriza por possuir turmas superlotadas e pouco disciplinadas, o que nos confere uma pista da adversidade das condições enfrentadas no local de trabalho. Acresce o fato de que, como quatro das cinco colaboradoras atuam também em outras escolas⁸, certamente essas professoras contam com muito pouco tempo disponível para o planejamento das atividades pedagógicas.

Partindo para as questões subjetivas do questionário respondido, ao serem inquiridas quanto a qual seria a visão que a colaboradora possuía acerca do ensino de língua portuguesa, delimitamos as seguintes tendências: quatro professoras (questionários 1, 3, 4 e 5) concebiam-na como uma prática intercultural, voltada para o dialogismo e para a criticidade, enquanto apenas uma professora (questionário 2) a via como desarticulada, uma vez que os alunos não seriam capazes de mobilizar satisfatoriamente ou de modo algum saberes oriundos das séries anteriores. Para ilustrar cada tendência apontada, vejamos os seguintes posicionamentos⁹ das colaboradoras:

Exemplo (01):

[Vejo a prática] como um processo de abordagem cultural e valorização das diversas culturas e a diversidade de um ser, respeitando o dialogismo e dando atenção ao outro pois a língua está sempre se transformando.

Fonte: Questionário 1, resposta à questão 9.

Exemplo (02):

[Vejo a prática como sendo] desconectada pois não há uma continuidade no que os alunos veem nas séries iniciais e a grande maioria dos alunos não trazem uma base plausível, ou nem trazem.

Fonte: Questionário 2, resposta à questão 9.

A partir dos dois depoimentos transcritos acima, percebemos duas formas bastante distintas de conceber a prática. A primeira docente mostra um discurso sintonizado com os referenciais teóricos trazidos pelos PCN, segundo os quais o ensino de língua materna deve ser dialógico e consciente de que a língua não é homogênea, mas dinâmica. O fato de que as outras professoras, com exceção de uma, terem feito afirmações semelhantes quanto a esta

⁸ Considerando nosso corpus, quatro das cinco colaboradoras atuam simultaneamente em duas escolas da rede pública.

⁹ Optamos por registrar as respostas conferidas aos questionários exatamente como foram grafadas pelas colaboradoras.

questão, para nós, é indício de que as colaboradoras estão atualizadas quanto a referenciais teóricos que no presente figuram na formação inicial e continuada de professores.

A segunda docente, contudo, faz um alerta em seu discurso para um problema de aprendizagem muito comum nas escolas brasileiras: os alunos progredem de uma série para a outra sem necessariamente dominar os conteúdos referentes às séries anteriores, fazendo com que eles careçam de uma base de sustentação da aprendizagem. Esse problema se mostra particularmente sério nos dias atuais, em virtude da atuação de programas de progressão automática que não mais permitem a retenção escolar do aluno, que passa para as séries seguintes mesmo que não tenha condições efetivas para tal.

No tocante às dificuldades encontradas no empreendimento do ensino de língua materna, as colaboradoras pintaram um quadro bastante realista da prática, no qual, embora se perceba o desejo das docentes de exercerem uma atuação eficiente em suas turmas, problemas como a falta de colaboração dos membros da comunidade escolar, a indisciplina, o desinteresse dos alunos para com as atividades de leitura e escrita e a própria falta de relevância de alguns conteúdos da disciplina Língua Portuguesa muitas vezes fazem com que esse desejo fique pelo caminho. Analisemos os exemplos a seguir:

Exemplo (03):

A dificuldade encontrada está na participação dos alunos e na interpretação de textos. Pois além de não saber interpretar o aluno tem preguiça de ler. Por que se você não lê como você irá tornar-se um leitor crítico.

Fonte: Questionário 1, resposta à questão 10.

Exemplo (04):

Falta de cooperação entre nós (professores de língua portuguesa ou não), falta de um bom planejamento eficiente, falta de projetos, etc.

Fonte: Questionário 2, resposta à questão 10.

Exemplo (05):

Principalmente o conceito tradicional da gramática normativa, considerada por muitos alunos, como algo fora do contexto da realidade, ou seja, com pouca utilidade.

Fonte; Questionário 4, resposta à questão 10.

A partir dos posicionamentos transcritos acima, é possível perceber uma questão bem pontual do ensino de língua materna: a dificuldade geral dos alunos no que tange à competência de ler e compreender, além de escrever com adequação. Essa dificuldade, conforme apontaram Antunes (2003) e Bagno (2002), ocorre justamente pela preponderância do ensino de gramática tradicional, que, embora não demonstre familiaridade com os usos

atuais do português brasileiro, continua gozando da legitimidade de conteúdo curricular de ensino.

Outra questão digna de nota é a falta de colaboração entre os membros da comunidade escolar, apontada no depoimento transcrito no exemplo (04), o que nos oferece uma boa pista do descompasso experimentado pelo ensino não apenas de língua materna, mas em geral. Conforme apontou Tardif (2010), a escola, como qualquer outra instituição social, só pode funcionar bem ao passo que as diversas forças existentes nela trabalhem com o objetivo de construir algo em comum, neste caso, o conhecimento. Contudo, por não haver uma colaboração efetiva da comunidade escolar para o desenvolvimento dos trabalhos docente e discente, percebemos o professor cada vez mais isolado no exercício de sua função.

Ainda no tocante à falta de colaboração entre os membros da comunidade escolar, a questão da indisciplina é apontada no questionário 5 como uma das dificuldades enfrentadas no exercício da docência em língua materna. Segundo a colaboradora, as maiores dificuldades por ela vivenciadas são “A indisciplina e ainda a deficiência na aprendizagem da leitura e escrita, chegando, algumas vezes, com estas dificuldades no ensino médio¹⁰”.

Como se pode constatar, a colaboradora estabelece uma relação entre a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem, no sentido de que, ao sabotar o trabalho docente ou a própria dinâmica escolar, como pontuado por Parrat-Dayán (2008), o processo ensino-aprendizagem vê-se prejudicado pela falta de articulação entre seus principais atores: o professor e o aluno. Essa professora, como tantas outras, são diariamente convidadas, para o enfrentamento da indisciplina, a renovar suas práticas e posturas teórico-metodológicas, o que se mostra como um enorme desafio na escola brasileira, tendo em vista as condições adversas nas quais o professor atua.

Ao serem inquiridas sobre se o ensino de gramática era empreendido de forma isolada ou contextualizada e por que, as professoras se mostraram divididas, como é possível perceber nas seguintes respostas conferidas à questão 11 do instrumento:

Exemplo (06):

[Ensino] das duas formas pois há turmas que não colaboram para um trabalho contextualizado por serem bitolados ao trabalho isolado realizado por outros colegas anteriormente.

Fonte: Questionário 2.

Exemplo (07):

¹⁰ Fonte: Questionário 5, resposta à questão 10.

Procuro ensinar de forma contextualizada, tentando levar o aluno a reflexão e a perceber a gramática como um fenômeno inserido nas nossas situações comunicativas, e não como algo isolado, fora do contexto diário.

Fonte: Questionário 4.

Exemplo (08):

Tento lecionar de forma contextualizada, porém às vezes, aplico exercícios tradicionais do livro didático.

Fonte: Questionário 5.

Com base na leitura desses depoimentos, torna-se perceptível o dilema atual do professor de português, abordado principalmente por Antunes (2003): como ensinar gramática? O binômio contextualizado/isolado foi compreendido pelas professoras via ensino da gramática pela gramática ou ensino da gramática “contextualizada”, que seria uma aproximação do ensino de análise linguística, conforme pontuado pelos PCN. Afinal, o professor de português ainda se vê, como delimitou Guedes (2006), como um legitimador da norma culta, mas não se encontra inconsciente com relação ao caráter promissor e atual de um ensino de orientação interacionista, pautado no diálogo e na construção de conceitos úteis não apenas para o cumprimento da agenda escolar, mas para a vida do aluno. Assim, a própria escola incorpora um outro dilema: erigir cidadanias protagonistas no século XXI e manter o caráter tradicional do qual sempre conagraçou.

No exemplo (08), surge o livro didático, apontado no discurso da colaboradora como um recurso utilizado em sala de aula. Confirmando o posicionamento defendido por Rojo (2003) e por Geraldi (1997), o manual didático é uma presença marcante no trabalho docente, tendendo ao tratamento tradicionalista das questões de linguagem. É interessante constatar que a colaboradora classifica os exercícios propostos pelo LD como tradicionais, e afirma por vezes *aplicar* esse material, o que vem ao encontro das colocações de Geraldi (1997), segundo o qual o LD converte o professor em um aplicador de exercícios elaborados por outrem e também num fiscal das atividades discentes conduzidas não pelo docente, mas pelo manual.

Ao considerarmos que muitas vezes o LD é o único instrumental do professor, além do fato de que a maioria dos alunos da rede pública não traz de casa práticas de letramento formal oriundas do hábito da leitura, tem-se uma pista da dificuldade do trabalho do professor de português: ensinar leitura e escrita a alunos cuja vivência não comporta essas práticas em seu repertório sociocultural.

Quando questionadas se a prática empreendida de fato contribuía para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, as professoras unanimemente

consideraram que sim. Contudo, uma interessante contradição se estabelece entre as respostas conferidas à questão 12 do instrumento e as que foram proferidas na questão anterior, quando as mesmas colaboradoras afirmaram que o ensino de gramática tradicional não contribuía de fato para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Vejamos as respostas:

Exemplo (09):

Sim. Orientando o aluno para que a linguagem informal e tecnológica não sufoque a linguagem formal.

Fonte: Questionário 1, resposta à questão 12.

Exemplo (10):

Todos os poucos alunos que realmente se comprometeram com a escola e já concluíram o Médio sempre que me encontram dizem que querem voltar a estudar p/ aprender mais pois vêm como foi bom o que aprenderam.

Fonte: Questionário 2, resposta à questão 12.

Exemplo (11):

Com certeza o ensino de língua materna, tem como objetivo tornar o aluno um leitor proficiente e portanto, possibilita se posicionar nas mais diversas situações comunicativas.

Fonte: Questionário 4, resposta à questão 12.

Com base na leitura desses depoimentos, é possível ver ainda com mais clareza o fato de o professor de português se ver como legitimador da norma culta, como pontuou Guedes (2006), muito embora a sociedade hoje esteja experimentando uma relação altamente sofisticada com a palavra escrita, que diversificou seus níveis de letramento e esferas de atuação e funcionalidade. Isto coloca o professor de português numa posição delicada: legitimar a norma culta frente a um uso linguístico cada vez mais heterogêneo.

Isto se faz sentir no depoimento transcrito no exemplo (09), no qual a professora se vê na função de não permitir que ‘a linguagem informal e tecnológica¹¹ [...] sufoque a linguagem formal’, tendo sido esta última sempre o objeto de estudo das aulas de português. Desse modo, as novas linguagens que figuram no cenário social não encontram respaldo na prática docente desta colaboradora, que as vê como algo a ser combatido pelo ensino da norma culta, num fiel exemplo de elitização da língua, conforme definido por Guedes (2006). Embora, no exemplo 10, a professora não defina qual seria o conteúdo “bom de ter sido aprendido” pelos alunos, e que justificaria até mesmo o desejo de aqueles poucos comprometidos com a vida

¹¹ Acreditamos que a professora está se referindo ao internetês, forma linguagem abreviada que se utiliza nos sites de bate-papo na internet, e que exerce bastante influência na escrita dos alunos também em contexto escolar.

escolar voltarem a estudar mesmo após terem concluído sua escolarização básica, somos levados a crer que se trataria da norma culta, atuando como legitimação dos saberes de uma elite e que se converteria em benesses sociais para aqueles que aprenderam a utilizá-la com adequação.

Quanto ao depoimento transcrito no exemplo (11), percebemos que a colaboradora internalizou muito mais o discurso pedagógico sobre como o ensino de português deveria ser do que como efetivamente é. Ela não se inclui no que afirma, ou seja, não é necessariamente a prática empreendida por ela que será capaz de “tornar o aluno um leitor proficiente”, mas a prática de um modo geral, desde que ela mobilize uma postura sociointeracionista, o que, para nós, atua como ecos da formação docente no discurso da colaboradora.

A questão 12 compromete o docente com aquilo que ele faz, e a nossa colaboradora, ao responder tangencialmente à referida questão, opta por não empreender uma análise reflexiva de sua prática. Vale salientar que, no tocante à questão 12 do instrumento, as colaboradoras que responderam aos questionários 3 e 5, respectivamente, afirmaram apenas “[...] procuro contribuir de forma positiva no tocante à competência comunicativa dos mesmos” e “sim”, sem estabelecer maiores considerações sobre o assunto.

Falando mais especificamente sobre questões ligadas à aprendizagem de leitura e escrita, as colaboradoras abordaram tanto as dificuldades de seus alunos como as competências esperadas pela escola no tocante a estas duas atividades. Analisemos os exemplos a seguir:

Exemplo (12):

[Vejo a aprendizagem de leitura e escrita] com deficiência em sua formação desde as séries iniciais, criando uma bola de neve onde o aluno passa de série em série continuando com a mesma dificuldade.

Fonte: Questionário 1, resposta à questão 13.

Exemplo (13):

[Vejo a aprendizagem de leitura e escrita] absurdamente defazada pois os alunos não tem o hábito de ler, muito menos de escrever e todos dizem que as radações (*sic*) que escrevem para mim são as primeiras de toda sua vida escolar.

Fonte: Questionário 2, resposta à questão 13.

Exemplo (14):

A aprendizagem da escrita, após o aluno já ter adquirido o conhecimento do código linguístico, é um processo gradativo um depende do outro, várias competências devem estar envolvidas nesse processo.

Fonte: Questionário 4, resposta à questão 13.

A partir da leitura desses depoimentos, volta à tona a questão da falta de mobilização dos conteúdos provenientes das séries anteriores para a construção de uma base de sustentação da aprendizagem dos conteúdos exigidos pela série atual, embora, no exemplo (14), seja mencionado que a aprendizagem da escrita é um processo gradativo, que pressupõe diversas habilidades. Através da progressão automática, realidade muito comum na rede pública, os alunos passam de ano, mas não necessariamente conseguem o aprendizado necessário para promover o progresso de uma série para a outra. Trata-se, como denotado pelo exemplo (13), de uma aprendizagem defasada, na qual as competências inerentes ao estatuto de leitor proficiente e produtor de textos competente simplesmente não pode se verificar.

Além disso, constatamos uma verdadeira denúncia no exemplo 13: os alunos da colaboradora, antes de passarem por ela, *nunca* haviam produzido uma redação escolar. Trata-se de um fato extremamente grave, pois, se as críticas feitas ao ensino de escrita vinculado à mera produção de redações já é profundamente problemático, conforme tão bem pontuado por Antunes (2003), o que dizer de um ensino de português que nem esta prática empreende? Qual terá sido o contato com a escrita tido por esses alunos? Exclusivamente a resolução dos exercícios do LD? Cabe a pergunta: que critérios de avaliação teriam sido utilizados com esses alunos quanto à produção escrita? Certamente eles trazem para a série atual uma imensa lacuna de formação, com a qual a nossa colaboradora precisa lidar em seu dia-a-dia. E ainda, se sabemos que a escrita é a contrapartida da leitura, como esperar que esses alunos não possuam uma prática de leitura igualmente defasada?

Ao serem inquiridas acerca do aspecto com o qual mais se identificavam na prática docente em língua materna, obtivemos os seguintes dados, transcritos na tabela (03) a seguir:

ASPECTOS MAIS ENFATIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA MATERNA			
Leitura	Escrita	Gramática	Todos
1	3	0	1

TABELA (03): Aspectos mais enfatizados na prática docente em língua materna.

A análise dos dados desta tabela revela algo interessante: nenhuma das colaboradoras afirma enfatizar o ensino de gramática, mas o de escrita, o que entra em franca contradição com as respostas conferidas por elas às questões 11 e 12 do questionário, nas quais refletiram sobre o ensino da norma culta e, conseqüentemente, da gramática. Para nós, trata-se mais uma vez do conflito existente na docência em língua materna que se faz sentir nos dias atuais: a

professora sabe que atualmente não se admite mais, principalmente após o advento dos PCN e de todas as contribuições da Linguística para o ensino, uma prática que enfatize a gramática normativa, mas, ao mesmo tempo, traz para a sala de aula, em maior ou menor grau, um “ranço normativo” para a aula de português.

Outro dado interessante da presente pesquisa é a constatação de que as colaboradoras enfatizam mais em sua prática o trabalho com produção textual, embora, conforme Rojo (2003), os livros didáticos, em sua maioria, trabalham muito pouco este aspecto do ensino de português. Com isso, somos levados a crer que faltam subsídios práticos para a realização desse trabalho, levando a docente muitas vezes ao improviso.

A última pergunta do questionário, a de número 15, inquire as docentes acerca do modo pelo qual o trabalho com leitura e escrita é realizado na escola. Dentre as respostas, selecionamos as duas que julgamos mais representativas de uma tendência interacionista verificada em praticamente todos os instrumentos. Vejamos:

Exemplo (15):

Procuro trabalhar através de textos que condizem com a realidade dos alunos, levando o aluno a ler, escrever, produzir, tendo em vista que precisamos formar leitores, vendo os alunos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Questionário 3.

Exemplo (16):

Nem sempre o nosso real objetivo funciona na prática da sala de aula. Porém tenho procurado levar os meus alunos a uma leitura interacionista, possibilitando-o a compreender o que está sugerido no texto, e não apenas o que é codificado e em relação ao processo da escrita, tenho procurado mostrar que a escrita deve ser produzida através do processo de idas e vindas ou seja escrita e reavaliada e reescrita para que o texto produzido seja melhorado. Porque a escrita se dar através dum processo e não de um produto acabado.

Fonte: Questionário 4.

A partir dessas respostas, percebemos a clara influência da formação docente no discurso pedagógico, principalmente a da formação continuada, da qual todas as colaboradoras participam anualmente. Já aparece no discurso a alusão ao caráter interativo da leitura e da escrita, a necessidade de se erigir leitores e se conceber o aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, além da consideração de que a prática da reescrita é de fundamental importância para que os alunos se tornem produtores competentes de textos.

Esses depoimentos, a nosso ver, denotam a importância da formação continuada para o exercício da docência, pois, ao menos no nível do discurso, já se faz sentir uma sensível

diferença entre essas concepções e aquelas inerentes ao preocupante perfil da prática docente em língua materna descrito em detalhes por Antunes (2003). Não é possível conceber até que ponto esse discurso é convertido em novas posturas pedagógicas, mas certamente essas professoras estão em processo de reelaboração de suas posturas teórico-metodológicas, o que em si já é bastante promissor.

Assim, quanto à formação docente, é perceptível que as colaboradoras buscam uma adequação a novos métodos pedagógicos, principalmente os de orientação interacionista, uma vez que as professoras, por serem altamente ocupadas com tantas outras atividades, não têm tempo para uma pesquisa mais ampla na hora da preparação de suas aulas, mas mesmo assim buscam incorporar em sua prática um aspecto mais dialógico e menos voltado à tradição gramatical *per se*. Desse modo, as colaboradoras têm uma visão do ensino de língua como um instrumento reflexivo de engajamento na vida social, o que, segundo Antunes (2003), é essencial para um ensino de língua adequado para tantas exigências do nosso tempo.

Contudo, o fato de as colaboradoras passarem por cursos de formação continuada anualmente não é suficiente para que estas não tenham dificuldades em ensinar língua materna de forma mais abrangente e contextualizada. Isto pode ser evidenciado na visão das novas mídias, como a internet, como um empecilho – e não como um aliado – para a prática. Como, afirma Tardif (2010), no ensino de língua se faz necessário a interação entre pessoas e também entre os meios adequados para a aprendizagem.

CONCLUSÃO

Para concluir essas nossas considerações acerca do ensino de língua materna na rede pública paraibana, julgamos bastante oportuno termos optado pela realização de um estudo de caso, pois, através dele, foi-nos possível chegar a conclusões bastante abrangentes sobre esse ensino partindo de uma realidade particular, que observamos em campo e que nos revelou tendências representativas do ensino de língua materna na rede pública não só em nosso Estado, mas no país.

Comprovamos a docência se inscrevendo no cerne de um embate de forças: de um lado, as novas ideias ventiladas por uma formação acadêmica inicial e continuada, que influencia discursos e erige o desejo de mudança, esta tão necessária para pintar um novo e mais animador quadro para o ensino de português no âmbito estadual e nacional. Do outro, a contingência de uma prática nem sempre ideal, atenta às condições de trabalho do docente e ao perfil do alunado com o qual as colaboradoras trabalham.

A partir dos depoimentos das colaboradoras, pudemos averiguar não só as intenções de uma prática mais dialógica e interacionista em face de um sistema educacional pouco favorável para o trabalho docente, conferindo-lhe sobrecarga de trabalho, turmas superlotadas e pouco disciplinadas, além de deficiências na infraestrutura escolar. No caso específico da docência em língua materna, a questão do ensino de gramática normativa é acrescentada a esse impasse, colocando o professor entre as tarefas de manter a tradição, legitimando a norma culta, ou ingressar no moderno, através de uma prática que atende a preceitos como o ensino de análise linguística, a leitura dos implícitos do texto, a gramática contextualizada e a escrita concebida de um ponto de vista processual.

Acreditamos que apenas uma mudança substancial nas bases que sustentam o sistema educacional seria capaz de implementar uma real melhoria do ensino de língua materna na Paraíba e também no Brasil, através, por exemplo, da diminuição do número de alunos e turmas de cada professor, uma melhor remuneração pela hora-aula e a implementação de uma dinâmica escolar que permitisse a realização de um trabalho conjunto entre os professores, o que permitiria, além de um investimento maior e mais consciente do planejamento pedagógico, oportunidades mais concretas de recorrer ao subsídio teórico para empreender uma prática menos voltada à improvisação e ao elemento surpresa, por ser um trabalho pedagógico diferenciado. Menos dependência do livro didático ocorreria, o que implicaria maior autonomia do professor em seu trabalho. Afinal, o que prega a educação hodierna além da autonomia? Será que esta só se aplica aos alunos?

RESUMEN

En nuestro país, los ineficientes resultados demostrados por los alumnos de las redes oficiales de enseñanza en examen nacionales e internacionales de medición de aprendizaje en lo que se refiere a los contenidos de lengua portuguesa apuntan para a la inoperancia de esa enseñanza, pidiendo cambios urgentes para mejoría de sus prácticas y procedimientos. Así consideramos válido echar una mirada sobre a la red pública de nuestro Estado, teniendo en vista que ella se muestra carente no apenas de políticas públicas que favorezcan, pero también de una situación educacional que posibilita esos cambios. Teniendo en conta esas cuestiones, nuestro artículo se centrará sobre los siguientes problemas: ¿Lo que condiciona el perfil de la práctica docente en lengua materna en escuela pública? Después de todo, para que se pueda hacer una investigación consciente de la práctica pedagógica, no podemos nos hurtar a la observar a la influencia de todos los factores que a condicionan visto que el profesor no actuar de forma autónoma en salón de clase. Tenemos como objetivo general analizar los factores pedagógicas en los niveles fundamentales y media en red pública. Como objetivos específicos buscamos delimitar el papel de la formación del profesor en el proceso de tomar decisiones pedagógicas y analizar la concepción del profesor en el trabajo llevado a cabo por él en aula de clase. Partimos de la hipótesis de que habría un embate entre teoría y práctica, pues apenas la formación universitaria, no obstante su importancia, no atiende plenamente a la contingencia de esa práctica educadora. Para la realización de esta investigación, establecemos un estudio de caso, seleccionando una escuela de enseñanza fundamental y media de la ciudad de Itatuba-Paraíba, teniendo como colaboradores cinco profesoras de lengua materna. Esta incursión, que se pasó seis meses adoptó procedimiento de la investigación etnográfica, tales como la aplicación de un cuestionario para las colaboradoras, con el objetivo de investigar sus perspectivas sobre su trabajo docente y los factores que lo condicionaban. Así, nuestro *corpus* consta de cinco cuestionarios respondidos por las docentes, los cuales fueran analizados mediante teorías de autores como Antunes (2003), Parrat-Dayán (2008), Guedes (2006) e Tardif (2010), y otros.

PALABRAS CLAVE: La práctica docente. Lengua materna. Red pública.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula; 1).

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FERRAREZI JR., Celso. Por que os alunos não gostam de ler? In: **Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 (Estratégias de ensino; 5).

GERALDI, João Wanderley. Identidades e especificidades do ensino de línguas. In: **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Texto e linguagem).

GUEDES, Paulo Coimbra. A crise de identidade do professor de português. In: **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 4).

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA NEVES, Maria Helena de. Examinando os caminhos da disciplina linguística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores de português. In: **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Causas da indisciplina. In: **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. (2000). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2011.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: **Saberes docentes & formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Apêndice

QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSOR DE LÍNGUA POTUGUESA

1- Qual a sua idade?

a- () entre 20 e 30 anos b- () de 30 a 35 anos c- () de 35 a 40 anos

d- () de 40 a 45 anos e- () de 50 a 55 anos f- () mais de 55 anos

2- Qual o seu grau de instrução?

a- () ensino médio b- () graduação incompleta c- () graduação d- () especialização e- () mestrado

3- Estes estudos forma feitos em escola

() pública () particular?

4- Além desta escola pública ensino em outras escolas da rede pública ou particular? quantas?

Sim. Uma escola pública.

5- Há quantos anos exerce a função de professor?

10 anos.

6- Você fez cursos de capacitação na sua área com que frequência?

A () nunca b- () todos os anos c- () semestralmente

7- Há quanto tempo concluiu sua graduação?

há 8 anos.

8- Em quantas escolas você trabalha.

a- () uma b- () duas c- () três

9- Na sua prática docente, como você vê o ensino de língua portuguesa?

Desconectada pois não há uma continuidade no que os alunos veem nas séries iniciais e a grande maioria dos alunos não trazem uma base plausível, ou nem trazem.

portuguesa?

Falta de cooperação entre nós (professores de língua portuguesa ou não), falta de um bom planejamento eficiente, falta de projetos, etc.

11- No tocante ao ensino da gramática da língua portuguesa você ensina de forma isolada ou de forma contextualizada? Justifique sua respostas?

Das duas formas pois há turmas que não colaboram para um trabalho contextualizado por serem vetelados ao trabalho isolado realizado por outros colegas anteriormente.

12-Você acha que através de sua prática de ensino da língua materna há contribuído para a competência comunicativa de seus alunos?

Com certeza o ensino de língua materna, tem como objetivo tornar o aluno um leitor proficiente e portanto, possibilita posicioná-lo nas mais diversas situações comunicativas.

13- No seu dia a dia como educador (a) como você vê a aprendizagem da escrita e leitura?

A aprendizagem da escrita, após o aluno já ter adquirido o conhecimento do código linguístico, é um processo gradativo em dependência do outro; várias competências devem estar envolvidas nesse processo.

a- produção textual

b- () leitura

c- () ensino de gramática

d- () estudo do texto e interpretação

15-Como você tem trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula?

Nem sempre o nosso real objetivo funciona na prática da sala de aula. Porém tenho procurado levar os meus alunos a uma leitura interacionista, possibilitando o que está sugerido no texto e não apenas o que é codificado e em relação ao processo da escrita, tenho procurado mostrar que a escrita deve ser produzida através do processo de idas e vindas ou seja escrita e reavaliada e reescrita para que o texto produzido seja melhorado. Porque a escrita se dá através dum processo e não de um produto acabado.

QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSOR DE LÍNGUA POTUGUESA

1- Qual a sua idade?

a- () entre 20 e 30 anos b- de 30 a 35 anos c- () de 35 a 40 anos

d- () de 40 a 45 anos e- () de 50 a 55 anos f- () mais de 55 anos

2- Qual o seu grau de instrução?

a- () ensino médio b- graduação incompleta c- () graduação d- () especialização e- () mestrado

3- Estes estudos forma feitos em escola

pública () particular?

4- Além desta escola pública ensino em outras escolas da rede pública ou particular? quantas?

5- Há quantos anos exerce a função de professor?

comecei a lecionar este ano (2011)

6- Você fez cursos de capacitação na sua área com que frequência?

A () nunca b- todos os anos c- () semestralmente

7- Há quanto tempo concluiu sua graduação?

Em andamento

8- Em quantas escolas você trabalha.

a- uma b- () duas c- () três

9- Na sua prática docente, como você ver o ensino de língua portuguesa?

O ensino de língua portuguesa, em consequência da perspectiva sociodiscursiva, tem alcançado objetivos satisfatório dando em vista a interação e a construção do conhecimento que valoriza o cotidiano do aluno.

10- Quais as dificuldades encontradas para se realizar um bom processo de ensino de língua portuguesa? Principalmente o conceito tradicional da gramática normativa, considerada por muitos alunos, como algo fora do contexto da realidade, ou seja, com pouca utilidade.

11- No tocante ao ensino da gramática da língua portuguesa você ensina de forma isolada ou de forma contextualizada? Justifique sua respostas?

Procuro ensinar de forma contextualizada, tentando levar o aluno a reflexão e a perceber a gramática como um fenômeno inserido nas nossas situações comunicativas, e não como algo isolado, fora do contexto diário.

12-Você acha que através de sua prática de ensino da língua materna há contribuído para a competência comunicativa de seus alunos?

Dentro das minhas limitações, procuro contribuir de forma positiva no tocante a competência comunicativa dos mesmos.

13- No seu dia a dia como educador (a) como você vê a aprendizagem da escrita e leitura?

Precisamos, como professores de língua portuguesa, trabalharmos na perspectiva de formarmos cidadãos críticos, capazes de mudanças.

14-Com o que mais você se identifica no ensino da língua portuguesa:

a- produção textual

b- leitura

c- ensino de gramática

d- estudo do texto e interpretação

15-Como você tem trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula?

Procuro ^{trabalhar} através de textos que condizem com a realidade dos alunos, levando o aluno a ler, escrever, produzir, tendo em vista que precisamos formar leitores, vendo os alunos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem.

QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSOR DE LÍNGUA POTUGUESA

1- Qual a sua idade? 47 anos

a- () entre 20 e 30 anos b- () de 30 a 35 anos c- () de 35 a 40 anos

d- () de 40 a 45 anos e- () de 50 a 55 anos f- () mais de 55 anos

2- Qual o seu grau de instrução?

a- () ensino médio b- () graduação incompleta c- () graduação d- (X) especialização e- () mestrado

3- Estes estudos forma feitos em escola

(X) pública () particular?

4- Além desta escola pública ensino em outras escolas da rede pública ou particular? quantas?

2

5- Há quantos anos exerce a função de professor?

23 anos

6- Você fez cursos de capacitação na sua área com que frequência?

A () nunca b- (X) todos os anos c- () semestralmente

7- Há quanto tempo concluiu sua graduação?

23 anos

8- Em quantas escolas você trabalha.

a- () uma b- (X) duas c- () três

9- Na sua prática docente, como você ver o ensino de língua portuguesa?

Vejo o ensino de língua portuguesa como uma prática capaz de formar pessoas críticas e reflexivas e não apenas decodificadores de palavras

10- Quais as dificuldades encontradas para se realizar um bom processo de ensino de língua portuguesa?

alunos que "não sabem" nem gostam de ler. alunos descomprometidos, a visão que a maioria dos educadores tem: "responsabilidade apenas do prof. de português ensinar a ler e escrever"

11- No tocante ao ensino da gramática da língua portuguesa você ensina de forma isolada ou de forma contextualizada? Justifique sua respostas?

Procuro trabalhar de forma contextualizada, trabalhamos com textos prazerosos e instutivos, estudamos todo aspecto: compreensão, vocabulário construímos no texto conceitos com relação a gramática.

10-Quais as dificuldades encontradas para se realizar um bom processo de ensino de língua portuguesa? A indisciplina e ainda a deficiência na aprendizagem da leitura e escrita, chegando, algumas vezes, com estas dificuldades no ensino médio.

11-No tocante ao ensino da gramática da língua portuguesa você ensina de forma isolada ou de forma contextualizada? Justifique sua resposta?

Tento lecionar de forma contextualizada, porém às vezes, aplico exercícios tradicionais do livro didático.

12-Você acha que através de sua prática de ensino da língua materna há contribuído para a competência comunicativa de seus alunos? sim

13- No seu dia a dia como educador (a) como você vê a aprendizagem da escrita e leitura? Como uma busca contínua pelo conhecimento e ainda para que sejam atendidas as necessidades do uso da língua no meio social.

14-Com o que mais você se identifica no ensino da língua portuguesa:

a-(x) produção textual

b-() leitura

c-() ensino de gramática

d-() estudo do texto e interpretação

QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA POTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

1-Qual a sua idade?

a-(x) entre 20 e 30 anos b-()de 30 a 35 anos c-()de 35 a 40 anos

d-() de 40 a 45 anos e-()de 50 a 55 anos f-() mais de 55anos

2-Qual o seu grau de instrução?

a-() ensino médio b-()graduação incompleta c-(x)graduação d-()especialização e-()mestrado

3- Estes estudos forma feitos em escola

(x) pública () particular? .

4-Além desta escola pública ensino em outras escolas da rede pública ou particular?
Quantas? sim, numa escola municipal.

5-Há quantos anos exerce a função de professor?

Seis anos

6-Você fez cursos de capacitação na sua área com que frequência?

A()nunca b-(x) todos os anos c-()semestralmente

7-Há quanto tempo concluiu sua graduação? faz um ano.

8-Em quantas escolas você trabalha.

a-()uma b-(x)duas c-() três

9-Na sua prática docente, como você ver o ensino de língua portuguesa?

Deve proporcionar um estudo reflexivo da língua, tendo em vista relatar sobre a importância de utilizar a linguagem formal e informal em situações diversificadas.

12-Você acha que através de sua prática de ensino da língua materna há contribuído para a competência comunicativa de seus alunos?

sim. Orientando o aluno para que a linguagem informal tecnologica não supere a linguagem formal.

13- No seu dia a dia como educador (a) como você vê a aprendizagem da escrita e leitura?

boa dificuldade em sua formação desde as séries iniciais, criando uma bola de neve onde o aluno passa de série em série continuando com a mesma dificuldade.

14-Com o que mais você se identifica no ensino da lingua portuguesa:

a- () produção textual

b- (X) leitura

c- () ensino de gramatica

d- () estudo do exto e interpretação

15-Como você tem trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula?

Tento superar a necessidade do aluno em ortografia e interpretação de textos, fazendo com que ele possa superar a falta de estrutura na base de seu texto.

QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSOR DE LÍNGUA POTUGUESA

1- Qual a sua idade?

a- () entre 20 e 30 anos b- () de 30 a 35 anos c- () de 35 a 40 anos

d- () de 40 a 45 anos e- (x) de 50 a 55 anos f- () mais de 55 anos

2- Qual o seu grau de instrução?

a- () ensino médio b- () graduação incompleta c- () graduação d- (x) especialização e- () mestrado

3- Estes estudos forma feitos em escola

() pública (x) particular?

4- Além desta escola pública ensino em outras escolas da rede pública ou particular? quantas?

02 escolas públicas

5- Há quantos anos exerce a função de professor? *12 anos*

6- Você fez cursos de capacitação na sua área com que frequência?

A- () nunca b- (x) todos os anos c- () semestralmente

7- Há quanto tempo concluiu sua graduação?

03 anos

8- Em quantas escolas você trabalha.

a- () uma b- (x) duas c- () três

9- Na sua prática docente, como você vê o ensino de língua portuguesa?

*bons um processo de abordagem cultural e realização das diferenças culturais e a diversidade de um ser, res-
peitando o dialogismo e dando atenção ao outro pois a
língua está sempre se transformando.*

10- Quais as dificuldades encontradas para se realizar um bom processo de ensino de língua portuguesa?

*A dificuldade encontrada está na participação
dos alunos e na interpretação de textos. Pois além
de não saber interpretar, o aluno tem preguiça de
ler. Porque se ele não lê, como vai se tornar-se um
leitor crítico*

11- No tocante ao ensino da gramática da língua portuguesa você ensina de forma isolada ou de forma contextualizada? Justifique sua respostas?

*Contextualizada, porque em uma sociedade como
a nossa em que a língua social está sempre presente
é preciso mais que ensinar de forma isolada, é pre-
ciso levar o aluno a fazer uma leitura de mundo
transformando a leitura prozosa em o poder de
reduzir e transformar esse aluno em ser pensante
agindo e atuando de forma ativa.*

12-Você acha que através de sua prática de ensino da língua materna há contribuído para a competência comunicativa de seus alunos? Todos os poucos alunos que realmente se comprometeram com a escola e já concluíram o Médio sempre que me encontram dizem que querem voltar a estudar p/aprender mais pois vem como foi bom o

13- No seu dia a dia como educador (a) como você vê a aprendizagem da escrita e leitura? Absurdamente defasada pois os alunos que aprenderam não tem o hábito de ler, muito menos de escrever. Todos dizem que as redações que escrevem para mim são toda sua vida escolar.

14-Com o que mais você se identifica no ensino da língua portuguesa:

a- produção textual

b- leitura

c- ensino de gramática

d- estudo do texto e interpretação

15-Como você tem trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula?

Com os poucos recursos de que dispomos na biblioteca utilizo também textos do cotidiano e os que os alunos produzem em sala de aula e estradasss.

