



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Frank Kersch, Dorotea; Frank, Ingrid

Aula de Português: percepções de alunos e professores

Calidoscópio, vol. 7, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 49-61

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561886006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Dorotea Frank Kersch

dorotea_fk@hotmail.com

Ingrid Frank

dinyfrank@hotmail.com

Aula de Português: percepções de alunos e professores

Portuguese language lessons: Perceptions of students and teachers

RESUMO – Muito se tem publicado e discutido sobre o ensino de gramática na aula de língua portuguesa, mas os resultados dos estudos desenvolvidos na academia parecem não chegar às escolas. O presente trabalho se propõe a verificar se o conhecimento produzido pela pesquisa linguística chega às salas de aula, e como isso é percebido pelos alunos. Para tanto, ouvimos os alunos de quatro turmas de escolas estaduais de Porto Alegre. Também falamos com os professores de língua portuguesa dessas turmas e observamos aulas de cada um desses professores nas turmas envolvidas na pesquisa. A análise dos dados revela que os avanços teóricos no campo da linguística, particularmente no que se refere a práticas alternativas de sala de aula, não são sequer percebidos pelos alunos. Os professores, por sua vez, não incorporaram esse conhecimento à sua prática em sala de aula, restringindo-se a repetir o mesmo ensino a que sempre estiveram habituados; ou, quando buscam se afastar do ensino centrado na gramática, promovem atividades de discussão de temas sem uma preparação adequada e sem objetivos definidos. Os resultados deste estudo, ainda que circunscritos a uma dada realidade social, apontam para a necessidade de se buscar meios para que o conhecimento acadêmico que propõe alternativas para o ensino de português possa servir para a construção conjunta de novas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: vozes de alunos, ensino de português, ensino de gramática, prática de sala de aula, contribuições da linguística.

ABSTRACT – Much has been published and discussed on the teaching of grammar in the Portuguese language classroom in Brazil, but the results of research carried out at the university do not seem to be known by the school community. This study aims to examine to what extent the knowledge produced in Linguistics is applied in the classroom, and how it is perceived by students. To that end, we interviewed students from four classes of state schools in Porto Alegre, RS. We also interviewed the teachers of these Portuguese classes and attended classes of each of these teachers with the group of students involved in the research. Data analysis shows that advances in the field of theoretical Linguistics, especially concerning alternative practices in the classroom, are not perceived by students. Teachers, in their turn, do not incorporate this knowledge to their practice, repeating the same teaching that they have always been accustomed to; or when seeking to depart from lessons focused on grammar, some of them promote activities to discuss issues without adequate preparation and without defined objectives. The results, even being related to a given social reality, indicate the following regarding the academic knowledge which proposes alternatives to the teaching of Portuguese: it is necessary to promote the joint construction of new practices in the classroom.

Key words: students' voices, teaching of Portuguese, teaching of grammar, classroom practices, contributions of Linguistics

Introdução

A crise por que passa a educação do Brasil no geral, e o ensino de língua portuguesa em particular, é um fato conhecido por todos. Nas avaliações oficiais (ENEM, Prova Brasil, etc.), o desempenho de nossos alunos não tem sido o

esperado¹. A cada ano, após os vestibulares, circulam pela internet mensagens contendo as “pérolas” encontradas por avaliadores nos textos dos candidatos, e, sem demonstrarem a ética e o bom senso exigidos de pessoas que lidam com a produção intelectual alheia, anotam-nas para depois “socializá-las”. Poderia ser cômico, se não fosse trágico.

¹ Em relação à avaliação de alunos da 8^a série, os resultados da Prova Brasil de 2007, por exemplo, mostram que, ainda que todas as capitais brasileiras tenham registrado aumento no percentual de aprendizado adequado em língua portuguesa, a maioria dos alunos passa pela escola, porém não aprende o mínimo esperado: apenas três em cada dez estudantes possuem os conhecimentos adequados em sua série nessa disciplina (*Folha Online*, 2009). Já o relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Educação para Todos, divulgado em dezembro de 2008, em relação à Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série, mostra que assim como nas demais séries, os indicadores de Língua Portuguesa da 3^a série do Ensino Médio caíram drasticamente entre 1995 e 1999. Desse último ano em diante não se perceberam grandes mudanças (Educação para Todos, 2008). O assunto também foi matéria de capa do jornal *Zero Hora* (2009): “Só 40% dos municípios do RS atingem a meta de português”.

No artigo intitulado *O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico*, Luiz Amaral e Nóriss Duarte (2007) discutiram a dificuldade encontrada pelos egressos dos cursos de Letras do sul do Brasil (cuja formação se deu por meio de um discurso embasado em conceitos da linguística) em enfrentar o discurso antagônico da escola, que ainda apresenta um ensino pautado em práticas normativistas e em posturas avessas às inovações, inclusive desmerecendo-as. Resolvemos revisitar o tema sob outra perspectiva, desta vez ouvindo o que alunos e seus professores – que estão há mais tempo em sala de aula – têm a dizer.

Nas últimas décadas, professores de português e linguistas têm se ocupado com a crítica ao ensino tradicional, marcado pelo artificialismo, pela descontextualização, pela gramatiquice (por exemplo, Perini, 2000; Bagno, 2007; Faraco, 2006; Brito, 1997, entre outros). Esse conhecimento produzido na academia também chega às escolas através dos professores – que o obtêm em sua formação acadêmica, em palestras de que participam, cursos que frequentam etc. – e podemos arriscar dizer que é quase unânime, entre educadores e estudiosos da linguagem, o reconhecimento da ideia de que as aulas de língua portuguesa não devem se centrar no ensino da gramática². A partir da década de oitenta, precisamente com a publicação de *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984) – que propunha o texto, e não mais as atividades metalingüísticas como objeto da aula de português – circula entre os professores, ainda que tangencialmente, a noção de que o ensino de português não deve se centrar no ensino de gramática (como se fosse possível dissociar uma coisa da outra). Entretanto, ainda que sejam procedentes as críticas à insuficiência das nomenclaturas e métodos de análise de frases propostos pela gramática tradicional e ao fato de que essa gramática não é relacionada a uma melhor compreensão dos processos de produção e interpretação de textos, não se pode ignorar que grande parte dos professores que tiveram acesso a essas críticas não as receberam acompanhadas de reflexão amadurecida e aprofundada. E, uma vez que o simples acesso às críticas em relação à gramática não basta para que os professores desenvolvam uma nova forma de mediar a teoria linguística e a prática pedagógica, temos um quadro de ensino de português nas escolas que não se renovou nesses quase trinta anos de indagações. Desse modo, apesar de chegar às escolas, o conhecimento acadêmico que se opõe ao ensino centralizado na gramática chega fragmentado e parece ser recebido com certo descrédito. Com os baixos salários e o trabalho em mais de uma escola para melhorar seu rendimento mensal, o professor parece não dispor de tempo nem de dinheiro para se atualizar, fazer cursos,

discutir os resultados das pesquisas em Linguística Aplicada, comprar livros.

Assim, depois de muito ouvir críticas em relação ao ensino puramente gramatical nas aulas de português, o professor até sabe que precisa mudar. Mas como? O quê? Como fazer? Dentro desse contexto, surgiu a proposta deste trabalho: verificar qual é a percepção dos alunos em relação às aulas de português, bem como ver o que os seus professores pensam sobre o ensino de português em geral e sobre suas aulas em particular, para respondermos à pergunta que norteia nosso trabalho “A aula de português, após quase três décadas de pesquisas em linguística, ainda é sinônimo de ensino de gramática?” . Essa pergunta é complementada por outra: Os resultados da pesquisa linguística são percebidos pelos alunos?

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, visitamos alguns textos que tratam da crítica ao ensino tradicional. Em seguida, descrevemos o método usado para os fins desta investigação, para, no final, apresentarmos os resultados e discuti-los.

Breve panorama sobre ensinar x não-ensinar gramática

Como já mencionamos acima, muitos são os autores (Possenti, 1996; Brito, 1997; Faraco, 2006; Antunes, 2007; Bagno, 2007, só para citar alguns) que se têm ocupado de apontar os problemas de um ensino de língua portuguesa focado no trabalho com a gramática normativa. Mesmo assim, parece-nos que o conhecimento produzido pelos pesquisadores não é incorporado ao trabalho dos professores, que acabam recorrendo às práticas de ensino de língua a que sempre estiveram habituados: memorização de nomenclaturas para a posterior classificação de termos e frases segundo a norma gramatical, o que faz com que a realidade nas escolas em quase nada seja afetada pelas reflexões desenvolvidas na academia. Como resultado, temos um ensino ainda centrado no certo e errado, com alunos insatisfeitos com as aulas de língua materna, apresentando um desempenho insuficiente nas habilidades que deveriam ser de fato desenvolvidas na aula de português: ler e compreender, bem como escrever textos.

Faraco (2006) apresenta a gramática como um “bicho papão” que assombra todos nós, falantes de língua portuguesa. Ainda nos bancos escolares, segundo o autor, somos apresentados a uma gramática da língua reduzida a um conjunto de regras de correção, do que decorre o fato de passarmos a vida torturados por dúvidas sobre o que é certo e o que é proibido dizer ou escrever em língua portuguesa. Além disso, ouvimos o tempo todo

² Neste texto, nos referiremos à “gramática” como a gramática normativa, ou seja, ao conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever estabelecidas por especialistas.

ameaças que colocam o conhecimento gramatical como indispensável para a aprovação em concursos públicos e vestibulares (desconsiderando a aprovação de muitos que admitem não terem conhecimento de gramática), do que deriva a crença de que saber português equivale a dominar as regras da gramática. Ainda assim, muitos, como nós, optam por tornarem-se professores de língua portuguesa e, mesmo com a formação necessária para o exercício profissional, quando nos vemos frente ao desafio de colocarmos em prática o que aprendemos e discutimos na academia, somos abatidos pelo dilema: devemos ou não ensinar gramática? Se não devemos, o que ensinar, então? De que modo?

Como caminho para desmitificar esse “bicho papão”, Faraco propõe que se entenda um pouco de sua história. Desde a criação da gramática pela cultura greco-romana, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação foram sempre perpassados por fatores políticos, jurídicos, filosóficos, linguísticos, sociais, econômicos e religiosos.

O estudo da língua entre os gregos e os romanos tinha um objetivo prático: o desenvolvimento das habilidades de fala (para persuadir a audiência nos debates públicos) e da escrita (para canonizar a língua encontrada nos autores clássicos). Nesse contexto, a gramática estava subordinada a um objetivo maior: subsidiar o desenvolvimento dessas habilidades através da reflexão sobre as estruturas da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos para melhor manejar a fala e a escrita.

No entanto, com as mudanças socioeconômicas decorrentes da fragmentação do império romano, os espaços de uso público da fala foram reduzidos, enquanto os mosteiros ficaram como o reduto exclusivo da prática da escrita. Assim, o estudo do latim (a língua cultivada pela classe letrada) adquiriu um caráter artificial, pois era extremamente diferente dos vernáculos românicos efetivamente falados naquela região. Aprender esse latim era, na verdade, aprender uma segunda língua, sobretudo porque não havia mais ninguém que falasse o latim clássico, o que exigia, daqueles que se propunham a estudá-lo, descrevê-lo minuciosamente de antemão. Desse modo, a gramática passou a ser o meio para se iniciar a estudar uma língua “estrangeira”, e não mais um suplemento para os falantes que quisessem aperfeiçoar o domínio da língua materna.

O modelo de estudo de língua derivado dessa concepção, portanto, partia sempre do estudo gramatical, caracterizado pelo forte prescritivismo, haja vista que era preciso que se fizessem contínuas referências ao que era o latim “correto”, sendo a leitura dos textos feita somente após esse estudo gramatical. Para Faraco (2006), esse

modelo – que tornava o latim extremamente artificial e restrito – gerou dois vícios que se incorporaram ao ensino do português e o acompanham ainda hoje: a *gramatiquice* e o *normativismo*. O primeiro prevê o estudo da gramática como um fim em si mesmo; o segundo presta o culto irrestrito à norma padrão como se ela fosse a única forma aceitável de língua, e não apenas uma de suas variedades. Para Faraco, esse modelo tem sido mantido no curso da história brasileira, desde suas origens, pelo apego conservador e elitista de se construir uma nação branca e europeizada, distanciando-se da população etnicamente mista e de ascendência africana. Em busca da lusitanização, artificializou-se nossa referência linguística e criou-se um distanciamento entre a norma padrão real (utilizada pela classe letrada) e a norma cultuada (restrita apenas aos compêndios gramaticais). E, pelo fato de o ensino de português não estar dissociado da sociedade que o justifica e o sustenta, uma atitude de mudança nesse contexto requer uma transformação social. O autor defende a ideia de que

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo, a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica (Faraco, 2006, p.11).

Nessa perspectiva, cabe à escola e a nós, professores de língua portuguesa, disseminar uma visão da diversidade do português que aqui se fala, livre de preconceitos, e estimular a consciência de que a norma padrão³ precisa ser estudada como mais um fator de inclusão sociocultural do cidadão, e não pode ser vista como um manual de regras de correção centrado em si mesmo. Ou seja, conforme Faraco (2006), nosso papel de professores de língua portuguesa é, antes de qualquer coisa, disseminar a crítica radical ao normativismo e à gramatiquice, para que se possa proporcionar aos alunos o contato com as práticas de linguagem realmente necessárias para sua inserção na sociedade.

Nesse contexto, o estudo da gramática se apresenta como um modo de se refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua, voltando a ser, como o era nos seus primórdios, um auxiliar para o desenvolvimento das habilidades da fala e da escrita.

Brito (1997) assim sintetiza as críticas feitas ao ensino tradicional da língua portuguesa: desconhecimento do objetivo de ensinar; valorização da norma culta e da escrita, com ênfase nas exceções em detrimento das re-

³ Para Faraco (2002, p. 40) norma padrão ou língua padrão é o resultado do processo de estabilização linguística, que buscou e busca neutralizar a variação e controlar a mudança, alcançando principalmente as atividades verbais escritas.

gularidades; realização de atividades descontextualizadas e falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; inconsistência e inadequação da teoria gramatical; prática de análise linguística limitada a exercícios mecânicos de identificação no nível da frase; desconsideração dos resultados das pesquisas da linguística contemporânea. Mais de uma década depois desse trabalho, pouco parece ter mudado.

Tanto Brito (1997) quanto Antunes (2007) acreditam que, infelizmente, os avanços dos estudos linguísticos não têm chegado ao grande público. O estudo de língua na escola, para Antunes (2007), tem repercutido de forma negativa nas pessoas, no que diz respeito às perspectivas com que se veem a linguagem, a língua, a gramática, o vocabulário. Para ela, tudo é misturado, e a situação é agravada pela pressão social em torno do ideal de correção mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. Como consequência, temos alunos saindo da escola com uma visão de língua confusa, deturpada e equivocada, um campo propício para o desenvolvimento de preconceitos. Confusa também é a postura das pessoas comuns diante da língua: por um lado, acreditam que as coisas da língua são para professores e gramáticos; por outro, se sentem à vontade para emitir juízos de valor⁴.

Assim, já se tornou lugar comum dizer que o ensino de português na escola vai mal. A escola parece não estar preparada para ensinar a ler e escrever adequadamente e, dessa forma, contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade que, para isso, se utilizam dos instrumentos próprios da linguagem. Os alunos, por sua vez, não têm apresentado o desempenho esperado, mostram-se desestimulados e indolentes.

Ao defender um ensino numa perspectiva interacionista, funcional e discursiva da língua, Antunes (2003) afirma que, por muito tempo, tivemos uma escola que favorecia o mutismo e que, não considerando a função interativa da língua, disseminou a ideia de *uma quase irreversível incompetência linguística*. Perdeu-se tempo (e ainda se perde) com análise sintática meramente classificatória, com *irrelevâncias linguísticas* (como diferenciar adjunto adnominal de complemento nominal), fazendo com que faltasse tempo para se trabalhar as regularidades do funcionamento interativo da língua, que só se dá através do trabalho efetivo com textos orais e escritos, em práticas discursivas variadas, de acordo com as situações em que ocorrem.

Nessa mesma perspectiva, Perini (2000) já se manifestou sobre os problemas do ensino de gramática no país. O autor afirma que o ensino de gramática sofre de uma “doença bastante grave”. Entre os sintomas mais flagrantes

de tal doença está o fato de que os alunos, apesar de dedicarem praticamente toda a vida escolar ao estudo da gramática na disciplina de português, saem da escola sem dominá-la. As classes de palavras e a análise sintática, por exemplo, são ensinadas ainda nas séries iniciais. Contudo, é bastante provável que praticamente todos os alunos concluam seus estudos sem dominar esses conteúdos.

Para esse autor, há três grandes problemas com o ensino de gramática realizado nas escolas: a colocação inadequada dos objetivos da disciplina (o desempenho linguístico dos alunos não melhora pela assimilação dos conteúdos gramaticais); o emprego de metodologia inadequada; e ausência de lógica no tratamento dado às definições apresentadas nas gramáticas escolares.

Assim, Perini propõe que, em primeiro lugar, sejam redefinidos os objetivos da disciplina. Ou seja, é necessário que paremos de enganar nossos alunos com a promessa de que eles vão escrever bem assim que dominarem os conteúdos gramaticais, pois sabemos que a maneira como se aprende a escrever é através da própria escrita e da reescrita, da leitura e da releitura, e não através da decoreba de regras e nomenclaturas. Nesse contexto, o estudo da gramática deve ser apresentado ao aluno como um meio de levá-lo a obter algum conhecimento do mecanismo da linguagem, a qual lhe possibilita interagir com seus semelhantes, e não como meio de se aprender a elaborar textos de qualidade.

Além disso, para Perini, o professor de língua portuguesa deve se conscientizar de que, assim como os professores das outras áreas (geografia, biologia, história etc.), que apresentam suas matérias aos alunos como o estudo de um aspecto da organização do universo, também a disciplina de língua estuda um aspecto da realidade. Além disso, a língua tem um estatuto diferente, uma vez que perpassa todas as áreas. Portanto, não convém que o professor explique como *deve ser* a língua, e sim que explique a maneira como ela de fato é, através de amostras reais de língua, ou seja, através de textos orais e escritos reais.

Nesse mesmo sentido, tem sido desenvolvido o trabalho de Bagno, para quem os preconceitos que circulam na mídia, tais como “só existe um português correto”, “português é muito difícil”, “ninguém mais sabe português” são reforçados na escola (Bagno, 2000). Assim, ao invés de servir para a construção da cidadania, porque capacita os alunos usar a língua adequada a diferentes práticas sociais, o ensino de língua acaba sendo um instrumento de exclusão social.

Para diminuir a distância que separa os que sabem (os falantes de variedades de prestígio, mais próximas dos

⁴ Nos últimos anos, tem crescido o número de consultórios gramaticais nos meios de comunicação. Essa esquizofrenia do certo e do errado que é a tônica desses consultórios considera a língua como “um monumento monolítico, sem história, que precisa ser assumido como uma camisa de força pelos falantes”, reforçando o pressuposto de que os brasileiros falam mal o português (Faraco, 2002).

padrões exigidos na escola) e os que não sabem português (os falantes de variedades de menor prestígio) o autor, em suas obras, desafia os professores a trabalhar com pesquisa linguística em sala de aula (Bagno, 2001). Dessa forma, o autor acredita que cabem aos professores duas opções: ou eles ensinam português, ocupando seu precioso tempo com um ensino pautado na repetição, aceitando somente uma variedade como correta e esmagando a autoestima dos brasileiros, ou estudam o brasileiro com seus alunos, transformando a sala de aula num laboratório em que se passará a observar a língua portuguesa falada no Brasil, viva, nas suas múltiplas facetas, sem julgamento de melhor ou pior, mais ou menos lógico.

Em *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa* (Bagno, 2001), o autor trabalha cinco fatos sintáticos com que é possível mostrar a diferença do português e do brasileiro⁵ e desafia o leitor/professor a acrescentar outros casos que possam se prestar a um estudo descritivo/comparativo na sala de aula. Para Bagno, está mais do que na hora de reivindicarmos o uso de regras comuns no dia a dia de brasileiros escolarizados, ainda que não “autorizadas” pela gramática normativa, como o uso da relativa cortadora, por exemplo (como em *Coisas que não sei o nome* (Bagno, 2001)). Somente levando a Sociolinguística para a sala de aula, será possível mostrar aos alunos, e discutir com eles, que a língua é variável, e que onde tem variação tem também avaliação social.

Portanto, a escola é o lugar onde os valores sociais atribuídos a cada variante linguística podem ser discutidos, é na sala de aula que a atenção do aluno deve ser chamada para o fato de que a opção por uma ou outra forma sempre tem um preço, em função do estigma que pesa sobre determinados usos da língua. Com um constante diálogo sobre a língua em uso, ele será conscientizado de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Ou seja, é preciso introduzir uma pedagogia da variação linguística na escola.

Do mesmo modo que os autores aqui apresentados, acreditamos que a construção do conhecimento do ser humano depende do que aprende no grupo cultural em que está inserido, a partir da interação com outros indivíduos. Sob essa perspectiva, o aprendizado “é uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas” (Rego, 2007, p. 71).

Há ainda diversos outros autores que discutem a questão do ensino de língua portuguesa nas escolas, cujos

trabalhos poderiam ser apresentados aqui. Entretanto, para nosso objetivo, e por uma questão de espaço, vamos nos limitar aos mencionados. Passemos, então, ao estudo que realizamos.

Metodologia

O ensino de língua portuguesa, como dissemos, está na pauta de um grande número de linguistas. Nesta investigação, interessa-nos saber em que medida as reflexões propostas sobre ensino de língua por esses linguistas chegam à sala de aula e, em particular, são percebidas pelos alunos nas práticas pedagógicas que lhes são propostas.

Participaram da pesquisa quatro turmas de língua portuguesa de diferentes escolas públicas estaduais, da periferia de Porto Alegre, totalizando 73 alunos de 7^a e 8^a séries. Também foram ouvidos os professores dessas quatro turmas. Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, e foi sempre ressaltado o nosso comprometimento em manter seus nomes no anonimato. É por isso que nos referimos aos professores através de pseudônimos: Carla, Marcos, Flávio, Helena (com 20, 19, 23 e 11 alunos, respectivamente), sendo os alunos de cada professor denominados alunos de Marcos, alunos de Carla, alunos de Helena e alunos de Flávio, respectivamente. Todos são concursados e trabalham há, no mínimo, dez anos como professores.

A metodologia utilizada envolveu a aplicação de questionários, contendo 10 perguntas para serem respondidas por escrito pelos participantes. Optamos por não apresentar alternativas para não restringirmos nem direcionarmos suas respostas, isto é, para que eles pudessem se expressar da forma como desejassem. Os questionários foram entregues aos participantes durante um espaço da aula que os professores reservaram para tal. As perguntas que elaboramos para o questionário dirigido aos alunos tinham o objetivo de nos auxiliar a verificar sua percepção acerca das aulas de língua portuguesa, o que nos ajudaria a apontar em que medida existe coerência entre o discurso dos professores e a prática de sala de aula. Já o questionário elaborado para os professores envolveu perguntas que buscavam aferir se eles tiveram acesso às ideias e noções produzidas pela pesquisa linguística dos últimos anos a qual se opõe ao ensino engessado e centralizado na gramática normativa, e se eles concordavam com essas novas concepções, incorporando-as tanto a seu discurso como a sua prática de sala de aula.

⁵ Para o autor, é importante fazer essa distinção: se nos limitamos a ensinar *português*, estaremos transmitindo uma ideologia linguística que prega a incompetência da maioria dos brasileiros em falar a língua de Camões, afirma e confirma os mitos em torno da unidade do português, da dificuldade do português e da consequente ruína a que está condenado em função dos falantes incompetentes. Por outro lado, assumir que estudamos o *brasileiro* estaremos assumindo o papel do especialista, do cientista, do investigador em tempo integral, construindo o conhecimento em torno da língua que se fala aqui, em toda a sua diversidade (Bagno, 2001, p. 9-11).

Na etapa de tratamento dos dados, agrupamos as respostas dos participantes de acordo com a aproximação da ideia central de cada uma e formulamos (ou retiramos das próprias respostas) uma frase que resumisse essa ideia.

Ao analisarmos os dados, buscamos, em primeiro lugar, ler todas as respostas dos alunos de cada professor, para que tivéssemos uma ideia geral do conteúdo das respostas do grupo. Em seguida, reunimos as respostas idênticas para ter uma visão também quantitativa das respostas dos participantes. No entanto, não desconsideramos qualquer das respostas, ainda que o número de alunos que as dessem fosse pequeno.

Quanto às observações de sala de aula, em número de dois encontros, nosso foco foi a busca por resposta às seguintes questões: O que a professora está procurando ensinar nesta aula? O que ela está buscando ensinar se aproxima ou se afasta do que se ensina em uma aula de português tradicional (com conteúdos de gramática engessados)? Há coerência entre o que ela diz e o que efetivamente faz?

A apresentação e discussão das respostas a esses questionários é o que segue.

Aula de português segundo os alunos: “Sujeito e predicado”, “classificar as frases”

Ainda que já se tenha discutido e escrito muito a respeito do suposto caos no ensino de língua portuguesa nas escolas, poucas vezes se procurou saber como alunos percebem essa questão. Assim, resolvemos verificar o que mais chama sua atenção nas aulas, o que acontece durante as aulas, se percebem a importância que o professor dá à leitura, enfim, se identificam um projeto de ensino de língua em sua escola.

Como era de se esperar, quando questionados diretamente acerca das atividades a que o professor dava mais ênfase nas aulas, apareceram, nas respostas dos alunos de três turmas, diferentes conteúdos gramaticais, como “sujeito e predicado”, “adjunto adnominal e complemento nominal”, “acentuação”, “vozes verbais”, “classificar as frases”, etc. A produção textual foi citada em uma quantidade significativa de respostas apenas entre os alunos da professora Helena, mas, ainda assim, os conteúdos voltados à explícitação gramatical e à noção de português “correto” estavam bastante presentes. Descrições como “a gramática, a escrita certa das palavras” e “o estudo das palavras, como são compostas e como são pronunciadas corretamente” apareceram nas respostas de 11 dentre os 17 alunos dessa turma. Essa centralização da aula de português em aspectos gramaticais é ainda confirmada nas respostas à questão 6, em que os alunos deveriam indicar quais atividades propostas nas aulas de português consideram mais fáceis e quais consideram mais difíceis. Aqui queríamos verificar se os alunos nas aulas de português eles se sentiam desafiados e também

se o mito “português é muito difícil” já se fazia presente em suas concepções.

Os alunos de Marcos, que haviam citado majoritariamente conteúdos gramaticais na ênfase dada nas aulas de português pelo professor, agruparam esses conteúdos entre difíceis e fáceis, demonstrando suas preferências por um ou outro aspecto da gramática:

“Os que eu acho fáceis são: classificação quanto as vogais, acentuação gráfica etc. A que eu acho difícil é vozes verbais.”

“Difíceis: verbos e os modos que são feitos. Fáceis: nenhum é fácil porque são todos complicados.”

Já os alunos de Carla, que, além de conteúdos gramaticais, também haviam citado a interpretação de texto como uma das ênfases dadas pela professora nas aulas, incluíram a interpretação também na questão que buscava saber que conteúdos eles consideram mais fáceis e mais difíceis. Para eles, atividades de interpretação de textos estão entre os conteúdos mais fáceis, apesar de predominar a indicação de conteúdos essencialmente gramaticais:

“Fáceis: interpretação de texto e os mais difíceis classificar as frases.”

“Paroxítona e oxítona é difícil, eu acho mais fácil os de interpretar textos.”

Um dado bastante curioso é que a maior parte dos alunos de Flávio (15 dentre 24) afirmou considerar “fáceis” todas as atividades da aula de português. Poderíamos, num primeiro momento, supor que esse dado revela um ótimo desempenho do professor na condução das tarefas em sala de aula, uma vez que, dentre as atividades propostas, nenhuma é considerada de difícil realização pelos alunos. A observação das aulas desse professor, no entanto, revelou algo que não parece ir nessa direção. Nas duas primeiras aulas observadas, Flávio levou os alunos à sala de vídeo para que assistissem ao filme “Meu Tio Matou um Cara”, do diretor Jorge Furtado. A proposta era que, a partir do tema do filme, fosse possível uma discussão acerca do tema “violência”. O filme ocupou os dois períodos de português do dia (e parte do período da disciplina seguinte), por isso a discussão foi deixada para a aula posterior.

Na aula seguinte, o professor propôs um debate de feição política (era época de eleições) entre os alunos, que deveriam se colocar na posição de candidatos à presidência do país, e o tema da violência deveria aparecer nas perguntas e respostas dos candidatos, visto que, conforme o professor explicou, essa temática se constitui numa das preocupações de todos os candidatos ao governo. Como a tarefa introdutória (o simples fato de terem assistido ao filme sem que houvesse uma discussão sobre o assunto) não havia acrescentado nada ao tema do suposto debate, os alunos ficaram sem ação, e se limitaram a acusar uns aos outros de “ladrão” e “corrupto”. Ao perceber que a tarefa

não seria possível da forma como estava sendo conduzida⁶, Flávio foi até a sala dos professores e solicitou a presença da professora de Geografia para auxiliá-lo. Isso não alterou o quadro que já estava colocado: os alunos sem saber que temas debater, que perguntas dirigir aos colegas, e os professores sem saber como proceder diante disso. O debate, enfim, para pouco serviu, pois nenhum tema foi posto como um problema próximo à realidade dos alunos e nenhuma solução real e praticável foi encontrada⁷. Apenas algumas questões abrangentes como “O que o senhor vai fazer para resolver o problema da saúde⁸?” foram levantadas, sem que o outro debatedor propusesse, com seriedade, alguma possível maneira de solucionar o problema em questão.

Essa situação ilustra um fato constante nas salas de aula desde que se tornou mais ampla a discussão a respeito da inefficiência do ensino de português voltado exclusivamente para as regras da gramática normativa: apoiados nas novas diretrizes para o ensino de língua portuguesa, que apontam a necessidade de aproximar o conteúdo a ser trabalhado nas aulas da realidade dos alunos, muitos professores abandonam completamente a reflexão linguística, e passam a utilizar as aulas de português para a realização de quaisquer atividades, sem preparação, sem objetivos definidos e sem discussão alguma. Assim, sem saberem como propor uma reflexão produtiva com os alunos – seja sobre a língua ou sobre algum outro tema relevante – esses professores encontram respaldo nos discursos que criticam o ensino centrado na gramática, para que, assim, substituam as já inefficientes aulas voltadas à exposição das normas previstas nas gramáticas, por atividades ainda mais inócuas.

Dessa forma, perante os desafios colocados à disciplina de português pelas discussões que se opõem a um ensino centrado na explicitação de tópicos gramaticais, os professores, em sua maioria, tendem a tomar duas atitudes: ou ignoram qualquer reflexão, qualquer crítica aos métodos tradicionais de ensino de língua materna e mantêm as conhecidas aulas centradas na explicitação das regras de gramática como se fossem verdades absolutas e incontestáveis; ou, apoiados pelas críticas abundantes ao ensino voltado à gramática, substituem o quadro de suas aulas por discussões inócuas e sem objetivos definidos.

Depois de apresentar o que os alunos afirmam serem as práticas a que estão expostos nas aulas de português, buscamos, na próxima seção, demonstrar o que esses alunos afirmam sobre a relevância do que estudam na disciplina de língua portuguesa na escola e a relação que têm com essa matéria. Além disso, buscamos também verificar a ideia

que construíram sobre a língua portuguesa e sobre a aula de português a partir de suas vivências em práticas de sala de aula de português ao longo de sua trajetória escolar.

A importância das aulas de língua portuguesa para os alunos: “Garantir um bom emprego”

As duas primeiras questões do questionário dirigido aos alunos foram: “Você gosta de estudar Português? Por quê?” e “Você acha importante estudar Português? Por quê?”. Dos 81 alunos participantes, apenas 16 forneceram uma resposta afirmativa à primeira questão, mas 75 deles responderam “sim” à segunda.

Essas respostas evidenciam que praticamente todos alunos reconhecem a importância da disciplina de português, ainda que muitos não gostem de estudá-la, e as razões são quase sempre as mesmas:

“porque há muitas regras”;

“porque não gosto muito de gramática”.

Interessante notar que, na verdade, muitos deles atribuem tal importância à disciplina como um reflexo da exigência de educação formal para a inserção no mercado de trabalho, uma vez que muitas respostas vieram atreladas a ideia de se conseguir um bom emprego e garantir um bom futuro mediante o conhecimento da língua:

“Muito. Isso é um começo para se ter um futuro bom.”

“Sim, porque isso vai contar no futuro quando a gente procurar emprego.”

“Sim, porque se você não sabe o português se prejudica na hora de arranjar um trabalho.”

Tais respostas demonstram que diversos alunos não veem a disciplina de português como importante porque relacionada à sua realidade imediata, o que os faz acreditarem que seu estudo só trará benefícios quando for necessário que apresentem um diploma escolar.

Além disso, grande parte dos alunos afirmou que é importante estudar português para que se aprenda a falar “corretamente”, indicando que o ensino a que estão expostos na sala de aula parece ir no sentido de reforçar o que é “correto” na língua dos alunos e apontar e buscar banir aquilo que for considerado “incorrecto”.

“Sim, porque a gente mora no Brasil, então precisa aprender a falar o português direito.”

“Sim, porque sem saber o português não sabemos falar do modo correto.”

“Sim. Para falarmos direito e não ser ignorantes.”

“Sim, porque uma pessoa que não sabe falar bem é uma pessoa sem cultura.”

⁶ Acreditamos que nossa presença na sala de aula tenha deixado Flávio mais preocupado com o fato de a tarefa não ter ocorrido da melhor forma.

⁷ Os PCNs (Brasil, 1998) prevêem trabalhos em sala de aula que busquem a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, tais como debates, seminários, apresentações teatrais etc. Um melhor encaminhamento poderia ter sido feito, por exemplo, mediante uma listagem dos problemas que o filme aborda (corrupção, enganação, abuso sexual, etc.) como ponto de partida. Uma discussão sobre o que é violência, sobre violência física, simbólica etc. também daria outro tom ao suposto debate.

⁸ Como vimos, não havia um objetivo especificado para a atividade, então os alunos não se ativeram ao tema “violência” e passaram a lançar perguntas uns aos outros sobre diversos temas como saúde, segurança, educação etc.

“Sim, porque se não estudarmos nosso idioma seremos ‘ignorantes’, falando tudo errado.”

“Sim, porque português é bem difícil e a gente tem que aproveitar e aprender tudo que a professora mostra para não errar depois.”

“Sim, para falar e escrever corretamente e não cheio de erros de acento, de ortografia etc.”

Tais respostas evidenciam a recorrente relação que se faz entre o estudo da língua portuguesa na escola e o aprendizado da fala e da escrita “corretas”. Respostas como “porque se não estudarmos nosso idioma seremos ‘ignorantes’, falando tudo errado” e “pois uma pessoa que não sabe falar bem é uma pessoa sem cultura” evidenciam a atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às variedades não canônicas de expressão que seus professores provavelmente demonstraram ao longo de suas vidas escolares, de onde decorre a visão de língua portuguesa que esses alunos construíram: um manual de regras de correção. Essa preocupação demonstrada pelos alunos em escrever e falar corretamente é também ligada à questão da educação formal, pois essas habilidades aparecem como requisitos para se conseguir um emprego, além de necessárias em provas e concursos.

Tais asserções, somadas às contidas nas respostas às demais perguntas, refletem e reforçam também os mitos (Bagno, 1999) que se estabeleceram em torno do ensino (e domínio) do português⁹:

- (i) a surpreendente unidade que possui a língua portuguesa falada no Brasil;
- (ii) o brasileiro não sabe português/ eu não sei português/ só em Portugal se fala bem português;
- (iii) o Português é muito difícil;
- “é muito difícil, e pra entender; só se for bem explicado”*
- (iv) as pessoas sem instrução falam tudo errado;
- “porque se não estudarmos nosso idioma seremos ‘ignorantes’”*
- “...falando tudo errado”*
- (v) o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão;
- (vi) o certo é falar assim porque se escreve assim;
- “para falar corretamente”*
- “para melhorar a escrita e o jeito de falar”*:
- (vii) é preciso saber gramática para falar e escrever bem;
- “para escrever corretamente”*
- “para ter menos erros nas redações”*
- “porque é importante saber falar e escrever corretamente”*
- (viii) o domínio da norma culta como um instrumento de ascensão social;

“é importante para o vestibular/concursos”

“porque se você não sabe português, se prejudica na hora de arranjar um trabalho”

“sem saber escrever ou falar português corretamente você não se dá bem”

Pelas respostas dos alunos, há evidências de que a questão do erro e das consequências da incapacidade de falar “corretamente” está efetivamente disseminada na sociedade brasileira, com a solidificação dessa crença iniciada ainda no ensino fundamental. Entretanto, sabe-se que o domínio da norma culta, por si só, não garante acesso aos bens culturais, nem melhor emprego, tampouco ascensão social. Faraco (2002, p. 39) lembra que o qualificativo “culto” (norma culta) pressupõe a existência de normas “incultas”, que seriam faladas por indivíduos sem cultura, aqueles que *não sabem falar, falam errado, são incultos, são ignorantes*.

Ora, se norma é um conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são recorrentes e habituais numa dada comunidade de fala (Faraco, 2008), nenhuma norma será *inculta*, e seja qual for a norma, ela tem uma organização estrutural, tem sua gramática. Essa discussão, entretanto, ainda passa ao largo da escola, da mídia e da sociedade em geral.

O distanciamento entre as aulas de português e a realidade imediata dos alunos fica ainda mais evidente nas respostas à questão três (“você utiliza o que aprende na aula de Português quando está fora da sala de aula? Em que situações?”), pois mesmo aqueles que responderam afirmativamente a essa questão (32 no total) não souberam precisar em que situações fora da escola utilizam aquilo que aprendem em sala de aula, limitando-se a repetir o enunciado da pergunta ou apenas escrevendo “sim”¹⁰.

Nas respostas à questão que buscava saber como os alunos gostariam que fossem as aulas de português, um ponto a observar é que diversos alunos de Flávio e Carla gostariam que acontecimentos do mundo atual fossem discutidos em aula – ou seja, nota-se aqui uma certa necessidade em diminuir a distância entre o universo da sala de aula (com exercícios repetitivos de fixação e conteúdos para os quais os alunos não veem aplicabilidade fora do âmbito escolar) e o universo externo à sala de aula. Outro aspecto a ser destacado é o fato de os alunos sugerirem “aulas mais interativas”, o que reflete aquilo que foi visto durante as observações de sala de aula: os professores tendem a passar grande parte do tempo passando exercícios no quadro, limitando a interação de fato com os alunos apenas no momento de correção dos exercícios. Tal dado foi ainda ratificado por respostas como: “Uma aula que não fosse tão cansativa, sem tanta coisa para copiar”; ou “uma aula com menos coisa para decorar”.

⁹ Dada a natureza das perguntas, os mitos 1, 2 e 5 não se evidenciaram nas respostas dos alunos.

¹⁰ Essa resposta parece ser meramente de conveniência, de alguém que imagina que era essa era a esperada pelo demandante.

Aula de português e leitura: “Eu leo eles porque gosto. A escola não indica livros.”

As respostas à última pergunta do questionário também fornecem um dado bastante relevante do que se faz nas aulas de português na escola. A partir das respostas a essa questão, em que os alunos eram solicitados a citar o livro de que mais gostaram e o último que tivessem lido, é possível listar uma quantidade considerável de títulos (124 no total), tendo sido uma ínfima minoria desses livros, todavia, indicada pela escola (14). Apesar de o enunciado da pergunta não questionar diretamente se a escola indicava livros (a pergunta era: “Qual o livro que você mais gostou de ler? E qual foi o último que você leu? Esses livros foram indicados pela escola?”), diversos alunos incluíram comentários em suas respostas que evidenciam insatisfação quanto ao fato de a escola não indicar livros:

“Não, eu os leo porque gosto. A escola não indica livros.”

“A escola não indica livros para ler!”

“A escola não indica livros (pelo menos nunca me indicou um).”

Desse modo, notamos, em primeiro lugar, que os alunos leem, sim; inclusive leem obras densas, que exigem fôlego do leitor, como no caso das várias edições de *Harry Potter*. Além disso, a resposta aponta que muitos alunos querem ler, e sentem-se frustrados, e até indignados pelo fato de a escola não recomendar livros. Esse é mais um dado que nos leva a concluir que a disciplina de português parece não ser praticada como um lugar de leitura e reflexão, seja sobre obras literárias, seja sobre questões linguísticas.

Prioridades na aula de português segundo os professores

Os professores com quem conversamos são cursados e têm, em média, dez anos de atividades dedicadas ao ensino. Todos têm uma carga horária semanal de 40 horas e atendem a cerca de 200 alunos, distribuídos por diferentes séries dos ensinos fundamental e médio. Quando perguntados sobre os conteúdos que trabalham nas séries em que atuam como professores, dois deles – Carla e Marcos - listaram partes da gramática (ortografia, classes gramaticais, funções sintáticas) e “maquiaram” um pouco sua lista, incluindo itens como “textos variados”, “coesão e coerência” e “normas da linguagem culta”. Os outros dois – Flávio e Helena – foram mais evasivos, mencionando “cronograma com vários níveis de dificuldades” e “planos relativos à série”. Já nessas primeiras respostas,

percebemos que esses professores não demonstram ter muita clareza quanto ao seu papel, tampouco parecem ter consciência de quanto poderiam contribuir para a formação integral de seus alunos, uma vez que, ao que parece, se limitam a reproduzir o ensino, como afirma Faraco (2002), de uma gramática da língua reduzida a um conjunto de regras de correção, fazendo com que se passe a vida com dúvidas em relação ao que se pode e não se pode dizer ou escrever em língua portuguesa.

Ao obtermos como resposta de Marcos que sua disciplina se ocupa de “normas da linguagem culta”, podemos pensar que esse professor deve ter tido contato com a ideia de variação linguística: há uma variedade privilegiada – aqui denominada “culta” – que precisa ser ensinada aos alunos porque, pressupõe-se, eles não a dominam. No entanto, conforme as observações que realizamos na sala de aula de Marcos suas aulas se restringiram a explicações da nomenclatura gramatical para a posterior aplicação em frases descontextualizadas. Parece faltar-lhe, portanto, um aprofundamento, uma sistematização do conhecimento sobre variação linguística a que provavelmente teve acesso, além de uma discussão sobre como ensinar essa variedade privilegiada aos alunos. Como mencionamos no início deste texto, as informações sobre a ineficácia do ensino centralizado na gramática chegam fragmentadas, e o professor pouco ou nada consegue fazer com elas.

Já em resposta à pergunta sobre seu papel como professor de português, os professores demonstraram saber que seu papel é muito mais do que ensinar gramática, pois, entre as respostas, são mencionados objetivos como “incentivar os alunos para que apreciem diferentes tipos de arte, além de apresentar-lhes as normas cultas¹¹ da língua portuguesa” e “fazer o aluno interpretar e compreender seu mundo”. Ao contrário das respostas à pergunta anterior, em que os professores citaram diversos tópicos gramaticais como sendo os conteúdos que são trabalhados na sala de aula, as respostas quanto a seu papel como professores demonstram consciência quanto à abrangência do trabalho a ser realizado na aula de português na escola. Ou seja, parece que os professores sabem que seu papel é muito mais do que apenas reproduzir as prescrições da gramática normativa, mas, no momento de fazê-lo, suas crenças e sua vivência como alunos que sempre aprenderam gramática na aula de português parecem ser mais fortes. E, talvez por falta de preparo, discussão, ou mesmo de certeza quanto à eficácia de um ensino de português descolado da gramática, recorrem às velhas aulas de classificação de sentenças.

Da mesma forma, quando questionados sobre o que priorizam em suas aulas, nos é desenhada uma escola ideal, onde há espaço para o diálogo, para o desenvolvimento de

¹¹ Interessante observar como o professor fez menção a “normas cultas” (no plural), o que viria ao encontro do que se pensa hoje sobre o português brasileiro: temos várias normas cultas.

competências linguísticas diversas, por exemplo, “que o aluno saiba que existe uma linguagem usada no dia-a-dia e outra(s) usada(s) em outros ambientes”, ou “leitura interpretativa, o diálogo, a interação, já que o português é uma disciplina de comunicação pura”. Nota-se, novamente, uma compreensão do trabalho com variação linguística, compreendendo a interação verbal como constitutiva da realidade fundamental da língua. Ao observar as aulas desses professores, entretanto, percebemos que nada disso acontece no dia-a-dia. Nas aulas que tivemos a oportunidade de observar não se abordaram aspectos de variação linguística tampouco se levou os alunos a refletirem sobre a língua que eles falam, que eles usam para se comunicarem e para fazerem coisas no mundo. Pelo contrário, os alunos de três das quatro turmas observadas foram expostos a regras e noções da gramática tradicional para que eles classificassem palavras e frases¹².

Esses dados confirmam a impressão que Antunes (2007) tem do ensino atual de língua portuguesa nas escolas: os conceitos e conteúdos são apresentados de forma misturada, o professor transmite aos alunos a pressão social em torno do ideal de correção mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. Nesse sentido, os alunos têm saído da escola com uma visão de língua confusa e equivocada, com lacunas em relação a várias competências, o que foi constatado mais uma vez pelos resultados do último ENEM, que mostrou que o desempenho dos alunos tem sido cada vez menos satisfatório (ver *Zero Hora*, 2008).

Como partimos da hipótese de que também para os professores as noções de gramática são confusas, perguntamos a eles o que entendiam por *gramática*. Pretendíamos verificar se eles tinham consciência de que existem diferentes gramáticas. As respostas que obtivemos não deixam dúvidas: para eles, gramática é sinônimo de norma: “é o ‘manual’ da nossa língua”, “um manual que contém as regras da norma culta de nossa língua” ou “uma normatização para língua”. Um deles apresenta um conceito diferente dos demais (ainda que problemático): “sistematização dos usos e costumes da linguagem. É comunicar-se de maneira lógica, coerente, seguindo os padrões normais que regem determinado idioma”, em que talvez a *sistematização dos usos e costumes da linguagem* esteja querendo fazer referência à variação.

¹² Apenas o professor Flávio promoveu uma atividade que não envolvia a gramática: um debate entre os alunos, que se colocariam na posição de políticos. Porém, era visível a falta de preparo do professor para a realização do debate, uma vez que não houve uma organização adequada dos passos da atividade, não ficando claros os objetivos da mesma aos alunos, conforme relatamos a seguir, na discussão das respostas dos alunos ao questionário.

¹³ Parece-nos que a esse professor era claro o que devia ensinar: a gramática do certo e do errado, e o conhecimento de suas regras levava à boa expressão escrita.

¹⁴ Diferentemente do que acredita Antunes (2007), como vimos antes.

¹⁵ O professor de escola pública de que falamos aqui é principalmente o de escola estadual – de algumas realidades que conhecemos –, uma vez que os municípios oferecem melhores condições de trabalho, plano de carreira e estímulo para a formação continuada.

Parece-nos que, ao contrário das gerações de professores formados entre as décadas de sessenta e oitenta¹³, o professor da última década e meia já não tem tanta certeza se ensinar gramática (em seu entender, como vimos, normativa) ensina a escrever¹⁴:

Carla: *Somente a gramática, não. O aluno deve vivenciar o uso da gramática.*

Marcos: *Acredito que somente com muita leitura eles conseguirão escrever bem.*

Flávio: *Com certeza, a Gramática auxilia na escrita correta.*

Helena: *Ajuda, mas não é tudo, se o aluno não ler, não irá escrever.*

Curiosamente, ainda que haja os que reconhecem a importância de um trabalho efetivo com leitura, vimos o que os alunos nos dizem a respeito. Nesse aspecto, identifica-se mais uma vez a distância entre o que os professores acreditam ser o que se espera deles e aquilo que efetivamente se observa no dia-a-dia de cada um deles, a falta de coerência entre o que dizem (e em que talvez acreditem) e o que efetivamente fazem.

Como já mencionamos, uma das questões que pretendemos responder com este estudo é se o conhecimento produzido pela pesquisa linguística chega aos professores. Nossa hipótese é que chega, mas muito parcial e fragmentadamente. O professor, salvo algumas exceções¹⁵, não tem estímulo nem ânimo para ler, se atualizar. Assim, eles ouvem um pouco aqui, leem um outro pouco ali, e vão formando suas crenças do que seja ensinar língua portuguesa no século XXI.

O ensino “inovador”, segundo o que parecem crer, deve se dar a partir de textos:

Flávio: *Normalmente com textos que apoiem o assunto a ser abordado.*

Carla: *Através de textos e exercícios.*

O trabalho desenvolvido pelo professor, pelo que ele demonstra imaginar, deve estimular o raciocínio, levando o aluno a descobrir as regras de funcionamento da língua:

Marcos: *Gosto muito de elaborar exercícios sem colocar as regras; o aluno quase sempre consegue responder às questões. Somente após a realização dos exercícios é que costumo explicar o porquê.*

Mas também há lugar para o “clássico”:

Helena: *Exposição oral, escrita, exercícios.*

Enfim, os dados de que dispomos mostram que não há coerência entre o que os professores dizem ser importante e o que efetivamente fazem na sala de aula, atestado pela forma como os alunos percebem o ensino e pelas observações que fizemos das aulas dos professores (ainda que poucas). Há um descompasso evidente entre teoria e prática, entre a pesquisa linguística desenvolvida na universidade e o ensino de português na escola básica

Considerações finais

A partir da análise das respostas dos alunos e de seus professores como participantes da pesquisa e das observações de sala de aula, podemos afirmar: após quatro décadas de estudos linguísticos, a ideia de aula de língua portuguesa já não é sinônimo de ensino exclusivo de gramática. Mas ainda não podemos dizer que seja sinônimo de prática de linguagem. Um pouco do que se pesquisa na academia até chega aos professores, mas fragmentado, porque não acompanhado de estudo, reflexão e discussão, o que fica evidenciado na concepção que os professores têm do próprio termo *gramática* ou de *norma culta*. As noções são confusas e misturadas.

Também é identificada uma distância entre o dizer e o fazer: os professores afirmam que a gramática deve ser ensinada a partir de textos, que conceitos e regras devem ser descobertos pelos alunos, que a leitura deve ser componente essencial de suas aulas. O que encontramos, entretanto, a partir do que eles mesmos afirmam sobre o que trabalham em suas aulas – tópicos gramaticais – e a partir do que vimos durante as observações, são aulas com exposição de nomenclatura e classificação de frases, ou aulas com discussões sem objetivos claros – tentativas malsucedidas de trabalho transdisciplinar.

Quanto aos alunos, um primeiro ponto é que eles não observam a possível aplicabilidade do que aprendem na escola à sua vida. Aqueles que atribuem valor ao que aprendem nas aulas não sabem dizer para que poderiam servir. Não gostam das aulas de português, mas, mesmo assim, ainda acham importantes, porque creem em mitos como *o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social e quem não sabe português é ignorante*, por exemplo (Bagno, 1999). Além disso, gostariam de ter aulas em que pudessem interagir e em que não precisassem copiar tanto do quadro.

Observamos também que o discurso de alunos e professores em relação à leitura não coincide. Enquanto estes dizem ser de suma importância ler para aprender português, os alunos dos grupos ouvidos afirmam que os livros que leram não foram indicados pela escola. Pelos títulos elencados pelos alunos, percebemos que o interesse existe, mas não tem sido suficientemente aproveitado e desenvolvido pelos professores. Nas aulas observadas, tampouco foi dado espaço para a leitura ou trabalho com textos.

Em suma, aula de português já não é sinônimo de aula de gramática, mas também, infelizmente, ainda não é espaço de aprendizagem da língua nem de reflexão sobre ela. O aluno ainda não é levado a perceber *a importância e o valor dos usos da linguagem, que são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento* (PCNs) (Brasil, 1998). Se sabemos que as demandas sociais de hoje não são as mesmas que as de uma ou duas décadas atrás, e que se exigem hoje outros níveis de leitura e de escrita, não podemos conceber que se ensine do mesmo modo, com o mesmo material que se ensinou antes.

No entanto, não podemos simplesmente responsabilizar os professores por não colocarem em prática muito do que dizem, e de reproduzirem o que historicamente sempre foi feito nas aulas de língua portuguesa. Nossa pesquisa demonstra que é necessário muito mais do que o reconhecimento da ineficiência de aulas de português centradas na gramática normativa. Talvez seja necessário, em cursos de graduação e em discussões envolvendo professores em atividade, fazer uma maior aproximação da linguística à prática efetiva da sala de aula. Atividades em que os professores elaborem e discutam planos e tarefas para a sala de aula, análise de livros didáticos e de descrições de boas práticas de sala de aula são caminhos que podem ser trilhados para que os professores tenham mais clara sua tarefa como professores de língua portuguesa. E a academia certamente tem muito a contribuir nesse sentido.

Que as aulas de português não podem se limitar a exercícios envolvendo as regras da gramática normativa parece já ter sido absorvido nos contextos escolares em que realizamos a pesquisa e, provavelmente, em muitos outros, pelo que se lê na literatura especializada. Resta agora criar meios para que esse reconhecimento se veja refletido na sala de aula de cada professor. A colaboração entre a academia e a escola é, por isso, indispensável.

Referências

- AMARAL, L.; DUARTE, N.E.W.P. 2007. O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico. *Calíscópio*, 5(1):15-18.
- ANTUNES, I. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola Editorial, 181 p.
- ANTUNES, I. 2007. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo, Parábola Editorial, 165 p.
- BAGNO, M. 2007. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo, Parábola Editorial, 238 p.
- BAGNO, M. 2001. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola Editorial, 182 p.
- BAGNO, M. 2000. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão*. São Paulo, Edições Loyola, 327 p.
- BAGNO, M. 1999. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Edições Loyola, 148 p.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, Ministério da Educação, 106 p.
- BRITTO, L.P.L. 1997. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, ALB, 287 p. (Coleção Leituras no Brasil).

- EDUCAÇÃO PARA TODOS. 2008. Disponível em: www.todospelaeliteratura.org.br/Uploads.aspx?folder=Biblioteca%5C&id=1a60588b-054d-4422-9a4f-0f009d7b2039.pdf, acesso em 18/02/2009.
- FARACO, C.A. 2002. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: M. BAGNO (org.), *Linguística da norma*. São Paulo, Edições Loyola, p. 37-61.
- FARACO, C.A. 2006. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? *Calidoscópio*, 4(1):15-26.
- FARACO, C.A. 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 207 p.
- GERALDI, J.W. 1984. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, ASSESOESTE, 125 p.
- FOLHA ONLINE. 2009. Apenas cinco capitais alcançaram metas em língua portuguesa para alunos da 4ª série. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u505847.shtml>, acesso em 18/02/2009.
- PERINI, M.A. 2000. *Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo, Ática, 102 p.
- POSSENTI, S. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 96 p. (Coleção Leituras no Brasil).
- REGO, T.C. 2007. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 1ª ed., Petrópolis, Vozes, 138 p.
- ZERO HORA. 2009. Só 40% dos municípios do RS atingem a meta de português. Disponível em http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1§ion=capa_offline, acesso em 20/02/2009.
- ZERO HORA. 2008. Enem mostra que aumenta a distância entre as escolas públicas e privadas. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a1816110.xml>, acesso em 27/04/2008.

Submetido em: 19/02/2009

Aceito em: 16/03/2009

Dorotea Frank Kersch

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Av. Unisinos, 950, Bairro Cristo Rei
93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

Ingrid Frank

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Sofia Veloso, 128, apto. 4
Cidade Baixa
90050-140, Porto Alegre, RS, Brasil

Anexo I: Questionário dos alunos

Você gosta de estudar Português? Por quê?

Você acha importante estudar Português? Por quê?

Você utiliza o que aprende na aula de Português quando está fora da sala de aula?

A que tipo de conteúdo seu professor dá mais ênfase nas aulas de português?

Você acha importante estudar gramática? Por quê?

Quais conteúdos desta disciplina são mais fáceis? E os mais difíceis?

Como você gostaria que fosse uma aula de Português?

Você gosta de ler? O que você prefere ler?

Qual o livro que você mais gostou de ler? E qual foi o último que você leu? Esses livros foram indicados pela escola?

Anexo II: Questionário dos professores

Há quantos anos trabalha no Magistério? É concursado? Em que séries dá aula? Qual sua carga horária semanal? Quantos alunos tem?

Que conteúdos você ministra nesta turma?

Qual você julga ser o papel do professor de português?

O que você leva em conta para avaliar seus alunos?

O que você prioriza em suas aulas?

Que livros/autores você consulta para embasar e preparar suas aulas?

O que é gramática para você?

Gramática ajuda a escrever bem?

Que papel tem a produção de textos em suas aulas?

Para que ensinar português para quem já sabe?

Você se baseia nos PCNs na organização do seu plano de ensino?

Qual é a maior dificuldade que você enfrenta com seus alunos?