

## **O SABER DOCENTE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO**

Roberta Soares Paiva (UFPB)

### **INTRODUÇÃO**

É no momento da formação acadêmica, quando o professor está envolvido no curso de Letras enquanto aluno, que ele trava contato com o pensamento de diversos linguistas, vinculados a correntes teóricas igualmente diversas. Entretanto, no que concerne à práxis, é evidente que o desafio do professor é bem maior, pois ele deverá, no cotidiano de seu exercício profissional, adaptar aos imperativos desta prática o saber epistemológico por ele adquirido ao longo de sua formação acadêmica.

Com base em nossa própria experiência profissional, bem como na de nossos colegas, percebemos que o professor, quando se via diante das contingências da prática, buscava adequar o conhecimento oriundo de sua formação acadêmica às necessidades reais dos alunos, procedimento que passava necessariamente pelas condições de trabalho de que dispúnhamos, e que influenciavam o nosso exercício profissional.

Dessa forma, nosso olhar se voltou para a natureza da mobilização dos saberes docentes, diante da impossibilidade de aplicação direta do conhecimento técnico-científico, mais especificamente as diretrizes provenientes da Linguística Teórica, ao contexto de sala de aula. Interessou-nos sobremaneira investigar as estratégias utilizadas para promover a adaptação da teoria à prática, procedimento que muitas vezes adota caminhos tortuosos e posturas aparentemente contraditórias para que o professor delimite os contornos de sua práxis e de fato aprenda a ensinar.

Na tentativa de elucidar como o professor realiza a mobilização de saberes na aula de português, empreendemos uma pesquisa de campo, de base qualitativo-interpretativa, que se desdobrou sob a forma de um estudo de caso. Restringimo-nos a uma escola pertencente à rede pública do município de Campina Grande (Paraíba) e observamos a prática docente de nossa colaboradora durante o segundo bimestre do ano letivo de 2008, ministrando Língua Portuguesa no 9º ano (8ª série) do ensino fundamental.

A relevância deste trabalho reside no fato de ele dialogar com a tortuosa relação teoria-prática, elucidando o papel da formação acadêmica do professor de português no ensino de língua materna (doravante LM), especialmente quando consideramos o atual panorama de crise em que este ensino se encontra. Dessa forma, buscamos conferir voz a um dos principais agentes do processo ensino-aprendizagem – o professor –, na tentativa de compreender reflexivamente os fatores constitutivos de sua práxis na conjuntura mais ampla do trabalho educacional.

### **1 O ENSINO DE LM NO BRASIL E O PAPEL DO PROFESSOR NO PANORAMA DA CRISE**

Em nossos dias, para que se empreenda um estudo consciente do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e do papel do professor neste ensino, é imprescindível que se lance um olhar sobre o panorama da crise de práticas e paradigmas de que ele tem se investido. Diversos autores têm se debruçado sobre essa questão, como Antunes (2003), Bezerra (2002), Cereja (2002) e Paiva (2007), dentre outros. Prova da existência dessa crise é o desempenho pobre que a maioria dos alunos das redes pública e privada costuma obter na avaliação de Língua Portuguesa em exames nacionais, a exemplo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do vestibular. O resultado aquém do desejável evidencia, para nós, que nossos alunos estão concluindo a vida escolar sem apresentar um domínio mínimo de sua língua materna em contextos formais de utilização. Portanto, o ensino de LM estaria falhando no cumprimento de um de seus objetivos principais.

O preocupante quadro atual do ensino de LM em nosso país (*cf.* PAIVA, 2007) finca suas raízes históricas a partir da década de 1950, quando, de acordo com Bezerra (2002, p. 42), os professores pertenciam às classes sociais mais abastadas, sendo intelectuais bem preparados para o

exercício da docência, além de gozarem de autonomia para a preparação de seu material didático. A própria escola nesta época era voltada exclusivamente para os filhos desta classe detentora do poder, havendo uma sintonia entre alunos e professores do ponto de vista sócio-econômico e cultural. Segundo Soares (1998), esses alunos já traziam de sua vivência familiar um domínio razoável do dialeto de prestígio, o que justificava a concepção de língua enquanto sistema. Assim sendo,

a função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*<sup>1</sup>, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino de gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (SOARES, 1998, p. 54).

Segundo Soares, essa tradição remonta aos nossos tempos coloniais, quando o ensino de Língua Portuguesa se limitava à alfabetização, após a qual uns poucos privilegiados dariam prosseguimento à sua escolarização através da aprendizagem da gramática latina, da retórica e da poética, situação que se manteve até meados do século XVIII. O ensino da Língua Portuguesa só foi instituído em 1759, por meio da Reforma Pombalina. Este ensino, então, seguiu a mesma tradição do ensino de latim, focalizando-se sobre a gramática da Língua Portuguesa, que até o final do século XIX se fez ao lado do ensino da retórica e da poética. A disciplina “Língua Portuguesa” ou “Português” só passou a existir com esta denominação nas últimas décadas do século XIX, pois, “até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética” (SOARES, 1998, p. 55).

A tradição anterior ainda se faz sentir no ensino atual de LM. Antunes (2003) argumenta que, apesar dos movimentos de mudança, este ensino ainda está demasiadamente vinculado ao estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Além disso, iniciativas pedagógicas que contemplem o aspecto interacional da língua não fazem a diferença, devido à sua desarticulação no tocante à prática dominante, constituindo-se, assim, de forma eventual e isolada. Esse panorama pouco animador, segundo a autora, causa o insucesso escolar, que se manifesta sob a forma de ojeriza (declarada ou velada) do aluno para com a aula de português, ao constatar que “não sabe” a sua própria língua pátria, que seria “muito difícil”.

Até os anos de 1960, segundo Soares (1998, p. 55), a tônica dos manuais didáticos era a “[...] compreensão, a imitação de autores portugueses e brasileiros”. Data também dessa época a consagração do texto como base para os estudos de gramática. A concepção de língua que vigorou durante todo este período foi a de sistema. De acordo com tal concepção de língua, “[...] ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55).

Entretanto, a partir da década de 1960, surge no Brasil uma nova conjuntura sociopolítica, que vai alterar não apenas a clientela da escola (em especial a da escola pública), mas a própria concepção de língua a nortear a disciplina Língua Portuguesa: as pressões das classes populares pela democratização da escola geraram uma espécie de popularização da instituição, trazendo para ela crianças detentoras de padrões culturais e lingüísticos completamente distintos daqueles com os quais a escola estava familiarizada. Como se tratava dos filhos das classes trabalhadoras, a educação assumiu um caráter utilitarista, delegando aos conteúdos curriculares uma função instrumental, já que era necessário fornecer recursos humanos para a expansão capitalista.

Bezerra (2002) aponta que o perfil dos professores também sofreu alterações profundas: eles não eram mais intelectuais da elite, mas indivíduos pertencentes a camadas sociais mais populares. A autonomia de antes cedeu espaço ao surgimento dos livros didáticos, já que os professores já não mais gozavam de uma formação acadêmica tão respeitável. Com relação à clientela desta nova escola, houve uma miscelânea de interesses, na qual os alunos oriundos das classes mais desfavorecidas tendiam a sair perdendo, visto que as práticas de ensino continuavam a privilegiar um ensino de língua

<sup>1</sup> Grifos no original.

enquanto sistema, o que favorecia as crianças oriundas de classes sociais mais abastadas, cuja vivência familiar já incluía um domínio razoável da chamada norma culta padrão.

Dessa forma, percebe-se o cerne da desvalorização do magistério e do próprio ensino de LM no Brasil. A este respeito, Bezerra (2002, p. 42) afirma que,

[...] se a fabricação do material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, preparou até as respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade. Some-se tudo isso e tem-se uma pista para entender o desprestígio da profissão. E quanto mais se desvaloriza a profissão de magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita, mais se aviltam os salários, mais a formação dos professores é precária e mais dependência desse livro ocorre.

Da década de 1960 até meados da década de 1980, segundo Soares (1998), o referencial teórico da teoria da Comunicação norteou o trabalho com língua em nosso país, até que a conjuntura sociopolítica do Brasil se modificou mais uma vez, mediante a abertura política, tornando o momento propício para a edificação de uma nova concepção de língua, calcada no discurso (SOARES, 1998, p. 59). É essa concepção de língua, afeita à interação, que norteia os materiais didáticos de hoje, com maior ou menor propriedade. E seus efeitos são significativos para a articulação de uma mudança no ensino de LM, pois

[...] o aluno [...] passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que se vive (SOARES, 1998, p. 59).

Geraldi *et al.* (1996) afirmam que a Lingüística, desde sua edificação como ciência até a segunda metade da década de 1950, quando de sua implantação na grade curricular dos cursos de Letras do país, sempre travou um embate teórico-metodológico com o ensino tradicional de língua, que a concebia como sistema imutável e preexistente a qualquer movimento de dinamicidade. Dessa forma, propor uma mudança de foco para o ensino de LM jamais foi uma tarefa fácil. Nos dias atuais, a Lingüística se inscreve no cenário do ensino de LM como o aporte teórico fundamental e imprescindível para a edificação de um trabalho com a língua que privilegie o seu real, ou seja, seu uso efetivo e suas inúmeras possibilidades de sentido dentro do vasto panorama discursivo que a constitui.

No tocante à formação docente, entram em cena os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, através de suas diretrizes, busca delimitar como se deve empreender um ensino de LM que privilegie o aluno como sujeito de sua aprendizagem, capacitando-o a se tornar proficiente nas várias possibilidades de uso que sua língua oferece. Caberia à escola favorecer este acesso e, assim, conferir cidadania e participação social ao aprendiz.

Geraldi *et al.* (1996) advogam que a tônica dos debates em torno da formação do professor explicita o fato de que se centraliza neste profissional a responsabilidade pela eficiência do ensino de LM. A compreensão da escola como espaço privilegiado para a reprodução das discrepâncias sociais do sistema capitalista marca as representações que a Lingüística faz acerca do processo de ensino-aprendizagem de LM pelo que os autores chamam de imobilismo e pessimismo pedagógicos (GERALDI *et al.*, 1996, p. 310). Estes fatores orientam de forma essencial as concepções acerca da formação do professor. Para os autores,

embora integrando desde o início a extensa pauta de problemas e dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e sendo vista como uma das variáveis do processo de perda da qualidade do ensino (em função da absoluta falta de condições para o estudo e aperfeiçoamento dos professores em seu trabalho e em função da

permanente crise dos cursos de licenciatura) foi no contexto da ameaça de um imobilismo e de um pessimismo pedagógicos, gerados pela compreensão recente da escola como sendo inevitavelmente reprodutora das relações capitalistas de produção, que as preocupações sobre a formação dos professores ganharam maior relevância, audiência e ênfase na discussão.

Para discutir a natureza plural do saber docente, é imprescindível voltarmos a nossa atenção para o trabalho de ensino. A este propósito, Geraldi (1997) acredita que este trabalho possui algumas especificidades, cujo delineamento se verifica no decorrer dos momentos históricos. Assim, de acordo com o referido autor, para refletir sobre o trabalho de ensino, faz-se necessário não apenas compreender os meandros desta história, mas também a sua participação na construção identitária no âmbito do sistema educacional. Desse modo, para Geraldi (1997, p. 73-74) “o contraponto necessário ao delineamento desta história é a correlação entre o trabalho científico e o trabalho de ensino, ou seja, a articulação entre o conhecimento que se tem a propósito da língua e o ensino”.

O professor lida constantemente em seu fazer profissional com a necessidade de mobilizar saberes, sejam eles técnicos ou empíricos, para realizar o trabalho de sala de aula. A mobilização de saberes, especialmente o saber técnico, remete à questão da transposição didática, definida por Geraldi (1997, p. 74) como sendo “a correlação entre o trabalho científico e o trabalho de ensino”. A transposição, portanto, estabelece a relação entre conhecimento lingüístico e ensino de língua. O autor assevera que a transposição didática não se verifica de forma linear, pois a conversão do conhecimento científico, de cunho teórico, para o conhecimento empírico, com base na aplicabilidade prática, é marcada por adaptações e apropriações que transformam o saber científico em objeto. Assim,

[...] a passagem do fenômeno a objeto, por seu turno, não é sem marcas, porque baseada na percepção e não é sem resíduos porque a ciência não se propõe como descrição e compreensão do fenômeno percebido, mas como sistema de acesso explicativo do fenômeno, definindo as variáveis que vai levar em conta (ou seja, estruturando parte do fenômeno) (GERALDI, 1997, p. 78).

Logo, é fácil constatar que a transposição didática é um procedimento que envolve adaptações, restrições, reformulações ou mesmo deformações do conhecimento técnico-científico (ALBUQUERQUE, 2006), para que este se converta em conteúdo de ensino. Nesse contexto, o professor tem como trabalho social a realização dessa transposição, orientado pelo objetivo imediato de adequar o pressuposto teórico à conjuntura real da sala de aula. Este processo está longe de ser linear, sendo caracterizado por reduções e descontinuidades que muitas vezes fazem com que o conteúdo a ser ministrado não mais coincida com o construto teórico que lhe deu origem. A respeito do procedimento de transposição didática, Rafael (2001, p. 121) argumenta que, de forma geral, ele ocorre

[...] como um movimento em etapas, cujo percurso dá-se sempre no sentido do *que conteúdo ensinar*<sup>2</sup> até *que conteúdo foi de fato ensinado*, ou, ainda, *que conteúdo foi aprendido pelo aluno*. Do ponto de vista, então, de quem analisa ou se propõe a realizar uma transposição, faz-se necessária essa distinção, especialmente para que se tenha clareza sobre qual conteúdo será ensinado e como isso ocorrerá.

Albuquerque (2006) aponta as instituições oficiais, as didáticas das disciplinas e os conhecimentos acadêmicos como as agências que influenciam o professor, às quais acrescentaríamos, além do perfil do alunado, as condições de trabalho do docente e as atribuições e expectativas que a instituição escolar e a sociedade como um todo depositam sobre ele. Para a autora, essas agências, apesar de garantirem a coesão do processo educativo no Brasil, geram um relativo impasse, para o qual cada professor elabora o seu plano de ação.

## **2 A MOBILIZAÇÃO DO SABER DOCENTE EM SALA DE AULA: ARTICULANDO CONHECIMENTO ACADÊMICO E EMPÍRICO DIALETICAMENTE**

---

<sup>2</sup> Grifos no original.

Nossa colaboradora é uma jovem, na faixa etária entre 20 e 30 anos de idade, contando com quatro anos e meio de experiência profissional. Apesar de ela não ser propriamente recém-formada, visto que concluiu a graduação no ano de 2003, sua formação acadêmica ainda está bastante presente, não só em seu discurso, mas no planejamento do ano letivo e na forma como a docente conduziu o trabalho com leitura e escrita. A formação acadêmica da docente contempla um curso de graduação feito em período integral em universidade pública, seguido por um curso de Mestrado em Linguística, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A colaboradora afirmou em entrevista trabalhar com seqüências didáticas (SD's), dado presente ainda em seu plano de ensino. Durante o período de nossa presença em campo, a professora desenvolveu uma SD centrada no gênero textual resenha.

Pudemos observar um caráter bipolar da práxis: o trabalho empreendido com leitura e escrita contou com uma abordagem que buscava integrar conhecimentos oriundos da formação acadêmica à práxis. Já o trabalho com análise linguística apresentou um caráter tradicional, voltado para o estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2003). É o que atestam os exemplos a seguir.

**Exemplo (01):**

que tipo de informação tem na resenha? ((vozes indistintas))... então é melhor eu perguntar a vocês... olha... vocês JÁ SABEM que resenha é um texto... de opinião... e que resenha é um texto que vem... em jornais e revistas e em *sites*... no mínimo... eu poderia dizer... agora eu vou dizer qual (é) o OBJETIVO de quem escreve uma resenha. Normalmente quem escreve uma resenha tem o objetivo de resumir uma obra cultural... COMENTAR... dar a sua opinião sobre essa obra e... fazer com que os outros leiam... o que ele escreveu (+) então... o que seria então/a/essa obra cultural?... livros... CD's... filmes... shows... palestras... jogos de futebol... mais o quê? (+) aulas... conferências... VÁRIAS circunstâncias ou obras culturais podem ser alvo de uma resenha. Então por exemplo... eu tô trabalhando no Jornal da Paraíba... e eu sou daquela coluna... responsável pela divulgação do cinema... então meu redator-chefe pede... pra que eu... elabore uma resenha sobre um filme... qual o filme que tá passando ultimamente? (Aula 01, linhas de 165 a 176)

Fica patente nesse exemplo a intenção da professora em integrar os alunos a duas situações prestigiadas pela cultura letrada, que são o domínio da criticidade e a apreciação de uma obra cultural. Como a resenha é um gênero de natureza opinativa, a professora se mostra ciente da necessidade de desenvolver nos alunos a argumentação, através da defesa de um juízo de valor com base em argumentos sólidos. Esta preocupação se torna mais evidente na aula 02, quando a professora prepara a turma para o momento da produção textual e insiste na falta de validade de um posicionamento calcado apenas em uma opinião pessoal, sem a sustentação de argumentos que validem tal posicionamento. É o que mostra o Exemplo (02) a seguir:

**Exemplo (02):**

Logicamente que na resenha que vocês vão/podem fazer vocês podem comentar... positivos ou negativos... tanto faz... certo? Vai depender da/do nível de criticidade. Agora... pra poder comentar sobre alguma coisa... ter o que falar... ter o que dizer... eu tenho que ser uma pessoa que leio muito... que me inteiro das coisas... que sou ANTENADO na/no meu mundo... né... pra poder ter opinião... e não dizer eu gostei... por quê? ... porque gostei. ((alguns alunos riem)) eu gostei... não gostei... por quê?... porque não gostei. ESSE tipo de enunciado não tem ARGUMENTATIVIDADE... não convence ninguém de nada. É necessário que a gente saiba por que gostou de um filme, por que gostou de um livro, e saiba comentar por escrito, colocar as idéias no papel. ISSO que é importante, gente (Aula 02, linhas de 212 a 221).

Ainda com relação ao Exemplo (02), o posicionamento da professora de que é preciso ler muito para ter o que dizer e fazê-lo com pertinência e adequação faz ecoar com eloquência o discurso escolar em torno das leituras ditas legítimas, as quais costumam despertar pouco interesse nos alunos em geral. Faz-se presente no discurso da professora a concepção validada pela escola de que somente

aqueles leitores proficientes no cânone da cultura letrada têm plenas condições de opinar sobre um determinado assunto. Cabe a pergunta: a história de leitura dos alunos, certamente diversa (e divergente) daquela prestigiada pela escola, também não ofereceria a sua contribuição para o desenvolvimento da criticidade do aprendiz?

Para a maioria dos alunos da turma observada, a via de acesso mais provável à apreciação de uma obra cultural realmente é a escola. Mesmo que a apreciação de uma obra cultural esteja ao alcance de qualquer cidadão, mais ou menos letrado, com maior ou menor acesso às práticas culturais, a escola serve para institucionalizar o agir avaliativo pretendido. E nossa colaboradora parece estar ciente disso, ao apontar, no Exemplo (03), a relevância social da resenha e a importância de que os alunos se instrumentalizem não só para serem capazes de ler uma resenha, mas também de produzi-la, ainda que sem o rigor técnico de um especialista ou de uma pessoa com maior experiência de vida e de leitura.

**Exemplo (03):**

por exemplo, se você leu um livro... aí você abriu a Veja ... e viu um texto... uma resenha... sobre o seu/o livro que você acabou de ler... tá?... você acha que vai ser interessante ler aquele texto? Você vai ser... eh/eh... convidado a ler aquele texto, vai se entusiasmar por ler aquele texto? Por que que a gente se/sente isso? Porque a gente quer COMPARAR as ideias que a gente teve ao ler o livro com as que o outro... fez. Digamos que em outra situação... eu estou pra comprar um livro... mas eu não sei qual... eu quero ler um livro esse mês. Então eu vou lá na Veja... geralmente na Superinteressante tem nas últimas páginas... um... eh/eh:: ou no jornal também... nos jornais locais... uma/uma seção voltada pra os livros... recentes... então QUANDO eu leio aquele... aquela resenha... com o comentário... o que é que eu faço? Eu tenho aí mais um argumento a favor de comprar ou não... porque pelo comentário eu vejo se eu vou gostar ou não do livro... então a resenha ela tem um papel social muito importante... né... porque ela acaba nos informando... além da objetividade... ela é subjetiva... tá?... quem... se alguém não tá entendendo muito agora... com os exemplos a gente vai... internalizando o que seria... esse gênero textual (+) então, gente, gênero/resenha vai ser um gênero textual MESMO... é uma ESPÉCIE de texto... tá... que:: é/é/é utilizada ... em diversas situações do cotidiano na nossa sociedade ... e que pode ser produzida por cada um de nós... né... desde que a gente... domine e se instrumentalize de como fazer... tá? (Aula 01, linhas de 227 a 244)

O Exemplo (03), além de apontar para a relevância social da resenha, evidencia ainda um fosso existente entre a história de leitura da professora e a dos alunos, que, por extensão, aponta para a enorme diferença entre as leituras valorizadas pela escola e aquelas que instigam os alunos. A professora se reporta às revistas *Veja* e *Superinteressante*, além da leitura de livros dignos de serem avaliados por resenhistas desses veículos de comunicação tão prestigiados pela sociedade letrada brasileira. É muito pouco provável que a leitura dessas revistas e de livros mais complexos faça parte do universo de referência desses alunos.

Partindo para as considerações acerca do componente análise lingüística, evidenciamos que a postura da professora sofreu drástica alteração. Não houve uma transição para a abordagem deste componente nem uma motivação clara para a sua abordagem. Do ponto de vista pedagógico, embora ressaltamos a relevância da atualização da docente quanto às mudanças ortográficas que entraram em vigor e também da tentativa de tornar o estudo da ortografia mais interessante, quando, por exemplo, ela mostra aos alunos a origem do termo popular *cheringa*<sup>3</sup> e a função do prefixo *-orto*<sup>4</sup>, vinculando-o à noção de consertar algo que não está funcional para então conceituar a palavra *ortografia*, percebemos que a colaboradora assumiu uma postura tradicional no tratamento dos conteúdos de análise lingüística.

<sup>3</sup> Aulas (07) e (08) – geminadas, linhas de 417 a 438.

<sup>4</sup> Aulas (05) e (06) – geminadas, linhas de 265 a 304.

Sentimos que houve uma quebra na condução da prática da professora no momento em que ela se reporta ao estudo de análise lingüística. Percebemos a tendência por uma ênfase, conforme aponta Antunes (2003), no estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Isto se faz sentir principalmente quando a professora cria orações coordenadas para serem classificadas pelos alunos, conforme verificamos nas aulas de (11) a (13). O próprio livro didático adotado pela escola confirma essa tendência, ao propor exercícios que utilizam o texto como pretexto para o ensino de gramática normativa. A abordagem dos conteúdos gramaticais contempla a noção de língua enquanto sistema, confirmando uma tendência que, segundo Soares (1998), remonta à década de 1960, mas, conforme defende Antunes (2003), ainda permanece firme e forte na grande maioria das escolas brasileiras.

Essa concepção de língua parece nortear o trabalho empreendido pela professora com relação ao componente análise lingüística<sup>5</sup>. Especialmente no tocante ao estudo de análise sintática, pudemos depreender que a meta principal do trabalho foi a de “[...] ensinar a conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, ou apresentando ou fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55). As aulas de análise lingüística se seguiram nas proximidades da avaliação do 2º bimestre, e assumiram a tarefa de preparar os alunos para a realização deste exame. É nesse contexto que parecem se desenrolar os Exemplos de (04) a (06) a seguir, enfocando o estudo das conjunções coordenativas e das orações coordenadas:

**Exemplo (04):**

**L1:** conjunções... então... EU falei pra vocês de uma forma bem simples... que conjunções são aquelas expressões utilizadas... tá?... ou a/aquelas palavras utilizadas... QUANDO eu preciso UNIR uma oração a outra no período... certo? E:: essas conjunções... que unem essas orações... elas vão ser chamadas de coordenativas... porque elas vão coordenar uma oração após a outra... estabelecendo uma relação de SENTIDO entre as duas orações unidas. E AÍ eu falei pra vocês que existem cinco tipos de conjunções. Quais são?

**L2:** aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva, explicativa.

**L1:** É IMPORTANTE SABER a nomenclatura? É... mas mais importante é saber por que usar e quando usar... presta atenção comigo (Aulas 7 e 8 – geminadas, linhas de 676 a 688).

**Exemplo (05):**

**L1:** então, gente... Primeiro... Oração eu já sei o que é. É aquele enunciado com sentido completo que possui um verbo. Tá claro pra vocês?

**L2:** tá

**L1:** Ok. ESSAS orações... quando elas são independentes sintaticamente, ou seja... elas têm sentido completo... se eu separasse esses enunciados eu manteria o sentido, aí elas/elas eh:: podem ser classificadas de coordenadas. Por que coordenadas? Porque uma vem após a outra, mas se eu separar... elas não dependem uma da outra pra completar o sentido. SE nessa ligação houver uma conjunção... aí eu digo que são... sindéticas. Esse nomezinho... parece nome de remédio, mas é assim mesmo. Sindéticas é quando eu tenho uma conjunção ali presente. SE não houver a conjunção eu digo que são ASSINDÉTICAS, ou seja... elas são ligadas apenas por sinais de pontuação (Aulas 7 e 8 – geminadas, linhas de 951 a 963).

**Exemplo (06):**

**L1:** (...) gente, eu tô sentindo que o silêncio de vocês é porque vocês não estão entendendo... AGORA me digam, por favor, se vocês não estão entendendo (ou não estão prestando atenção). Por que vocês não me dizem? (+) O “e” é adição... Se eu

<sup>5</sup> De certa forma, nossa colaboradora está seguindo a segmentação clássica referendada nos referenciais e livros didáticos, que segmentam o estudo da língua nos componentes leitura, escrita e análise lingüística.

digamos “fulano FEZ isso e FEZ aquilo”... esse “e” ADICIONA uma ideia. Agora se eu digo... “ele fez isso, PORÉM ele não fez aquilo... TODAVIA ele não fez aquilo”... a ideia que vem depois é contrária. O que é contrário é adverso. Por isso que eu chamo de adversa-tiva... certo? Então (vocês precisam visualizar) essas situações, gente. OU um/um/um texto/uma oração explica o que a outra diz, portanto é explicativa... ou ela conclui... conclusiva... OU É UMA/uma/uma das alternativas... “ou/ou, ora/ora”... OU ela é contrária... adversativa... ou ela vai ser o quê?

**L2:** aditiva.

**L1:** aditiva... adiciona uma informação... certo? Não tem como errar, é só/tem que ir pela lógica... tá bom? (Aulas 7 e 8 – geminadas, linhas de 1144 a 1159)

Nesse ponto, o peso da tradição, conforme apontado por Cereja (2002), parece ter-se feito sentir, e o trabalho deixa de se centrar no texto, para explorar a nomenclatura e a taxonomia gramatical. A atividade torna-se metalingüística, e o elemento privilegiado passa a ser o domínio dessa nomenclatura e da classe gramatical conjunção, embora a professora insistisse que não se trata de memorização, mas sim da compreensão de uma pretensão lógica inerente à estrutura da oração. O foco do trabalho com análise lingüística constitui-se na compreensão por parte do aluno do que seja conjunção, da função que essa classe de palavras exerce no âmbito da oração e do período composto, para que o aluno seja capaz de identificar e classificar uma oração coordenada. O trabalho não parte do texto, mas da análise sintática de frases isoladas.

Por isso, afirmamos que o componente análise lingüística foi ministrado à parte da SD. Enquanto o trabalho com leitura e escrita promoveu uma maior interação entre professora e alunos, levando em conta a centralidade do texto no desenvolvimento das atividades em torno da linguagem e abrindo espaço para o debate, o trabalho com análise lingüística contemplou a exploração de aspectos da gramática tradicional. Consideramos que a nossa colaboradora segue uma tendência nacionalmente verificada, conforme aponta Antunes (2003), cujo fruto mais imediato é a dificuldade vivenciada pelo aluno em construir seu conhecimento acerca dos conteúdos ministrados.

O silêncio dos alunos, para nós, evidencia duas situações bastante típicas do ensino de LM, tal como costuma se configurar nas escolas brasileiras, de acordo com Antunes (2003): de um lado, surgem as lacunas de formação que os alunos trazem de anos anteriores, devido à não-internalização do ensino de gramática tradicional (ponto, inclusive, tocado pela professora na primeira entrevista concedida à pesquisadora, conforme já abordado em nossa discussão). E de outro, o fato de o ensino de análise lingüística não ter privilegiado a língua em uso, através do estudo da gramática do texto, não promoveu a compreensão da funcionalidade da conjunção e da coordenação, reforçando nos alunos o *déficit* de não dominar os conceitos e a nomenclatura da abordagem tradicional.

Ao ser questionada em entrevista sobre o motivo de ter empreendido um trabalho com análise lingüística de cunho tradicional, a colaboradora fez menção ao seu conhecimento empírico. Analisemos o Exemplo (07):

**Exemplo (07):**

independente do que a gente já leu sobre o ensino de Língua Portuguesa... a gente tem... vamos dizer assim... um conteúdo a seguir. Num é? A gente tem um remanescente na memória... ah:: o que a gente também entendeu do que é a aula de Língua Portuguesa. Então do que... nós/do que foram essas aulas de Língua Portuguesa quando a gente estudava, né, quando a gente tava nos bancos escolares. Então a gente... não pode... simplesmente deixar de trabalhar análise lingüística e trabalhar com o ideal... [...] E:: realmente eu acho que talvez não seria tão necessário... SE... e somente SE a gente não tivesse na sociedade um/eh/eh/eh:: formas de seleção que requerem dos alunos tal conhecimento... mesmo que eles não vão/não vão usar esse conhecimento nas PRÁTICAS cotidianas ou profissionais que eles vierem a ter. Mas a gente tem concursos públicos, tem vestibulares, tem testes de seleção... que vão demandar deles o domínio da nomenclatura e da análise lingüística dos m/nos moldes tradicionais. Também tem outra coisa que me tolheu... [...] a REPRESENTAÇÃO que eu tenho ainda de trabalho com a análise



linguística... não é... nem necessariamente do/do mestrado nem é necessariamente da graduação. É muito mais das aulas DE gramática que eu tive no período escolar. Então querendo ou não isso VAI... orientando a minha prática. Por mais que eu queira fugir disso... mas isso ainda tá muito impregnado em mim (Segunda Entrevista com a Colaboradora, linhas de 188 a 260).

O discurso da professora, nesse ponto, revela a relevância do saber experiencial, que também é mobilizado na prática docente. À parte da questão do conteúdo programático a ser seguido e da base acadêmica do professor, a representação ou a imagem que este faz de seus professores no período escolar também é mobilizada na práxis. Essa reflexão em torno da influência da representação do que é um professor de Língua Portuguesa proveniente da experiência da colaboradora enquanto aluna dos níveis fundamental e médio é retomada no Exemplo (07), contribuindo para a imagem feita por ela de como deve se portar um professor de português ao ensinar questões de análise linguística. Nossa colaboradora não hesita em afirmar que tomou como referência em sua práxis com relação a este aspecto a representação feita por ela acerca de seus professores de português da escola, e não propriamente do que aprendeu na graduação ou mesmo no mestrado. Esse depoimento reforça o que Guedes (2006, p.26) aponta como a formação mimética do professor, cujo processo tem início nos primeiros anos escolares, ainda na condição de aluno e tomando como referência as posturas pedagógicas de seus professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante a como o professor realiza a mobilização de saberes na aula de português, depreendemos, primeiramente, que, por tratar-se de um saber plural, conforme apontado por Albuquerque (2006b), esta mobilização não se atém exclusivamente ao conhecimento técnico-científico adquirido pela colaboradora durante sua formação acadêmica inicial e continuada, embora seja indubitável a contribuição dessa formação para o seu exercício profissional. A partir da análise de nossa amostragem, chegamos à conclusão de que a natureza dessa mobilização de fato é dialética, ao articular conhecimento científico-profissional e experiência na atividade diária do saber-fazer docente.

O fato de o professor dispor de uma formação acadêmica consistente não é suficiente para que ele empreenda uma prática tida como ideal. Ocorre a confluência de múltiplos fatores, não necessariamente de ordem teórica, que geram a descontinuidade da relação teoria-prática. Mediante a análise da práxis observada, pudemos concluir que os saberes mobilizados pela professora são de três ordens: há o conhecimento técnico-científico, oriundo da formação acadêmica inicial e continuada, e que embasa a transposição didática; o conhecimento experiencial, que se desdobra em dois procedimentos distintos: o primeiro corresponde aos procedimentos aprendidos na prática dos quais a docente lança mão para resolver situações e conflitos ocorridos no imediatismo da atividade de sala de aula. O segundo procedimento diz respeito à representação que a professora faz do que é um professor de Língua Portuguesa, advinda de sua experiência enquanto aluna dos níveis fundamental e médio e que influenciou sobremaneira a prática docente observada, principalmente no tocante ao trabalho com análise linguística. O terceiro saber mobilizado é o profissional, correspondendo ao conhecimento internalizado de todos os fatores e circunstâncias relacionados às condições de trabalho da docente, que moldam sua prática e limitam a sua atuação para a realização do possível e do viável. A articulação desses três saberes ocorreu dialeticamente, e foram responsáveis pela orientação da prática pedagógica de nossa colaboradora.

Acreditamos, por fim, que nem a postura solucionista, que busca diagnosticar as falhas da práxis para balsamizá-las, nem a acusativa, que lança sobre os ombros do professor toda a responsabilidade pelos descaminhos do ensino de LM no Brasil, mostram-se capazes de explicar satisfatoriamente o papel do professor de português no trabalho educacional. Optamos, portanto, por um olhar realista sobre a práxis, e podemos dizer que nos sentimos recompensados ao final desse processo. Mas também instigadas a prosseguir na constituição investigativa desse olhar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 153-160.

GERALDI, J. W.; SILVA, L.L.M.; FIAD, R.S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 12, N° 2, 1996. p.p. 307-326.

GERALDI, J. W. Identidades e especificidades do ensino de língua. In: *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Coleção texto e Linguagem).

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 4).

PAIVA, R. S. (2007). *Um olhar enviesado: a relação entre o professor de português e as teorias lingüísticas*. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB: Universidade Estadual da Paraíba.

RAFAEL, E. L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da Lingüística à sala de aula*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, 2001 (Tese de doutoramento).

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.