

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE LÍNGUA

Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa Duarte (UFPE)
Viniciuscac@ig.com.br

Introdução

Todas as ações humanas são baseadas em concepções, e isso não é diferente quando se fala sobre o ensino de uma língua. O modo como a língua é tratada nas aulas de português pode estar diretamente ligado à concepção de linguagem que norteia, consciente ou inconscientemente, o trabalho do professor. Diz-se “inconscientemente”, pois muitas vezes o docente desconhece que existe uma teoria que descreve e explicita as concepções de linguagem e de como ela é tratada na sala de aula, mas mesmo assim acaba – inconscientemente – adotando uma dessas concepções.

Este artigo, fruto de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso de uma especialização, tem como objetivo geral investigar a concepção de língua adotada pelos professores da rede estadual de ensino de Pernambuco, analisando a prática de sala de aula dos mesmos, buscando entender correlações existentes entre a escolha de determinada concepção e as possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua na sala de aula.

1. Fundamentação teórica

Ao compreender a linguagem como expressão do pensamento, como um sistema, o professor poderá apresentar uma prática de ensino baseada no modelo do ensino da gramática normativa, na qual privilegiará o ensino sistemático da norma. Essa maneira de conceber a linguagem nos leva a pensar que, como afirma Geraldi (1984, p. 41), “as pessoas que têm dificuldade de se expressar não pensam”. Sabemos que isso não é verdade, pois a relação entre expressão e pensamento não tem essa correspondência direta.

De acordo com essa concepção, muitas vezes, a aula de língua é confundida com aula de gramática. Privilegia-se o trabalho com a forma em detrimento do uso. A memorização das estruturas é o principal objetivo do ensino de língua, pois se entende que, quanto maior o armazenamento de estruturas linguísticas, mais o aluno terá facilidade de expressar-se escrita e oralmente. Segundo Ramires (1994, p. 3), “essa concepção ilumina, desse modo, a prática tradicional daqueles professores de língua materna que a centram em atividades linguísticas isoladas do contexto das relações sociais mais amplas.”

Outra concepção, que durante muito tempo norteou não só o trabalho do professor, mas toda a produção dos livros didáticos é a que vê a língua como instrumento de comunicação. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.” (*Ibid*, p. 41). Na época do crescimento dessa concepção, o Brasil vivia um momento de desenvolvimento econômico e a educação estava voltada à inserção das pessoas no mercado de trabalho.

A ideia de língua como instrumento de comunicação e dos falantes como meros emissores e receptores de mensagens mudou fortemente os rumos do ensino de língua. Já que o foco era a comunicação, o estudo sistemático da gramática normativa foi deixado de lado em detrimento do objetivo prático e comunicativo da linguagem.

Largamente trabalhada nos livros didáticos, a teoria da comunicação, juntamente com as famosas funções da linguagem, atribuíam à comunicação funções específicas e definidas. Sabe-se, porém, que a linguagem não é tão transparente e direta como se pensa; que o sentido das palavras e das expressões não está contido nelas mesmas, mas sim que se dá num jogo de interação entre os interlocutores.

A partir da década de 80, o contexto político muda com a redemocratização do país. Nessa época, surgem novas teorias a respeito do ensino de língua materna e a concepção de língua como instrumento de comunicação não encontra mais sustentação.

Conta-se, a partir desse momento, com os estudos da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, com a Linguística Textual, com a Pragmática, com a Análise do Discurso como importantes contribuições para redefinir também o papel do ensino de línguas. Essas contribuições trazem novas concepções de texto, de gramática e principalmente de língua, que passa a ser vista como forma de interação,

(...) como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 1998, p. 97)

A nova maneira de ver a linguagem como fenômeno de interação muda radicalmente os paradigmas de ensino de língua. Já que o foco é a interação, a enunciação entre os interlocutores, passa-se a valorizar a relação autor-texto-leitor. Pressupõe-se que o leitor não é mais só um decodificador das informações presentes no texto, mas é alguém que acrescenta a elas sentidos que já fazem parte do seu conhecimento de mundo, ou seja, o processo de leitura nessa concepção é a interação entre as informações presentes no texto – codificado pelo autor – e aquelas que cada leitor trás como conhecimento prévio. O processo de leitura e de produção textual não está mais voltado para a emissão e recepção de mensagens diretas e definidas, mas sim para um processo de construção de sentido que leva em conta, por exemplo, pressupostos, subtendidos, intenções implícitas entre outros mecanismos de construção textual.

A linguagem oral passa a ser amplamente valorizada nessa concepção, já que não se interage somente através da escrita, mas principalmente através da oralidade.

É também a concepção de língua presente nos PCN, onde encontramos, em diversos momentos, referência à linguagem como forma de interação, como podemos comprovar no trecho abaixo retirado do documento citado:

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do seu contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (PCN, p. 138). (grifo nosso).

No fragmento do texto dos PCN, citado acima, encontramos a palavra “dialógica” referindo-se ao dialogismo característico da linguagem da teoria bakhtiniana. Bakhtin (2010), ao definir a interação verbal como verdadeira substância

da língua, traz a definição da palavra *diálogo*. Traz uma definição que vai além do sentido restrito de conversa face a face, mas sim de qualquer tipo de comunicação em uma cadeia de interação verbal. Além do conceito de dialogismo, é importante destacar também o conceito de polifonia. Para Barros (1994, p. 5-6)

Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Reserva-se o termo dialogismo para o princípio constitutivo da linguagem de todo o discurso.

É importante destacar também a concepção de linguagem como forma de cognição, como afirma Marcuschi (2007). Para este autor a linguagem é mais do que interação, configurando-se um evento sócio-cognitivo. Esta concepção define a linguagem como forma de cognição na construção de conhecimento sobre os gêneros textuais, no que diz respeito às suas funções e propósitos comunicativos. Os gêneros, nessa concepção de linguagem, configuram-se como grande instrumento para o ensino de língua como processo interativo, possibilitando a interação oral e escrita, num processo comunicativo real, em situações do dia-a-dia dos interlocutores, através dos processos sócios-cognitivos.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada através da observação das aulas e da entrevista de dois professores da rede estadual de Pernambuco, efetivos da disciplina de língua portuguesa. A entrevista foi feita por meio de perguntas escritas, através de um questionário e de conversas informais durante o período de observação das aulas. As perguntas feitas estavam relacionadas à prática de ensino de língua: ensino da gramática, leitura, trabalho com os gêneros textuais e também sobre os procedimentos e objetivos de cada aula.

3. Análise dos dados

3.1 Perfil do professor A

O professor A concluiu sua graduação em Letras em 1989, na FAINTVISA – Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão. Estava concluindo, na época da pesquisa, um curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos, na FACHO – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, curso este que foi custeado pelo governo do estado de Pernambuco, como prática da valorização da formação continuada do professor. Lecionava aulas de Língua Portuguesa há 17 anos, no ensino fundamental e médio. O próprio professor relatou que já há certo tempo havia se formado e desde então estava afastado dos estudos. Nunca teve tempo para buscar novos conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa. Alega também que, na época em que concluiu sua graduação, estudava-se muita gramática e não cita, em nenhum momento, a palavra linguística como ciência que estuda a língua, nem faz referência a nenhuma contribuição dessa ciência para o ensino de língua materna.

3.2 Análise das aulas do professor A

Foram observadas as aulas desse professor durante o período de 22/02/2010 a 20/03/2010, em uma escola estadual localizada em um subúrbio da cidade do Recife. O docente dispunha de uma carga horária de seis aulas semanais distribuídas em três dias na semana, sendo duas aulas por dia.

Passaremos agora a um resumo descritivo de algumas das aulas observadas do Professor A, tecendo comentários sobre seu trabalho com a língua na sala de aula à luz da teoria das concepções de linguagem descritas anteriormente. Serão comentadas apenas algumas aulas, porque, além da limitação do espaço do artigo, muitas características das aulas são repetidas e não valeria a pena comentar uma a uma.

1ª aula: Assunto: classificação das palavras

Nesse primeiro dia de observação, o professor deu início ao estudo da classificação das palavras quanto ao número de sílabas e à sua tonicidade. Chegou à sala e copiou no quadro um esquema em relação a essas duas classificações. Depois de copiar e explicar, o docente realizou um exercício no qual os alunos tinham que classificar uma lista de oito palavras dentro dos critérios estudados na aula. Os alunos responderam ao exercício, muitas vezes classificando as palavras inadequadamente, e logo após o professor fez a correção no quadro. Dessa maneira a aula foi encerrada.

A aula foi essencialmente expositiva e monológica, ou seja, o professor, durante quase todo o momento, deteve o poder da fala e não houve interação com os alunos. O assunto trabalhado nesse dia foi extremamente tradicional e reflete assim “a prática tradicional daqueles professores de língua materna que a centram em atividades linguísticas isoladas do contexto das relações sócias” (RAMIRES, 1994). Nesse tipo de prática, o estudo dos elementos linguísticos vem desvinculado do seu contexto de uso, não demonstrando significância em sua aprendizagem.

2ª aula: Assunto: interpretação de texto (estudo da narrativa), palavras antônimas, linguagem culta e coloquial.

A aula seguinte iniciou-se com a leitura de um texto narrativo. Vale destacar que somente o professor possuía o texto escrito, já que os alunos não dispunham do livro. O docente leu o texto e os alunos acompanharam a leitura oralmente. Esse processo gerou uma desatenção quase que geral nos alunos, já que muitos não conseguiram acompanhar a leitura sem a ajuda do texto escrito. Após a leitura, o docente escreveu no quadro um exercício de quinze questões, que englobavam desde a interpretação do texto lido, passando pelo uso de palavras antônimas retiradas do texto, o uso de palavras nas linguagens coloquial e culta, até questões sobre a teoria da narrativa.

Inicialmente, é interessante destacar que essa aula não teve nenhuma conexão com a anterior, que tratou da classificação das palavras. Esta segunda aula teve como ponto de partida a leitura de um texto narrativo, mais especificamente um conto. O professor não usa o nome “conto” para o texto, sempre se referia à “narrativa”. Utiliza o texto apenas como fonte para a exploração de aspectos linguísticos, sem um propósito comunicativo para a produção de texto, nem oral nem escrito, ou seja, o texto serve como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais.

5ª aula: Assunto: interpretação de texto (estudo da narrativa), palavras sinônimas, verbos

Após um intervalo de duas aulas sem trabalhar com textos, o docente retoma o trabalho com leitura de um texto predominantemente narrativo, o gênero fábula. Após a leitura, o docente copia no quadro perguntas referentes à interpretação, ao uso de palavras sinônimas e ao uso de verbos.

Última aula: avaliação (substantivos, plural dos substantivos, separação silábica, letras maiúsculas e minúsculas, numerais)

A sequência didática do professor observado se encerrou com o momento formal de avaliação da aprendizagem. As questões da avaliação foram copiadas no quadro e abarcaram inúmeros assuntos, inclusive um que não foi trabalhado durante as aulas: os numerais. Sobre esse assunto, a questão pediu que os alunos escrevessem os numerais por extenso e pluralizassem os substantivos que os acompanhavam, como podemos comprovar nos exemplos abaixo:

16 (pastelzinho)

600 (grama de ouro)

Havia apenas um texto na avaliação, mas nada foi pedido sobre compreensão ou produção textual. Em uma questão, por exemplo, pediu-se que se reescrevesse o texto empregando as iniciais maiúsculas, adequadamente e em outra questão, também relacionada ao texto, foram retiradas dele algumas palavras e pediu-se que as pluralizassem.

Em outra questão que podemos comentar, solicitou-se que os alunos circulassem os substantivos apresentados em frases dadas pelo enunciado. Essa questão, mais uma vez, não passou de um exercício mecânico de reconhecimento de nomenclatura gramatical.

Após o período de observação desse docente, podem-se traçar alguns comentários acerca de sua prática pedagógica e da concepção de linguagem que norteia seu trabalho. O professor, em nenhum momento do período observado, realizou um trabalho de produção textual. O ensino da gramática normativa foi o centro de suas aulas. Essa postura demonstra o caráter estrutural que o docente dá ao seu trabalho com a língua. Para ratificar essa postura, podemos destacar a resposta dada pelo próprio entrevistado à seguinte pergunta do questionário.

Você ensina gramática a seus alunos? Qual o papel da gramática nas aulas de Língua portuguesa?

“Sim. Acho que a gramática é parte fundamental em nossa língua, pois sem o uso correto da norma culta seríamos fracassados.”

Sabe-se que o ensino da norma padrão é função da escola e o seu domínio, ou pelo menos parte dele, é importante para que o aluno tenha condições, em situações específicas, de interagir usando essa variedade. Mas não podemos dizer que a falta de domínio do padrão reflete o fracasso e nem desconsiderar as inúmeras variedades que se atualizam no dia-a-dia de muitas comunidades linguísticas, principalmente as variedades trazidas pelos alunos para a sala de aula.

As

atividades de leitura não privilegiaram a compreensão textual, embora o professor tenha dado a seguinte resposta à pergunta do questionário:

Você trabalha leitura em sala de aula? Como? Que textos você leva para a sala de aula?

“Sim, pois a leitura leva o aluno ao raciocínio e a adquirir maior interesse pela nossa literatura.”

O entrevistado não respondeu como trabalhava a leitura e nem que textos levava para a sala de aula, simplesmente limitou-se à resposta acima transcrita. Não se estudou o processo de entendimento das intenções e muito menos a caracterização dos gêneros trabalhados. Na realidade o docente não trabalhou na perspectiva dos gêneros textuais, embora tenha afirmado que sim, em resposta dada ao questionário. A seleção dos textos lidos em sala de aula foi feita pela tipologia.

Na verdade o docente fez uma confusão entre as definições de tipos e gêneros textuais, conceituando os gêneros como narração, descrição e dissertação, como podemos verificar na resposta abaixo:

Você trabalha com os gêneros textuais nas suas aulas de Língua Portuguesa? Com suas palavras, tente definir o que são gêneros textuais.

“Sim. Obter o conhecimento dos gêneros e identificar os aspectos de cada um na sua essência narrativa, descritiva e dissertativa.”

Assim, segundo essa prática pedagógica, conclui-se que a concepção de língua que norteia o trabalho do professor A é aquela que vê a língua como sistema, que reflete uma prática considerada tradicionalista de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica do docente de português está diretamente ligada à maneira de como ele vê a língua. Para o professor A, seus alunos têm que aprender as estruturas gramaticais e sua nomenclatura, para poderem expressar-se perfeitamente, segundo a norma padrão, e só através desse processo eles serão bons usuários da língua portuguesa.

Esse professor, segundo Possenti (2003), nunca mudará sua prática sem antes mudar a maneira de entender a língua, e a partir da mudança dessa concepção, mudar também as concepções de texto, de leitura e as demais que influenciam o trabalho com a língua portuguesa na sala de aula.

3.3 Perfil do professor B

O professor B concluiu sua graduação em letras em 1976, pela UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Possui também curso de especialização em Língua Portuguesa, concluído em 2001 pela FAINTVISA – Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão e em Gestão Educacional pela FACIPE, concluído em 2003.

3.4 Análise das aulas do professor B

Foram observadas as aulas desse professor durante o período de 03\05 a 18\05\2010, em uma escola estadual localizada em um subúrbio da cidade de Olinda. O docente dispunha de uma carga horária de cinco aulas semanais, distribuídas em três dias na semana, sendo dois dias com duas aulas e um dia com apenas uma.

1ª aula: Assunto: narração, descrição e dissertação

A observação desse professor parte do início de uma sequência didática abordando o estudo de alguns gêneros textuais. No primeiro dia observado, o docente fez um estudo das tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. Para fazer a diferenciação entre os tipos, o professor partiu da leitura de textos. Dividiu a turma em grupos, distribuiu um texto para cada equipe e pediu para que eles analisassem cada texto. Depois da leitura e análise de cada grupo, os alunos foram discutindo sobre as características linguísticas de cada texto. Os estudantes foram dizendo que um texto, por exemplo, contava/narrava a história de uma menina; já outro texto trazia detalhes sobre um objeto ou uma cidade; outro trazia informações sobre um determinado tema. A partir dessa interação, o professor sistematizou a nomenclatura das tipologias e organizou as ideias dos alunos.

Essa maneira de apresentar o tema pareceu interessante, pois resgatou o conhecimento prévio do aluno a respeito do assunto, que provavelmente já havia sido estudado em séries anteriores. O estudo das tipologias textuais partiu da análise de textos, de algo concreto, e a teoria foi facilmente construída na interação entre o professor e os alunos.

Nesse momento percebeu-se que as ideias e o próprio discurso dos alunos foram sendo construídos na interação em sala de aula. Muitos estudantes acabaram mudando de opinião ao perceber o discurso do colega e refazendo o seu. Assim, percebe-se que o processo dialógico foi instaurado nesse momento de ensino-aprendizagem da língua. Segundo Brait (2005, p 95.) “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados pelo discurso”.

Esse processo dialógico deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula, desde uma interação oral, até o trabalho com textos escritos.

2ª aula: Assunto: Narrativa

Como sequência da anterior, essa aula focou o estudo da narrativa. A partir da leitura de textos, trazidos para a sala em uma ficha, o professor trabalhou os elementos da narrativa, discutindo os conceitos de **enredo, personagem, lugar, tempo e narrador**.

Após a sistematização dos elementos da narrativa e da leitura e interpretação de um texto narrativo, o qual foi analisado através de perguntas que explorassem a teoria dos elementos da narrativa, o professor dividiu a turma em grupos e distribuiu notícias de jornais, para que cada equipe analisasse as características da narrativa em cada texto. Foi pedido para que os alunos retirassem das notícias o fato principal, os personagens, o lugar e quando aconteceu o fato e o tipo de narrador da ação.

Após o momento de leitura e estudo das características linguísticas do texto, o docente realizou um trabalho com produção textual. Pediu aos alunos que dessem

continuidade a um parágrafo dado e construíssem uma pequena narrativa. Esse mesmo parágrafo deveria ser escrito de duas maneiras: na primeira pessoa, ou seja, o narrador deveria ser personagem e na terceira pessoa, o narrador deveria ser apenas observador.

O docente explicou mais detalhadamente sobre essas duas técnicas de produção e estilo da narrativa e chamou a atenção para o uso dos verbos e dos pronomes adequadamente em cada parágrafo construído. A atividade foi executada sem nenhum problema, pois os alunos, em geral, não tiveram dificuldades e desenvolveram bem o trabalho proposto.

É interessante destacar que o professor conseguiu unir nessa atividade o processo de leitura, análise linguística e produção textual, obtendo um resultado exitoso no processo final de seu trabalho, ou seja, a produção dos parágrafos. Nesse momento da aula, ainda não havia sido produzido nenhum gênero, mas houve um preparo, com a produção dos parágrafos, para posteriormente chegar à produção de um gênero predominantemente narrativo.

3ª aula: Assunto: leitura (gêneros: bula, textos instrucionais)

Na aula anterior, o professor havia pedido para que os alunos trouxessem para a sala bulas de remédio e manuais de instrução de algum jogo ou de qualquer eletro-eletrônico. Cada aluno fez um estudo do texto pelo qual ficou responsável e explicou as características de cada um em forma de uma apresentação individual.

Foi interessante a maneira como o docente realizou a leitura e a caracterização dos gêneros em estudo. Os próprios alunos foram lendo os textos para seus colegas e mostrando as suas características linguísticas e o professor foi fazendo perguntas como: “Qual a função desse texto?” “Para quem ele foi destinado”? “Você tem o hábito de ler texto como esses?” que levaram os alunos a falar sobre o propósito comunicativo do texto. Esse tipo de pergunta possibilitou que o aluno explorasse mais detalhadamente as estruturas sócio-discursivas do texto. Dessa maneira foi realizada uma aula de leitura e caracterização desses gêneros, para que na aula seguinte se passasse à sua produção.

4ª aula: Assunto: produção textual (gêneros: bula, textos instrucionais)

Nessa aula, o docente pediu que os alunos escrevessem uma receita de algo idealizado por eles (escola ideal, mundo ideal) utilizando a estrutura do gênero receita, produzindo outros gêneros textuais, como por exemplo, uma peça publicitária, um anúncio etc. A atividade foi bem dinâmica e produtiva. O docente disse que seria muito infantil e sem propósito pedir que os alunos elaborassem uma receita culinária, pois resultaria uma produção sem um fim específico e sem uma motivação para a escrita.

O professor, com a atividade descrita acima, lançou mão do processo de intertextualidade intergêneros que corresponde a mecanismo no qual um gênero é produzido com o formato de outros, muito usado na produção de diversos textos. É interessante destacar que o professor não cita esse mecanismo como estratégia na elaboração dos seus objetivos com essa atividade e nem tem consciência de que seus alunos produziram outros gêneros que não fossem as receitas, ou seja, ele realiza esse processo sem um conhecimento teórico que o embasa em sua prática.

Ainda na mesma aula, o docente explora a produção do gênero manual de instruções. Os alunos criaram um produto fictício e tiveram que elaborar um manual de

para o uso desse produto. Foi uma atividade interessante, pois os estudantes se envolveram, não só na invenção do produto, mas também na elaboração do manual. Esse envolvimento por parte dos alunos mostrou que a atividade de produção textual tinha um propósito comunicativo, mesmo que fictício. O professor encontrou, assim, um modo para que esse gênero pudesse ser produzido em sala de aula.

É interessante destacar a relação que a bula e os manuais de instruções têm com a tipologia estudada em sala de aula. O professor partiu da tipologia para depois estudar um gênero que contivesse essa tipologia, mas houve um equívoco na escolha dos gêneros para atingir esse objetivo. Estudou-se a tipologia narrativa e os gêneros usados foram predominantemente injuntivos. Equívoco esse que não foi detectado pelo professor.

5ª aula: Assunto: discurso direto, indireto e indireto livre

Voltando ao estudo da tipologia narrativa, o professor explora nessa aula o uso do discurso direto, indireto e indireto livre. Parte da leitura de textos para mostrar como funcionam esses mecanismos discursivos dentro de uma narrativa.

Após ler textos que apresentavam esses tipos de discursos, sistematizou no quadro o uso adequado dos verbos ao transpor uma frase do discurso direto para o indireto ou vice-versa. O professor montou um esquema comparativo no quadro e o explicou detalhadamente.

Como atividade, distribuiu uma ficha contendo trecho de obras de autores da literatura que continham os tipos de discurso e pediu para que os alunos os classificassem e posteriormente os transpusessem de um tipo de discurso para outro.

Essa aula marca o fim do trabalho com a tipologia narrativa elaborada pelo professor B.

Fazendo-se um resumo da sequência didática desse tema, o docente partiu do estudo das tipologias; focalizou o trabalho com a narrativa, a partir do gênero notícia; estudou os elementos linguísticos da tipologia estudada e por fim solicitou a produção de textos com o formato do gênero bula e de manuais de instruções.

Ao explorar as características da tipologia narrativa materializadas no gênero notícia, o professor não realizou um estudo da estrutura linguística e sócio-discursiva desse gênero e muito menos realizou sua produção. Em seguida, focou seu trabalho no estudo de dois gêneros predominantemente injuntivos, ou seja, a bula e o manual de instruções e solicitou a produção de textos com o formato dos gêneros estudados. Por fim, voltou ao estudo da narrativa, para explorar os tipos de discurso encontrados nessa tipologia. Esperava-se que o docente realizasse um trabalho de produção texto com algum gênero predominantemente narrativo, mas isso não aconteceu.

Percebe-se uma confusão na aplicabilidade dos conceitos de tipos e gêneros na elaboração da sequência didática do professor B. Não que ele não saiba diferenciar esses dois conceitos, mas que na hora da execução das aulas, eles acabaram se misturando.

Dizemos que o professor investigado sabe diferenciar tipo e gênero, pois a resposta que ele dá, tanto no questionário escrito quanto nas conversas informais, deixa claro o conhecimento teórico que possui em relação a esses conceitos.

Você trabalha com os gêneros textuais nas suas aulas de Língua Portuguesa? Com suas palavras, tente definir o que são gêneros textuais.

Sim. Os gêneros são os textos orais e escritos que funcionam nas relações humanas, organizando a comunicação pessoal no dia-a-dia da interação entre os falantes.

Na verdade o que faltou foi uma melhor elaboração da sequência didática, no que diz respeito à escolha dos gêneros trabalhados, relacionando-os com a tipologia predominante em cada um.

6ª aula: Assunto: transitividade verbal

Essa aula apresenta uma quebra brusca na sequência que vinha sendo seguida nas aulas anteriores. O assunto aqui explorado foi o da transitividade verbal, que foi iniciado sem nenhuma justificativa e não partiu de nenhum texto ou algo que justificassem a inserção do assunto na programação das aulas. Ao ser questionado sobre o porquê dessa aula e qual a relação que mantinha com as anteriores, o docente não soube justificar, apenas disse que era conteúdo da série e que seria cobrado no vestibular.

A Aula foi basicamente expositiva. Com o auxílio de uma ficha, o professor explicou o assunto, mostrando a diferença entre os verbos intransitivos, bitransitivos e transitivos, esses últimos subdivididos em diretos e indiretos. Após a explanação, realizou um exercício com questões de vestibulares com os alunos e no final procedeu à correção.

7ª aula: Assunto: predicativo do sujeito e do objeto

Mais uma aula exclusivamente sobre conteúdos gramaticais. O foco agora era a classificação dos predicativos. Também com o auxílio de fichas, o professor sistematiza o assunto e realiza atividades de puro reconhecimento de nomenclatura gramatical. Um mesmo comentário pode ser feito em relação às aulas do dia 13 e 14/05. Essas aulas foram essencialmente contraditórias às anteriores e refletiram uma prática extremamente tradicional. Ao ser questionado sobre esse ponto, o docente assume que tinha consciência de sua postura, mas que infelizmente tinha que cumprir esse conteúdo e não havia encontrado uma maneira de relacionar esse tema com a leitura e a produção.

Fica claro, a partir do comentário do professor e da análise de seu perfil, que o entrevistado organiza suas aulas conectando as atividades de leitura, produção e análise linguística, trabalhando na perspectiva dos gêneros textuais. O que aconteceu nessas aulas foi uma falta de habilidade em conectar o tema da análise dos aspectos linguísticos com o texto. O que falta para esse docente é um pouco mais de aprofundamento teórico, já que demonstrou para que possa planejar e executar suas aulas com mais propriedade e não cometa pequenos erros de execução, atingindo assim um resultado melhor em suas aulas.

8ª aula: Assunto: prosa romântica. As gerações românticas

As últimas aulas observadas foram dedicadas ao estudo da literatura, que faz parte do currículo de Língua Portuguesa do ensino médio. Antes de descrever os procedimentos adotados pelo docente nessas aulas, é interessante destacar que em muitas escolas de ensino médio existe uma separação das disciplinas portuguesas (gramática), literatura e redação, muitas vezes havendo um professor para cada

subdivisão. O professor investigado trabalha, como já foi dito, em uma escola estadual e na grade dessa rede não existe essa divisão, ou seja, um mesmo professor tem uma carga horária para trabalhar tudo o que estiver relacionado à língua portuguesa. O docente analisado, segundo as aulas observadas e resposta dada à entrevista, faz essa separação citada acima. Ao ser questionado sobre esse procedimento, alega ter extrema dificuldade em relacionar o estudo da literatura com a gramática e a produção.

Nessas aulas o docente explorou as características do Romantismo, das gerações românticas e de alguns autores que iniciaram o movimento. Mais uma vez, de maneira bem dinâmica e interessante, o tema foi apresentado a partir da leitura e análise de textos compartilhados entre os alunos. Esse procedimento permitiu uma grande interação entre os alunos e o professor e principalmente entre os alunos e o texto. O diálogo se estabelece na construção do sentido do texto e da organização das ideias acerca do movimento literário estudado. Como exercício, o professor realiza perguntas de compreensão textual relacionadas com as características do Romantismo.

A partir da descrição das aulas e da análise da entrevista do professor B, conclui-se que a concepção de linguagem que norteia seu trabalho é aquela que vê a língua como fenômeno de interação, como instrumento de construção de sentido.

A prática desse docente sempre esteve baseada na interação, no diálogo estabelecido na sala de aula. Em quase todas as aulas, os temas foram apresentados a partir da leitura e análise de textos realizada entre os alunos com a orientação do professor. Esse processo possibilitou a interação e a troca de ideias a partir da leitura das informações contidas no texto, somando-as ao conhecimento prévio dos estudantes.

Embora tenham ocorrido falhas na elaboração e execução das sequências didáticas, o professor trabalhou na perspectiva do estudo dos gêneros textuais discursivos nas aulas de língua.

O estudo sistemático da gramática normativa não teve espaço nas aulas do professor B, com exceção das aulas dos dias 13 e 14/05, que foram dedicadas exclusivamente ao estudo gramatical. Nas demais aulas, o estudo da gramática normativa sempre esteve vinculado ao seu contexto de uso, ou seja, estudou-se algum aspecto linguístico com o objetivo prático de aplicá-lo no processo de escrita. A resposta dada pelo professor investigado ao questionário comprova o que foi dito acima sobre sua prática a respeito do ensino da gramática.

Você ensina gramática a seus alunos? Qual o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa?

Sim. Ensino gramática contextualizada (pelo menos tento). O papel da gramática nas aulas de língua portuguesa é de aprimorar o desempenho linguístico dos falantes, levando-os a uma postura reflexiva.

Considerações finais

Ensinar língua portuguesa a pessoas que já a usam perfeitamente em seu dia-a-dia é um desafio lançado diariamente aos profissionais que trabalham com a língua em sala de aula. Na verdade, temos que cumprir o objetivo de transformar nossos alunos em usuários competentes para o uso da linguagem em situações específicas de interação e não torná-los conhecedores e repetidores de nomenclaturas e estruturas gramaticais.

A opção de focar o trabalho com o uso da língua como descrição e memorização está, certamente, atrelada à concepção de linguagem do professor, ou seja, a concepção, mesmo que inconsciente, pode determinar sua prática.

Para mudar efetivamente o trabalho dos professores, é necessário que sejam revistas suas concepções de texto, gramática e principalmente de linguagem, pois esta é a base de todo o trabalho com a língua em sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2010. São Paulo: Hucitec
- BARROS, Diana L. Pessoa e FIORIN, José Luiz (orgs.). 1994. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp.
- BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília
- GERALDI, João Wanderley. 2003. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: *GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas educacionais**. 2007. Rio de Janeiro: Lucerna
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. 2003. In: *GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- RAMIRES, Vicentina. 1994. **Professor de Língua Portuguesa: de onde vem, para onde vai?** Dissertação (Mestrado em educação) Centro de educação da Universidade Federal de Pernambuco.
- SOARES, Magda. 1998. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BARBOSA, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ.