

Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa

(Portuguese teachers beliefs about the role of grammar in
Portuguese language classes)

Fabio MADEIRA
Universidade de Campinas

ABSTRACT: This paper presents the results of a study that investigated the beliefs that Portuguese teachers have about the teaching of grammar in Portuguese Language classes. The research subjects were the public schools' teachers participants in a continuing education program offered by a large public university in the State of Sao Paulo. The results show that teachers question the efficacy of the traditional grammatical model and that they are attempting to change the practices in the classroom.

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as crenças de professores de língua portuguesa sobre o papel do ensino da gramática nas aulas daquela disciplina. Os sujeitos de pesquisa foram professores da rede pública de ensino participantes de um programa de formação profissional continuada dos profissionais de ensino de Língua Portuguesa, oferecido por uma grande universidade pública do estado de São Paulo.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Os resultados indicaram que existe, por parte deles, um questionamento do ensino regido pelo modelo gramatical tradicional e um esforço por mudança das práticas em sala de aula.

KEY-WORDS: beliefs, grammar teaching, grammatical models, changes, practices.

PALAVRAS-CHAVE: crenças, ensino de gramática, modelos gramaticais, mudança, práticas.

INTRODUÇÃO

Crenças. Crenças de professores, crenças de alunos. Este é um campo de investigação que vem, cada vez mais, despertando o interesse de autores e pesquisadores nas áreas da educação, psicologia, ciências cognitivas e no campo dos estudos lingüísticos. Já há algum tempo vem se observando a necessidade de se estender a discussão para além da transmissão de conhecimentos teóricos e de se considerar, mais de perto, a visão – as crenças – dos atores diretamente envolvidos em um processo de ensino/aprendizagem: professores e alunos. Este estudo investigou as crenças que os professores de Língua Portuguesa carregam consigo sobre o papel da gramática no ensino daquela disciplina: para o que serve e como abordam o ensino de gramática.

Visando facilitar a tarefa do leitor, apresento aqui um breve esboço deste trabalho. Na próxima seção apresento o construto, mostro o interesse na investigação científica e faço uma breve justificativa pela minha opção em investigar crenças. Na segunda seção, mostro como e por que se começou a ques-

tionar o ensino regido pela gramática normativa e faço uma breve discussão sobre outros tipos de gramáticas. Na seção que se segue àquela faço uma resenha sobre as alternativas propostas por alguns pesquisadores para a abordagem da gramática em sala de aula e, na última seção, apresento e discuto os resultados da pesquisa aqui apresentada.

CRENÇAS: DEFINIÇÃO E INTERESSE NO TÓPICO

O que são crenças? A explicação mais rápida e imediata é feita através da distinção entre crenças e conhecimentos. Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática. Já no início do século passado, Dewey (1933) se referiu a crença como um conceito que *“cobre todas as questões sobre as quais não temos um conhecimento certo, mas (...) aceitamos como verdade, como conhecimento, mas que mesmo assim podem vir a ser questionadas no futuro”* (p.6).

No campo de ensino/aprendizagem de línguas¹, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino/aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição dos novos conhecimentos pelo aluno. Nespor (1987) relaciona diretamente a definição das tarefas escolhidas por professores com as crenças que carregam consigo. Segundo o autor, características de sistemas

¹ Discute-se crenças tanto na área de ensino de língua materna quanto na de língua estrangeira.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

de crenças, tais como a falta de consenso, a existência de entidades conceituais e as representações de mundos alternativos determinam a maneira como os professores organizam seu trabalho em ambientes de tarefas e definem tanto as tarefas quanto os problemas. Nespor lembra que, de modo geral, a natureza do ambiente e do contexto nos quais um professor atua, além de não poderem ser definidos com precisão, são também de domínio emaranhado, e as crenças são particularmente mais adequadas do que os conhecimentos para se fazer sentido de tal contexto.

A investigação sobre crenças pode ser também justificada a partir de uma concepção de aquisição de conhecimento que vem se modificando. Apesar de, tradicionalmente, crer-se que através do ensino, da transmissão de conhecimento teórico, seja possível modificar as práticas de professores, já se percebe que novos conceitos são influenciados por práticas já enraizadas por cada professor, isto é, esbarram em suas crenças. Conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

(...) pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta.

Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, *costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores*. (p.109, grifo meu.)

O interesse aqui em se observar as crenças de professores sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa surge a partir da polêmica que se observa em relação ao assun-

to (Possenti, 1996). No campo de estudos lingüísticos, a discussão sobre diferentes concepções de gramática já vem sendo feita há um tempo considerável e, no contexto de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a discussão sobre o ensino da gramática também não é recente. Questionam-se posições, apresentam-se novas soluções, formulam-se novas concepções, descartam-se (ou revalorizam-se) modelos antigos – o tema continua vivo entre autores e pesquisadores e, muitas vezes, com visões radicalmente diferentes. Entretanto, uma posição, pelo menos, vem se mostrando quase que consensual entre eles: questiona-se a crença de que aprender língua significa aprender regras gramaticais fixas e termos técnicos.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INICIAVA-SE UMA NOVA PERSPECTIVA

Em meados do Século XX, uma nova realidade começava a surgir no contexto de escola pública no Brasil. Pela primeira vez, as camadas populares da sociedade reivindicavam o acesso ao ensino público que, até então, não se estendia àquela população (Aparício, 2001). Via-se, assim, uma nova clientela de alunos que se colocava à frente de professores habituados a ensinar membros da classe dominante.

Aquela nova realidade veio fazer repensar o tratamento que era dado ao ensino de língua materna. Fortemente embasado na gramática normativa (também chamada de gramática tradicional), o ensino de Língua Portuguesa não apenas deixava de reconhecer como aceitáveis as variedades lingüísticas que aquela nova clientela trazia, mas também discriminava qualquer variedade lingüística que desviasse do que se concebia como norma padrão. Essa distância entre a realidade do professor e

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

a do aluno fez despertar a consciência de que o ensino, da maneira como vinha sendo feito, não atingia o público alvo. Aquele era o início de um movimento de renovação do ensino de língua portuguesa, de questionamento de um ensino regido pelas normas impostas pela gramática normativa.

Na verdade, o questionamento das normas impostas não foi apenas uma consequência da necessidade de se atender à nova clientela da escola pública. Questionava-se também a inconsistência teórica e a falta de coerência interna do modelo normativo de gramática, já que muitas das definições apresentadas por aquele modelo não dão conta de todos os usos da língua (Possenti, 1996; Perini, 1993; Aparício, 2001; Tavares, 2000). Ou seja, percebia-se que o caráter prescritivo da gramática normativa não dava conta do real uso da língua – não se podia mais conceber uma gramática simplesmente como um conjunto de regras que devem ser seguidas. Assim, nos anos 80 e 90, as discussões acadêmicas tomavam um rumo diferente, na busca de uma melhor explicação para a mecânica da língua.

Gramáticas e Gramáticas

A partir da constatação de que a gramática normativa não era capaz de dar conta do uso real da língua por seus falantes, surgiram outras concepções e, conseqüentemente, outras acepções de gramática. Travaglia (2002), por exemplo, cita três tipos de gramática, sem deixar de incluir entre as três a gramática normativa: gramática descritiva, gramática internalizada e gramática normativa.

A gramática normativa lida com os fatos da língua padrão, da norma culta da língua. Neste modelo gramatical, a importância maior é dada à língua escrita – na verdade, a variedade oral da norma culta nem é diferenciada da escrita. A

gramática normativa (também chamada de tradicional) dita leis (normas) para o uso da língua: não aceita – considera “erro” – o uso de quaisquer outras formas diferentes da norma culta da língua (que se tornou oficial).

A gramática descritiva, por sua vez, corresponde a um conjunto de regras baseado no *uso* da língua. “É a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é *descrever* e/ou *explicar* as línguas tais como elas são faladas.” (Possenti, 1996, p.65 – destaque no original). Ao contrário do que acontece no modelo gramatical normativo, a análise feita pela gramática descritiva não faz prescrições e concebe um conjunto de formas de expressão característico de qualquer variedade lingüística. Esse modelo gramatical é utilizado para observar as regularidades que caracterizam as mais diversas variedades lingüísticas, ou seja, descreve ou explica as línguas a partir da maneira como elas são faladas (Possenti, 1996). Sob a perspectiva da gramática descritiva, o erro gramatical não existe, ou, melhor explicando, caracteriza-se como um “erro” apenas as formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua. Assim, usos da língua que não eram aceitos pela gramática normativa passam a ser aceitos pela gramática descritiva. Aceita-se, por exemplo, o uso do pronome “você” juntamente com “te” ou “tua”, ou ainda a substituição de “nós” por “a gente”. Ou seja, a gramática descritiva trata os “erros” de maneira diferente: utiliza um critério social, não lingüístico, para a correção (Possenti, 1996).

Relacionada à gramática descritiva, a noção de gramática funcional está baseada no significado expresso sob influencia dos contextos social e cultural. Esse modelo gramatical preocupa-se com o uso funcional da linguagem, que não pode ser determinado simplesmente pelo estudo da estrutura gramatical da sentença (Richards, Platt & Platt, 1992). Enquanto a gramá-

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

tica normativa descreve uma sentença no imperativo como, basicamente, uma ordem, na gramática funcional a mesma forma pode ter diferentes funções: uma ordem: “Chegue no horário!”; um pedido: “Passe o sal.”; instrução: “Siga até o fim da rua e vire a direita”; convite: “Venha para a minha festa amanhã!” – entre outras funções. A gramática funcional estende a discussão para além das regras gramaticais e passa pela sociolingüística e pela pragmática.

Uma outra concepção de gramática é a chamada gramática internalizada, também denominada gramática natural, interior, implícita ou intuitiva (Silva, 2003). Sob essa perspectiva, a gramática se define como o conjunto de regras que um falante domina – os conhecimentos que possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas, mesmo que consideradas “erradas” pela gramática normativa (Possenti, 1996). A gramática internalizada, da mesma maneira que a gramática descritiva, vê como um erro apenas as formas que fogem completamente de qualquer variedade lingüística reconhecida pelos falantes de uma língua. Essa concepção de gramática vai além da noção de aprendizagem de língua para considerar um conhecimento inato do funcionamento da linguagem que o ser humano possui – a posição dos inatistas seguidores da teoria chomskiniana. Aliás, a discussão da gramática internalizada ultrapassa as fronteiras da lingüística e é tratada por outras ciências, como, por exemplo, a psicologia: Anette Karmilloff-Smith (1995), faz discussão fascinante sobre o assunto em um capítulo de seu livro intitulado “A Criança como um Lingüista” (p.31).

Gramática normativa, descritiva, funcional, internalizada. Mattos e Silva, (2002) dá um passo adiante nessa discussão. A autora vê as diversas concepções não como “diferentes gramáticas”, mas como diferentes recortes – diferentes abordagens do fenômeno lingüístico. Segundo a autora, “*a língua portu-*

guesa está a merecer que se produzam sobre ela gramáticas em que estejam bem definidos não só os campos explorados (...) mas também que se recortem nessas gramáticas, com clareza, o objeto sob análise, isto é, que tipo de manifestação lingüística se tem em mira” (p.64). Mattos e Silva termina sua discussão afirmando que, na verdade, as diferentes gramáticas *“são produtos científicos de natureza distintas”* (p.65) e que, no campo dos estudos lingüísticos, há lugar para o estudo de todas elas. Segundo a autora, as “diferentes gramáticas” tomam direções tanto diversas quanto complementares.

Passo abaixo a apresentar a maneira como alguns autores e pesquisadores sugerem que essa discussão reflita em práticas em sala de aula, para, em seguida, discutir como os professores recebem essas novas informações e constroem suas crenças.

GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA

A preocupação com o papel da gramática no ensino de língua portuguesa e a maneira como o assunto é tratado vem se mostrando cada vez mais presente no campo dos estudos lingüísticos. Apesar de haver autores que defendam (e se justificam pela defesa) o ensino da gramática normativa (Bechara, 2001, citado por Silva, 2003), predomina o questionamento da utilidade de um ensino regido por aquele modelo gramatical.

Possenti (1996) faz discussão interessante sobre o ensino de gramática. O autor inicia postulando que o papel da escola é o de ensinar a língua padrão, já que as crianças adquirem e usam a língua de forma natural, sem que precisem ser ensinadas – possuem sua gramática internalizada. Possenti postula que

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

“o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (p.17), sem deixar, no entanto, de discutir os diferentes conceitos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. O autor define, de forma detalhada, cada um destes conceitos de gramática cuidando para não valorizar um modelo de gramática acima de outro, ressaltando que há necessidade de preparar um aluno que reconheça e utilize a língua da forma adequada a diferentes contextos: *“o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade...”* (p.83). Possenti afirma que criar condições para que se aprenda a língua padrão não significa saber explicitamente quais são suas regras ou conhecer nomes técnicos com os quais a língua é analisada, mas saber utilizá-la efetivamente.

A discussão feita por Perini (1993) vai também no caminho da crítica da gramática tradicional. O linguísta questiona a falta de coerência interna e a inconsistência teórica do modelo normativo de gramática: *“A única preocupação consistente que encontramos na GT é a de classificar as palavras, de modo que nenhuma fique isolada.”* (GT – gramática tradicional. Perini, 1993, p.40). O autor atenta também à necessidade de se observar a função que cada frase pode ter (e assim lida, mesmo que indiretamente, com gramática descritiva funcional) e ao erro que se pode incorrer ao atribuir significados literais às palavras, sem se considerar o contexto (lidando, desta vez, com a semântica e com a pragmática).

Em uma pesquisa que investigou a maneira como professores de língua portuguesa lidam com a gramática, Moura Neves (1994) atenta à necessidade de se observar, com muito cuidado, a visão que aqueles profissionais apresentam e suas

reais práticas em sala de aula. Tendo coletado suas informações através de entrevistas, a autora constatou que nem sempre o relato dos professores reflete suas práticas. Moura Neves constatou, por exemplo, assim como fizeram outros autores (Travaglia, 2002; Mattos e Silva, 1996), que “partir do texto” para o ensino da gramática representava para os professores sujeitos de sua pesquisa apenas “retirar de textos” unidades (frases ou palavras) para a análise e catalogação (p.18). Constatou ainda que as práticas em sala de aula partiam da explicitação da matéria para se chegar aos exercícios e que a definição de entidades lingüísticas (sujeito, objeto, substantivo, etc.) era uma das atividades mais freqüentes. Uma das questões mais importantes apontada pela autora foi a incongruência entre os objetivos gerais, fixados no planejamento dos cursos, e os objetivos específicos. Apesar de bem redigidos e do bom nível técnico, a atividade pedagógica não refletia a busca por atingir os objetivos gerais. Moura Neves (1994) verificou que aqueles objetivos são encarados pelos professores como uma espécie de “utopia.” (p.39). Na seção de seu livro em que faz “Um balanço da Questão” (p.45), a autora coloca cinco pontos relevantes em relação ao ensino da gramática constatados em sua pesquisa:

1. Os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor. (p.45),
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional. (p.46),
3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa. (p.47),
4. Os professores verificam que essa gramática “não está servindo para nada”. (p.47)
e que
5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáti-

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

cas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (p.48)

Vale deixar claro aqui que, apesar de todas as reconsiderações e críticas feitas à gramática normativa, é quase que consensual entre os autores aqui resenhados (Possenti, 1996; Moura Neves, 1994; Travaglia, 2002, 1997; Mattos e Silva, 1996; Mattos e Silva, 2002) que o ensino de Língua Portuguesa em ambiente institucional deve ter como objetivo principal apresentar ao aluno a norma culta. Como bem lembra Possenti (op.cit.), um aluno não vai à escola para aprender a falar. O ensino de língua materna deve colocar o aluno com a variedade padrão da língua, mas fazer isso sem deixar de mostrar que essa é apenas uma das variedades, entre as diversas existentes e que, apesar de ser a de maior prestígio, deve atentar em não subestimar as outras. Essa é também a idéia central da teoria de Travaglia (2002). O autor postula, em diversos momentos, que o objetivo principal da escola é o de desenvolver “competência comunicativa” (Travaglia, 2002, p.17). Ora, se, de acordo com o sociolinguista Hymes (1972), quem primeiramente introduziu a noção de “competência comunicativa”, essa noção diz respeito à capacidade de se utilizar a língua de maneira adequada em diferentes contextos de comunicação, o papel da escola deveria ser o de ensinar quando utilizar ou quando *não* utilizar as regras gramaticais impostas. Ora, nem é preciso me deter aqui em mostrar quão inadequado pode ser o emprego de algumas das regras gramaticais impostas pela gramática normativa, em certos contextos – na verdade, quase todos os contextos de comunicação oral, já que nem mesmo em situações mais formais o uso de algumas daquelas regras é adequado.

Gramática normativa, descritiva, funcional, internalizada: discussões feitas entre acadêmicos – pesquisadores e autores.

FABIO MADEIRA

Vejam agora como isso tudo fica representado para os professores de língua portuguesa – como, a partir do conhecimento teórico e de suas experiências com ensino/aprendizagem, eles constroem suas crenças sobre o significado de gramática e para que serve ensinar gramática.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram 32 professores de língua portuguesa da rede pública, participantes de um projeto organizado por pesquisadores em uma grande universidade pública do estado de São Paulo. O projeto tem como objetivo principal contribuir para a formação profissional continuada dos profissionais de ensino de Língua Portuguesa.

Objetivos da pesquisa

O presente estudo teve como fim observar as crenças dos professores de Língua Portuguesa em relação ao papel da gramática no contexto de ensino/aprendizagem da língua. O objetivo principal do trabalho foi a investigação da concepção de gramática que aqueles profissionais possuem – a maneira como vêem, como entendem o conceito de gramática e a maneira como se deva abordar a gramática no curso de Língua Portuguesa.

Instrumentos de pesquisa

Foram utilizados como instrumentos para esta pesquisa questionários e entrevistas semi-estruturadas. O questionário

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

foi preparado em forma de lista de verificação, contendo questões a serem respondidas através de uma escala Likert que vai desde 1 (concordo firmemente) a 5 (discordo firmemente). As entrevistas serviram como instrumento complementar aos questionários, visando assim garantir maior validade aos dados coletados através do questionário.

Metodologia

Foi realizado um estudo de caso que teve como sujeitos 32 professores de Língua Portuguesa da rede pública, aos quais pediu-se que respondessem um pequeno questionário. Antes da aplicação, foi lhes explicado que a intenção com a pesquisa não era fazer qualquer tipo de avaliação de suas práticas, mas apenas procurar observar a visão que possuíam do papel da gramática no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

O questionário foi respondido por todos os participantes, possivelmente pelo fato de ter sido aplicado pelo professor do programa do qual participavam. Já a entrevista, realizada por mim, como pesquisador, nem todos se dispuseram a responder – de um total de 31 professores, 18 foram entrevistados. A entrevista foi feita tendo em mãos o questionário respondido pelo entrevistado. Além de certificar que cada questão havia sido compreendida e respondida de acordo com o que se buscava investigar, a entrevista serviu como instrumento para expandir as respostas dadas no questionário.

GRAMÁTICA: A VISÃO DOS PROFESSORES

Os dados coletados para esta pesquisa mostraram o perfil de um profissional que coloca esforço em acompanhar as mu-

danças propostas pelas pesquisas dos campos de estudos linguísticos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Mostra, acima de tudo, um período de mudanças de concepções e de transformação de práticas em sala de aula.

Algumas questões mostraram-se quase consensuais entre os professores. Um total de 91% deles afirmou concordar com a necessidade de escrever como maneira de praticar e de aprimorar a habilidade da escrita. Afirmaram concordar também com a necessidade de se aceitar, de forma natural, erros cometidos pelos alunos no período inicial da aprendizagem. Mesmo aqueles que, por um lado, crêem que a não correção pode fazer criar “vícios”, ou “cristalizar erros”, por outro lado, reconheceram a importância de se tentar – de se arriscar – no momento da produção de texto escrito, como mostram algumas declarações feitas durante as entrevistas: “Assim que aprende, né” (errando); “é através dos erros que você consegue aprender”; “a gente só aprende a escrever escrevendo”; “arriscando é que você vai aprender”.

Assim como entre a maioria dos pesquisadores no campo de estudos linguísticos, a grande maioria (94%) dos professores entrevistados teceu críticas ao modelo gramatical normativo. Constata-se que predomina, entre aqueles profissionais, o questionamento da utilidade de um ensino regido pela Gramática Normativa:

“Eu vou ensinar apenas regras? Eu gostaria de ensinar realmente a língua portuguesa... corretamente, sem necessidade de...de regras”;

“ficar fazendo exercício de regrinha não é necessário... você tem que colocar em pratica na hora de sua leitura, não fazer exercício de regrinha”

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

“... não ficar fazendo exercício... dá uma frase e fica fazendo a regrinha... isso não tem sentido pro aluno”

“pesquisador: Para que você acha que serve a gramática?
Professor: Bom, ate agora eu não sei realmente pra que, viu... gostaria de saber”

Observa-se também que as práticas em sala de aula, de forma geral, são congruentes com a postura crítica assumida em relação ao modelo gramatical regido por normas. Nas respostas dos questionários sobre a importância de se “fazer muitos exercícios, praticar muito”², constatou-se que 38% dos professores discorda da afirmação, 26% concorda e 35% nem discorda nem concorda. É provável que a quantidade relativamente alta de professores que se colocou em postura neutra seja consequência da falta de precisão na pergunta: opção, por parte deles, por não assumir qualquer postura de aceitação ou crítica em relação à uma questão não tão bem definida. De qualquer maneira, ficou evidente, através das respostas nas entrevistas, uma postura crítica em relação às práticas tradicionais com ênfase em regras gramaticais:

Professora: Eu dou exercício sem dar regras

Pesquisador: Como é que é o exercício, sem dar regras?

Professor: Por exemplo... colocar no plural... eu vou exemplificando... e o aluno vai entendendo

Pesquisador: Como é que é o exercício que você costuma dar?

Professor: Ah... primeiro eu não... uma coisa... que eu.. que... necessita ser esclarecida...o tipo de exercício é aquele que....

² Estes são termos utilizados na pergunta do questionário – não se especificava ali nenhum tipo de exercício.

FABIO MADEIRA

é... incentiva o aluno ao raciocínio...

Professor: (...) tem que mostrar que não adianta você dar... lá... 50 exercícios, entendeu, e não explicar para o aluno o que que ele tá fazendo...então você tem que dar, ficar em cima, entende.. por que às vezes é uma ou duas vezes que você fala, o aluno aprende.

Pesquisador: Tá, não precisa ser um monte de exercício

Professor: É... exatamente..

Pôde-se observar também a busca por se contextualizar as práticas – a preocupação em sempre se trabalhar com um texto – recomendação esta quase unânime entre autores e pesquisadores (Travaglia, 2002, 1997; Mattos e Silva, 1996; Mora Neves, 1994; Perini, 1993, por exemplo). Foi quase consensual o reconhecimento da necessidade de contextualização do conteúdo gramatical ao qual o aluno é exposto: 96% dos professores entrevistados mostraram essa preocupação:

Pesquisador: E como são os exercícios que você dá para os alunos? Você dá...

Professor: (interrompendo) No texto... tudo contextualizado. E só assim, atualidade... Veja, Isto É.

Entretanto, confirmou-se também a constatação de pesquisadores (Travaglia, 2002; Moura Neves, 1994; Possenti, 1996; Perini, 1993) de que a noção do que seja trabalhar com texto nem sempre se mostrou tão apropriada: “É... a gramática contextualizada é a gramática que você retira do texto...sabe, dentro do texto... propriamente dentro do texto... o que eu tenho que tirar dentro do texto pro *aluno* fazer uma análise”; “eu coloco um texto e dentro do texto a gente... vou mostrando a gramática”.

Também em concordância com as posições de pesquisa-

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

dores (Travaglia, 2002), vários professores mencionaram a produção de textos como atividade recomendável:

professor: (...) eu trabalho muito com a parte de produção, eu acho importante produção de textos (...) porque, além de desenvolver essa parte de pensamento, né, ajuda muito a parte escrita

Os dados coletados deixaram também evidências de que um número considerável de professores não relaciona a aprendizagem da gramática apenas com a produção de texto escrito. Um total de 45% deles afirmou discordar de que a gramática está relacionada apenas com a produção de texto escrito, contra 33% que concordam com a afirmação e 22% que têm postura neutra; entende-se aqui que se colocar em postura neutra pode ser reflexo de um processo de reformulações de crenças – uma reconsideração da antiga noção de que se aprende gramática apenas para se aprender escrever melhor. Aliás, quando perguntados se produção de texto significava para eles produzir texto escrito, a resposta era negativa para a maior parte deles (85%), apesar de a noção de texto oral também não ser bem compreendida pelos professores: quase a totalidade deles afirmou serem as atividades de produção de texto oral por eles propostas a leitura em voz alta.

Em concordância com o que sugere Possenti (1996), os professores crêem também que o papel da escola é colocar o aluno em contato com a norma culta: “Não é só valorizar o coloquial, né... eu acho que ele tem que conhecer a norma culta”; “como a escola tem uma preocupação com o ensino formal, uma obrigação da escola... se ela está formando, né... eu acho que é obrigação de mostrar ao aluno que ele cometeu alguns desvios”. No entanto, não posso deixar de mencionar aqui que, apesar do reconhecimento da necessidade, em ambiente

FABIO MADEIRA

escolar, de se priorizar a exposição do aluno à norma culta, observa-se, mesmo que não explicitamente, uma preocupação também com a necessidade de se colocar o aluno em contato com outras variedades lingüísticas:

É, porque eu creio assim, aprender a língua portuguesa envolve toda a linguagem, todo o processo de linguagem, não somente a gramática... conhecimento dos vários tipos de gêneros a visão de mundo dele vai ampliar dentro daquilo que esta sendo trabalhado. Agora, se basear apenas na gramática eu acho que isso vai tá bloqueando todo o universo que é a língua portuguesa (...)

Os resultados da pesquisa aqui apresentada trazem evidências de que existe uma consciência, por parte dos professores de Língua Portuguesa, da necessidade de se reverem as abordagens utilizadas para o ensino da gramática – a crítica a uma abordagem de ensino regida pelo modelo gramatical normativo. E, como se vê acima, não se trata de uma crítica ao ensino da norma culta; os professores, em concordância com o que postula Possenti (1996), crêem que a tarefa da escola é a de expor o aluno à norma culta da língua. Questiona-se, principalmente, a maneira como a exposição à norma culta ocorre.

Devo aqui acrescentar que, com exceção daquela apresentada no excerto acima, as declarações dos professores nas entrevistas não deixaram transparecer uma preocupação com a discussão em sala de aula sobre variedades lingüísticas, como bem sugere Possenti (1996). Essa discussão pode servir como maneira de esclarecer sobre o uso da língua nos diferentes contextos e por diferentes comunidades lingüísticas. Cumpriria assim o que Travaglia (2002) coloca como o objetivo prioritário do ensino de Língua Portuguesa: desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. Acrescento que, acima

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

de tudo, discutir variedades lingüísticas em sala de aula serviria como opção de tornar o ensino de língua mais atraente. Se a discussão sobre as variedades lingüísticas atrai, instiga e fascina os estudiosos dos campos lingüísticos, por que não crer que despertaria nos alunos os mesmos sentimentos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um processo de mudanças de práticas e de concepções parece estar em andamento no contexto de ensino de Língua Portuguesa. Mudanças complexas e profundas na prática de profissionais para os quais nem todas as concepções estão tão bem compreendidas, como era de se esperar. Ora, nós autores e pesquisadores do campo dos estudos lingüísticos bem conhecemos a profundidade, vastidão e, conseqüentemente, a dificuldade que envolve os estudos da linguagem. Esta pesquisa traz evidências de que professores de língua portuguesa do nível fundamental e médio, apesar de não tão profundamente envolvidos com os estudos lingüísticos, colocam-se abertos a reconsiderações e a questionamentos de concepções antigas de ensino e aprendizagem. Vê-se, por parte daqueles profissionais, uma busca por mudanças em um modelo de ensino que se provou não eficiente. Vê-se, acima de tudo, uma reconsideração de suas próprias crenças sobre o ensino da gramática.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R.P. Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, n.3, p.355-366, 1979.

FABIO MADEIRA

APARÍCIO, A.S.M.A Proposta Paulista de Renovação do Ensino de Gramática dos Anos 80/90. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.37, p.27-48, 2001.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: D.C. Heath. 1933/1985.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Hammondspport, Penquin, 1972. p.203-224.

KARMILOFF-SMITH. *Beyond Modularity*. A developmental perspective in cognitive science. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995. 256p.

MATTOS E SILVA, R.V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 2002. 72p.

_____. *Contradições no ensino de português – a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1996. 96p.

MOURA NEVES, M.H. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994. 72p.

NESPOR. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.19, n.4, p.317-328, s.d.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

PERINI, M.A. *Para uma Nova Gramática do Português*. São Paulo: Atica, 1993. 96p.

POSNER, G.F., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, n.66, p.211-227, 1982.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

POSSENTI, S. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RICHARDS, J., PLATT, J., PLATT, H. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Singapore: Longman, 1993. 443p.

TAVARES, E. Gramática: Três Acepções. *ARTEXTO, Rio Grande*, n.11, p.159-169, 2000.

TELLES, J.A. A trajetória Narrativa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.34, p.79-92, 1999.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? *Letras e Letras*, 14 (1). p.171-179, jul/dez.1997.

SILVA, W.R. *Gramática no Texto Injuntivo: Investigando o impacto dos PCN*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 2003.

Recebido: Setembro de 2004.

Aceito: Novembro de 2004.

Endereço para correspondência:

Fabio Madeira
Rua Jaguaribe, 629 apto 3D
01224-001 São Paulo SP
madeira@uol.com.br