

A CONCEPÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA E A PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DOS ANOS 70.¹

Nédilã Espindola Chagas

RESUMO: O ensino brasileiro já passou por várias reformulações a fim de melhorar o desempenho escolar e tornar o aluno um cidadão capaz de interagir produtivamente na sociedade. Na tentativa de colaborar com este processo, analisaremos como se deu a efetivação das reformulações sofridas pelo ensino de português frente à implementação da lei nº5692/71. Para isso usaremos como objeto de análise um relatório de estágio em ensino fundamental datado de 1976, averiguando qual concepção de ensino de língua se apresenta neste.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de ensino língua, Ensino de Língua Portuguesa, Determinações governamentais.

ABSTRACT: This article aims to analyzing the implementation of new rules to the teaching of Portuguese according to the law number 5692/71 that started considering the Portuguese Language as an instrument of communication and expression. In this study we will analyze a part of a teacher's training report of Elementary School in 1976. In this analysis of the adaptation process of teaching to the new governmental determinations, we will examine the theoretical perspective on language teaching observed in the report.

KEYWORDS: theoretical perspective on language teaching, the teaching of Portuguese, governmental determinations.

1 INTRODUÇÃO

Através de décadas a prática docente vem se transformando em prol de uma educação que resulte em bons frutos para a sociedade. A busca de um cidadão competente e capaz de contribuir com o meio social em que vive passa necessariamente por um aprendizado escolar que possibilite ao aprendiz o aprimoramento de suas habilidades e competências. Dentro desta problemática, várias são as questões que podemos abordar.

Como profissional da área há alguns anos, interessa-me, em particular, a questão do ensino da Língua Portuguesa. Faraco (2008) comenta que o ensino da gramática passou a ser objeto de condenação, em particular no início dos anos 70, e que esta foi favorecida por eventos como a consolidação da Linguística como matéria universitária e pela euforia com a chamada era da comunicação. Contudo, o autor nos diz que ainda resta muito que buscar para

¹Trabalho resultante da disciplina A constituição do ensino de língua no Brasil, ministrada pela profª Drª Graziela Lucci De Angelo (Profª Adjunta do departamento de Letras Clássicas, Filologia e Linguística) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

que o ensino de português em nossas escolas possa responder às necessidades do educando e da sociedade, haja vista as indicações de alguns sistemas de avaliação como o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, ou o PISA- Programa Internacional de Avaliação dos alunos.

Partindo dessa premissa, consideramos extremamente relevante o estudo da prática docente como uma maneira de conhecer em que medida as ações e concepções dos professores de Língua Portuguesa têm sua parcela de interferência nesse processo. É importante também ressaltar que a prática docente sempre foi pautada em orientações governamentais que visam a determinar ao professor as diretrizes pelas quais este deve conduzir seu trabalho.

Em uma breve observação de um relatório de estágio em Língua Portuguesa datado de 1976, tentaremos perceber as relações que estavam se estabelecendo dentro de uma escola de ensino fundamental do interior do Rio Grande do Sul durante a implementação da Lei n.º 5692/71. Assim, tomaremos como objeto de análise o relatório da professora Lourdes Beatriz Soares de Barcelos quando do seu estágio em duas turmas de 8ª séries do 1º grau do Grupo Escolar Joaquim Nabuco na cidade de Tupanciretã.

Priorizaremos para a execução desta análise, os objetivos propostos pela escola, bem como os objetivos que nortearam os trabalhos da professora em questão nos seus planos de unidades. Assim, buscaremos averiguar qual a visão do ensino de língua permeia os objetivos apresentados no relatório.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao propormos um estudo que diz respeito a uma disciplina, qualquer que seja, é preciso antes debruçarmo-nos sobre as discussões já propostas pela História das Disciplinas Escolares. Ao revisitarmos a História das Disciplinas Escolares, verificamos que durante o século XIX, o termo “disciplina” dizia respeito à obediência à autoridade nos estabelecimentos escolares.

É apenas no século XX que o termo passa a ser usado nos moldes atuais, evidenciando as novas tendências educacionais e tornando-se, futuramente, apenas uma classificação das matérias de ensino. Contudo, a noção de “disciplina”, segundo Chervel (1990), não foi objeto de reflexão

aprofundada e não atendeu à necessidade de definição do termo “disciplina”, muitas vezes substituído por sinônimos como “matéria” ou “conteúdo”. Para Chervel (1990 p.178), o historiador não só define a noção de disciplina escolar, mas também faz a sua história, sendo parte do processo de construção das questões que busca em determinado momento.

Através desse processo de construção, segundo o autor, é possível movimentar questões que poderão estabelecer parâmetros para a análise do historiador e esclarecer fatores que influenciam o percurso dos saberes até que se tornem parte do currículo escolar. Segundo ele, ao historiador das disciplinas cabe a descrição detalhada do ensino e da evolução da didática.

Além disso, este deve também pesquisar as razões da mudança, a coerência entre os diferentes procedimentos e estabelecer a ligação entre o ensino e suas finalidades. Chervel (1990, p.181), nos diz ainda, que muito embora a escola pareça um lugar de transmissão de saberes, ou de iniciação às ciências de referências, ela não cumpre exatamente esta função.

Ao tratar das disciplinas escolares, o autor apresenta três problemas encontrados pelos pesquisadores: a gênese, a função e o funcionamento das disciplinas. Quanto ao funcionamento, para ele, verifica-se que há uma diferença de grau entre a disciplina escolar e os resultados obtidos através do trabalho pedagógico. Diante dessas colocações temos que o sistema de ensino, além de formar indivíduos, também forma uma cultura capaz de penetrar na sociedade a ponto de modificá-la.

A partir dos estudos de Chervel, Bittencourt (2003) nos fala sobre os problemas das disciplinas e considera que estes vão além do âmbito epistemológico ou didático. Eles teriam sua problemática relacionada ao papel político que cada um desses saberes desempenha de acordo com a conjuntura educacional.

A autora comenta que os estudos estruturalistas deram destaque aos aspectos ideológicos inerentes às instituições criadas pelo capitalismo. Acrescenta, porém, que várias novas reflexões possibilitaram rever este posicionamento. Para ela, as relações entre educação e sociedade tiveram seus estudos ampliados a partir das contribuições das ciências pedagógicas e

mais tarde as análises passaram a considerar aspectos sociais importantes com os diferentes sujeitos envolvidos no processo escolar.

Bittencourt (2003, p. 14) ressalta que os anos 70 e 80 do século XX foram marcados por reformulações curriculares em muitos países do mundo ocidental, levando as disciplinas a tornarem-se objeto de maior interesse. Mais especificamente em relação ao Brasil, chamou a atenção dos estudiosos o caráter ideológico que permeava a seleção de alguns conteúdos de diferentes disciplinas. Outro ponto de forte interesse de estudo era a desvalorização do ensino público que, segundo Bittencourt (2003), promovia intensos debates sobre as relações de poder que permeavam a situação escolar. Futuramente, uma nova proposta de estudo centrou-se nos currículos escolares e colocou o professor como sujeito fundamental nas análises curriculares.

De acordo com a autora, as novas tendências das investigações da história das disciplinas escolares recorrem a fontes diversas como livros memorialistas, entrevistas, cadernos, entre outros, possibilitando a articulação do processo histórico a contextos mais amplos. Considera, porém, que se faz necessário uma série de cuidados na interpretação das performances, devido à natureza das fontes, que em geral não expressam o processo como um todo.

Para a pesquisadora, o aprofundamento sobre o conhecimento produzido pelas disciplinas escolares leva a um entendimento dos diversos componentes que delas fazem parte, como objetivos e exercícios, que correspondem às atividades necessárias à aprendizagem. Partindo dessa premissa, tomamos por base as considerações de Carlos Alberto Faraco e Magda Soares para concentrarmos nossos estudos em apenas uma disciplina, o Português.

Soares (2002), comenta o princípio da escolarização do saber, a partir da criação de um espaço de ensino e um tempo de aprendizagem, que resulta numa gradação sistemática e numa divisão correspondente de matérias. Dentro dessa divisão encontramos o “Português” como disciplina escolar apenas nas últimas décadas do século XIX, tendo sido, portanto, segundo a autora, incluída tardiamente no currículo. De acordo com a autora, o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino.

As modificações significativas na disciplina só ocorreram a partir dos anos de 1950, devido a transformações nas condições sociais, que viabilizaram um maior acesso à escola e exigiram reformulações nas instituições e nas disciplinas. Soares (2002) nos diz que a partir dessas alterações, gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam realmente a constituir uma disciplina com conteúdo articulado. Segundo a autora, nos anos 70 e 80, o ensino de Português passa por mudanças determinantes decorridas de uma intervenção governamental.

Faraco (2008) ao tratar deste período nos diz que o mesmo foi marcado por uma pedagogia tecnicista, a qual queria uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril. Comenta, ainda, que mesmo diante das alterações, o ensino da gramática continuou sendo feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica. De acordo com Faraco (2008), o ensino seguiu pautado por uma confusão entre descrição e norma, revelando uma falta de comunicação entre os documentos oficiais e a efetiva prática pedagógica. No entanto, as modificações que privilegiaram a comunicação e a expressão serão contestadas no decorrer do processo político do país. Para Soares (2002) esta nova realidade exige também uma nova postura do professor, o qual se depara com um novo público composto por alunos de diferentes camadas sociais e, portanto, com diversas variantes lingüísticas.

Faraco (2008) refere-se às transformações dos anos 70 como causadoras de um período de fragilização da formação docente e do perfil socioeconômico do professor que ajudou a desvalorizar a profissão. Segundo ele foram grandes as conseqüências desse processo para o país como um todo e para o sistema de ensino em particular.

Segundo o autor, o Brasil ainda não se organizou frente às modificações que o ensino do português sofreu no decorrer de sua história como disciplina escolar. Por isso, ainda hoje, tenta-se a implementação de novas propostas que, como os PCNs, visam a privilegiar o domínio de competências e não apenas da informação. Estas, contudo, conforme Faraco (2008), embora sejam documentos relativamente conscientes e bem fundamentados, apresentam uma excessiva teorização num discurso hermético que pouco diz para a maioria dos professores de educação básica. Para o autor, tal realidade revela

mais um paradoxo, pois o Brasil conta hoje com um número razoável de estudiosos dedicados à pesquisa da leitura e de seu ensino, no entanto, diversas avaliações indicam que esta competência continua com baixo desempenho.

Soares (2002) através de vários questionamentos, também considera a necessidade de mudanças e propõe questionamentos para uma reflexão mais aprofundada, a fim de proporcionar uma melhora no ensino de Português. Considera que a retomada da história da disciplina de português pode auxiliar na elucidação de vários fatores necessários para o aperfeiçoamento do sistema de ensino. Por fim, a autora nos diz que a retomada da história da disciplina português é uma forma de evidenciar fatores que possam elucidar o passado e, desta forma, promover melhorias no ensino atual.

3 A VISÃO DE ENSINO DE LÍNGUA CONTIDA NOS OBJETIVOS PROPOSTOS PELA ESCOLA

Para iniciarmos uma observação dos objetivos de campo, de área e de unidade, convém lembrarmos o que nos diz Luis Carlos Travaglia (2001) sobre língua e ensino de língua. Segundo Travaglia (2001), o aluno consegue adquirir novos conhecimentos sobre a língua através do trabalho com a gramática reflexiva, a qual consiste no desenvolvimento de atividades que proporcionam ao aluno fazer uma reflexão sobre a língua que domina e, através de atividades propostas pelo professor, adquirir os recursos lingüísticos que ainda não domina e, a partir disso, escolher os que prefere utilizar numa situação comunicativa.

Assim, proporciona-se ao aluno trabalhar com exercícios que o leve a nomear fatos da estrutura e do funcionamento da língua enfatizando os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir numa situação comunicativa. Esta perspectiva de gramática vem ao encontro das proposições da reformulação apresentada pela LDB 5692/71 e consequentemente a alguns objetivos encontrados no relatório que nos dispomos a analisar, já que este se predispõe a seguir tais reformulações.

Faraco (2008) ao rever a história recente do ensino de português na escola brasileira, aponta algumas transformações ocorridas na década de 70

que, também servirão de referencial para a análise dos objetivos a que nos propomos. De acordo com Faraco (2008), este período de transição, seguiu-se a um período criticado por enfatizar a terminologia, e por estimular a obsessão pelo erro. O autor explica que anteriormente aos anos 70 as escolas brasileiras em geral adotavam como concepção de gramática a Normativa, que segundo Franchi (2006, p.16), é um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Após observarmos alguns acontecimentos dos anos 70 referentes às reformas na LDB, percebemos como estes anos foram férteis para a aplicação de uma nova percepção de língua como comunicação, justificando, assim, as novas orientações em relação ao ensino no Brasil.

No capítulo *O ensino do português no Brasil, alguns paradoxos e desafios*, que pertence ao livro **Norma culta brasileira: desatando alguns nós** (2008), Faraco (2008) descreve um perfil da década de 70 que elucida a efervescência do momento em relação às comunicações.

(...) o Brasil vivia sob os efeitos da instalação de sua primeira rede nacional de televisão e sob o deslumbramento da chegada da transmissão televisiva em cores. Repetia-se à exaustão, até mesmo no discurso pedagógico, o bordão “quem não se comunica se trumbica”, marca característica do Chacrinha, famoso apresentador de programas de televisão e à época figura emblemática do novo contexto midiático. (Faraco, 2008, p.186)

Neste mesmo capítulo, Faraco (2008) descreve também um perfil da década de 70 em relação aos rumos da Linguística e sua relação com a gramática.

A Linguística, em especial sob inspiração do estruturalismo norte-americano, explicitamente negava estatuto de cientificidade às categorias, aos conceitos e aos procedimentos analíticos do corpo de conhecimento que passou a ser designado pela expressão “gramática tradicional”. (Faraco, 2008, p.186)

Na década de 70 encontramos um cenário político bastante singular, com a promoção, pelo governo militar, de um desenvolvimento econômico acelerado e imediatista. Esta nova perspectiva governamental reflete-se nas

questões do ensino da época modificando as orientações que o professor de Língua Portuguesa deverá seguir.

Assim, temos que, em parte, são os propósitos políticos que regem as concepções de língua e de linguagem aplicadas nas escolas brasileiras. Além disso, a escola e corpo docente costumam conduzir seu trabalho tentando aplicar as orientações propostas pela lei, muito embora, segundo Faraco (2008), haja permanente falta de comunicação entre os documentos oficiais e a prática pedagógica.

Segundo Soares (2002), o ensino comporta em si razões de natureza social, política, cultural e razões inerentes à evolução da própria disciplina. Estas razões são mencionadas pela autora como fatores internos e externos. Os fatores internos seriam as próprias condições de trabalho na área e os fatores externos estariam relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam.

Ao retomarmos, portanto, um momento importante da história da disciplina português no Brasil, através das alterações que a LDB sofreu em 1971, percebemos que as disciplinas são conduzidas por um processo que mescla tanto fatores externos quanto internos. E que, segundo nos esclarece Soares (2002), estes abrangem os grupos sociais e os objetivos desses grupos e da sociedade como um todo têm em relação à escola.

4 OBJETIVOS DE ÁREA E DE CAMPO

Analisarmos os objetivos propostos por um profissional do magistério é verificarmos quais metas regulam sua relação com os aprendizes que lhe são confiados. Estas, porém, não dizem respeito exclusivamente ao pensamento do professor, pois partem sempre de propósitos anteriores às intenções deste. Por isso, antes mesmo de atentarmos para os objetivos das unidades, voltaremos nosso olhar para os objetivos gerais adotados pela escola, sendo eles, objetivo da escola, da área e do campo². Destes interessa-nos observar em especial o da área e o do campo, pois contemplam as orientações oficiais da época.

² Ver anexo II.

O objetivo de área diz respeito às metas para várias disciplinas que juntas compõem a área de Comunicação e Expressão. Tais disciplinas não são especificadas no relatório que analisamos, contudo o texto intitulado “Estudo da escola relativo à área de Comunicação e Expressão”, que antecede a apresentação dos objetivos traz uma referência na qual podemos apreender que as disciplinas sejam três.

Convencidos disso, os professores dos três campos realizam um trabalho de entrosamento, preparam, em acordo, atividades e técnicas novas e desenvolvem-nas integradamente. De um modo geral sentem-se satisfeitos com esse trabalho e acreditam estar desenvolvendo satisfatoriamente sua área.

Para a área que recebia a denominação de “*Área de Comunicação e Expressão*” temos a seguinte proposta:

Através de experiências nos diversos campos, os alunos deverão desenvolver a comunicação interpessoal e a expressão individual, elaborar mensagens verbal plástica e sonoramente, compreender e interpretar o que lê, observa, ouve e sente, aplicar na vida prática informações de todas as áreas de estudo e participar de atividades complementares.

Neste objetivo, encontramos a referência à elaboração de mensagens e à aplicação na vida prática das informações adquiridas, revelando uma percepção da língua como “instrumento de comunicação” devidamente adequada às orientações da LDB nº 5692/71. Percebemos aqui, através da ênfase dada à utilização da língua na vida prática, um objetivo de cunho pragmático, constituindo-se numa amostra do que nos diz Magda Soares (2002), ao referir-se ao ensino da disciplina de português no Brasil dos anos 70.

A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser os pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não- verbais. (Soares, 2002, p.169)

Diante desta proposta, a língua é vista como um conjunto de signos que, ao se combinarem, segundo regras pré-determinadas, servem para efetivar a

transmissão da mensagem. A língua, portanto, é um instrumento, que viabiliza a propagação de informações entre os indivíduos, conforme nos coloca Travaglia (2001).

A prioridade dada à comunicação e à expressão revela, segundo Faraco (2008), uma tendência seguida pelas administrações da época, na tentativa de favorecer saberes que antes eram mantidos distantes dos interesses da escola.

Desaparece, então, do novo ensino básico de oito anos a disciplina de língua portuguesa, substituída por uma área que não inocentemente se chamava “comunicação e expressão”. Em seus fundamentos conceituais, defendia-se uma pseudomodernização dos temas e dos procedimentos de ensino com ênfase imediata da comunicação. (Faraco, 2008, p.186)

O “Objetivo do campo”, que se refere especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, sucede ao da área e dá continuidade a proposta de utilização da língua para fins de comunicação.

Desenvolver, com a utilização do código da língua portuguesa, as potencialidades de comunicação e expressão verbal do educando e prepará-lo para usar corretamente este código nas experiências da vida cotidiana.

Este objetivo apresenta, além do desenvolvimento das “potencialidades de comunicação”, uma colocação complementar bastante interessante que diz respeito ao “uso correto do código” e, por meio dela, lança-nos a um questionamento. Qual seria a concepção de língua da escola quando propõe o “uso correto do código” como objetivo de campo?

Em termos gerais, quando é proposto o “uso correto do código linguístico” estamos falando da manutenção de um conjunto de normas gramaticais priorizadas no uso da expressão escrita. Tais normas dizem respeito à norma culta da língua e não contemplam as diversidades lingüísticas. O que seria, então, para esta escola, “Usar corretamente o código” no que tange à expressão verbal? Creio que nos cabe, aqui, mais uma vez mencionar Faraco (2008), quando este comenta sobre a distinção entre norma culta e comum.

O senso comum também não distingue a norma culta/comum/standard falada da norma escrita. Em consequência, não é rara a crença de que se deve falar como se escreve.

Por fim, o senso comum não distingue a norma culta – Isto é, a variedade efetivamente praticada pelos falantes letrados nas situações mais monitorada de fala ou escrita - e a norma curta - isto é, os preceitos conforme estipulados pela tradição gramatical normativa conservadora. (Faraco, 2008, p.190)

Segundo Faraco (2008), a escola não está avançando na criação de uma pedagogia da variação linguística e, continua fomentando a cultura do erro e reproduzindo o estigma de preconceitos lingüísticos. Para o autor, ainda não foi criada uma pedagogia que possibilite, ao mesmo tempo, ao falante das variedades lingüísticas do português, incorporar a seu repertório o português urbano e as práticas da cultura escrita.

Desta forma, é possível constatar que a variação sociolinguística ainda não está suficientemente reconhecida e assimilada pela sociedade brasileira, fazendo com que a aceitação destas encontre resistência principalmente no ambiente escolar.

5 OBJETIVOS DA DISCIPLINA CONSTITUINTES DOS PLANOS DE UNIDADES.

Numa observação inicial dos quatro planos de unidades que compõem o relatório, verificamos que estes apresentam de 7 a 12 objetivos, acompanhando a ordem em que os conteúdos são apresentados. Os conteúdos foram divididos em unidades bimestrais composta, cada uma, por três partes: conteúdos da unidade, conteúdos da sub-unidade e objetivos.

Ao observarmos os objetivos relativos ao período de março a abril, percebemos que o primeiro deles aborda a capacidade de decodificar mensagens e expressar idéias, revelando uma coerência com os objetivos gerais da área e do campo de estudo, os quais privilegiavam a língua como instrumento de comunicação e consequentemente estão de acordo com as proposições legais da nova LDB de 1971. (“Decodificar mensagens e expressar idéias com clareza e criatividade.”)

Este objetivo está de acordo com o que nos propõe Travaglia (2001), pois sua proposta consiste em levar o aluno a usar os elementos lingüísticos em uma situação comunicativa. Temos, então, primeiramente, a proposta

comunicativa em destaque, adequada às normas legais e condizente às intenções expressadas na introdução do relatório.

A sequência de objetivos, no entanto, reflete a ênfase dada à gramática normativa em detrimento de outras atividades, como bem podemos perceber nos exemplos abaixo relativos à primeira unidade.

- Usar corretamente os pronomes oblíquos, justificando a colocação.
- Identificar e analisar os elementos da sintaxe.
- Reconhecer e classificar as orações coordenadas e subordinadas.

Encontramos, então, já nas primeiras análises dos objetivos, concepções distintas e conflitantes em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que ilustram o choque entre as novas propostas e os antigos hábitos do ensino.

Na segunda unidade, encontra-se a mesma preponderância, pois apenas o primeiro objetivo dentre os 10 propostos aborda a questão comunicacional da língua.

- Expressar-se oralmente e por escrito, *com correção*³, uso adequado da linguagem e criatividade.

Há que se considerar, no entanto, que este objetivo a pesar de ter por alvo primeiro a expressão oral, salienta que a mesma deve determinar-se pela correção, ou seja, obedecer a um parâmetro que corresponda ao que o professor chamou de “uso adequado da linguagem”, revelando-nos a concepção de que a gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, bem aos moldes da gramática normativa. Sob esta concepção de gramática, a linguagem é a expressão do pensamento, ela se constrói no interior da mente e reflete o uso ou não das regras que devem ser seguidas para a expressão do mesmo. Segundo Travaglia (2001), esse culto à norma fundamenta modelos e cria preconceitos em relação às pessoas que usam a língua fora das determinações gramaticais.

Na terceira unidade encontramos 12 objetivos, sendo que em apenas um deles deixamos de perceber a presença da gramática como ponto preponderante.

³ Grifo meu.

- Pensar, comparar, expressar idéias.

Nos demais objetivos, salienta-se o uso das regras gramaticais como meta principal a ser alcançada pelo aluno.

- Reconhecer os processos de formação de palavras;
- Identificar radicais de palavras usuais;
- Destacar prefixos e sufixos relacionando-os com seus significados;
- Comparar palavras quanto à escrita, significado e pronúncia; Conceituar;
- Usar e justificar os acentos nos vocábulos;
- Reconhecer o valor e a necessidade da pontuação para boa leitura e clareza de sentido;
- Empregar a crase quando exigida;
- Redigir obedecendo à norma estabelecida;
- Usar verbos nas três vozes;
- Estabelecer a concordância e a regência verbais;
- Flexionar verbos corretamente na correspondência comercial.

Ainda mencionando Travaglia (2001), temos que este considera o ensino do português efetivado através de métodos pedagógicos ultrapassados e ineficazes, expondo o aluno a priorização dos aspectos da gramática normativa. Esta prática mostra-se contrária à que o autor considera mais adequada, pois não corresponde às reais necessidades do educando. Segundo Travaglia (2001), a comunicação e expressão deveria ser a competência prioritária no desenvolvimento escolar, indo ao encontro do primeiro objetivo mencionado (“Pensar, comparar, expressar idéias.”), e conseqüentemente às determinações oficiais da época.

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (Travaglia, 2001, p.17)

Esta mesma perspectiva foi adotada pela LDB 5692/71 e proposta como orientação a ser seguida em seu trabalho pela professora autora do relatório, no entanto, objetivo após objetivo, vemos as regras gramaticais se sobreporem à perspectiva da comunicação.

Ao observarmos a proporção em que os objetivos que priorizam a língua sob uma perspectiva gramatical se apresentam em relação às habilidades

comunicativas, encontramos a constatação de que o ensino, independentemente das novas propostas advindas dos conceitos oriundos da teoria da comunicação, continuou pautado pela confusão entre descrição e norma, conforme nos diz Faraco (2008).

Ao seguirmos mais além na nossa observação, nos deparamos com, a última unidade composta por sete objetivos e verificamos ainda o mesmo destaque dado à gramática encontrado nas unidades anteriores, à medida que apenas um dos objetivos se distancia, em sua elaboração, da prioridade ao uso das regras da gramática.

- “Interpretar com compreensão e compor com criatividade.”

Nos demais objetivos repete-se o destaque para a gramática, conforme nos mostram os exemplos abaixo.

- “Reconhecer e classificar as principais figuras de linguagem”
- “Determinar as classes gramaticais do Que; comparar, concluir.”
- “Analisar o pronome Se, quanto às suas funções.”

Embora tenhamos percorrido brevemente os objetivos propostos nas quatro unidades do plano de estudo em questão, vimos o quanto a atividade gramatical está presente na maioria deles. Tal constatação nos mostra que o ensino de língua continuou privilegiando a gramática, a despeito das intenções do professor, das disposições da escola e das determinações legais a que ambos foram submetidos. Para corroborar com nossas observações contamos com as palavras de Faraco (2008) sobre este aspecto do ensino dos anos 70, as quais explicam que,

Embora tendo um lugar apenas acessório nos programas oficiais e nos livros didáticos, o ensino da gramática continuou a ser feito regularmente nas escolas- até mesmo por inércia porque, tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino do português com o ensino da gramática. (Faraco, 2008, p.187)

A menção constante à classificação de classes gramaticais, bem como as determinações de redigir segundo *normas estabelecidas*⁴ e a grande

⁴ Grifo meu.

proporção de objetivos que se referem especificamente às regras gramaticais como crase, vozes verbais e acentuação gráfica, entre tantas outras, são uma constante no relatório observado. Há, portanto uma discrepância entre a proposta da professora, os objetivos da escola e as orientações legais.

A despeito de todas as críticas, estudos e orientações referentes ao ensino de língua portuguesa, na época, este se revela ainda não adaptado às novas concepções de ensino de língua. Ao elaborar seus objetivos, o professor mostra a concepção de linguagem que segue e o quanto esta pode conflitar com a concepção adotada para a formulação das leis que regem o seu trabalho.

Por um lado, deparamo-nos com orientações oficiais que determinam qual será a concepção de língua adotada pelo professor ao ministrar o ensino de língua portuguesa em sala de aula. Por outro, temos hábitos arraigados de ensino e o despreparo dos profissionais do magistério para que as mudanças sejam efetivadas com sucesso.

Após estas averiguações, então, interpelamo-nos sobre o quanto a intenção do professor de pautar seu trabalho pelas propostas das documentações oficiais consegue ser efetivada em sala de aula, pois nem sempre as concepções de língua que permeiam os fatores internos são as mesmas que se apresentam nos fatores externos. Assim, através da observação desses objetivos e pautados sobre as colocações de Faraco e Travaglia, nos deparamos com a necessidade de uma reflexão sobre a real efetivação das mudanças práticas do ensino de Português em sala de aula.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos o relatório da prática docente de Lourdes Beatriz Soares de Barcelos durante o ano de 1976, verificarmos quais pontos se acentuavam em parte deste, sendo possível perceber algumas das inquietações da época, muitas das quais mantemos até hoje. Ao abordarmos os objetivos gerais e os dos planos de unidades, verificamos que apesar das disposições gerais da escola, das “boas intenções” do professor e de seu empenho em se ajustar às disposições da escola e da LDB nº 5692/71, este está longe de, em seu trabalho, privilegiar as potencialidades expressivas da linguagem.

As novas e desafiantes contribuições da Linguística mostram-se ainda conflitantes com o antigo modo de conduzir a disciplina, à medida que a presença da gramática foi constante nos objetivos, mostrando que esta, como nos diz Faraco (2008), é ainda o centro do ensino de Língua Portuguesa. A dicotomia existente no ensino de Língua Portuguesa faz com que a escola ora formule seus objetivos através de uma abordagem comunicativa, ora priorize o aprendizado de regras gramaticais.

Ao não ter uma definição de que concepção de língua privilegiar no ensino, a escola e o professor reproduzem antigos métodos, confusos e ineficazes para o ensino da língua. Temos, então, que o levantamento de dados a que nos dispomos, a partir dos objetivos de um relatório de estágio da década de 70, levou-nos a encontrar pontos de discordância entre o desejo do professor de atender às mudanças sofridas pelo ensino da época e a sua consagração na prática docente.

Dessa forma, o registro em que detemos nossa atenção, testemunha mudanças fundamentais para o ensino no Brasil e autoriza-nos a cogitar a falta de preparo do profissional do magistério para suplantar antigos hábitos e efetivar a contento as mudanças que lhe foram propostas. Confirma-se, infelizmente a cristalização do ensino de gramática mencionada por Faraco (2008), pois apesar dos esforços de muitos professores e estudiosos da língua em colaborar para a melhoria do ensino de Português, este continuou, a despeito das alterações na LDB 5692/71, repetitivo e baseado em normas gramaticais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

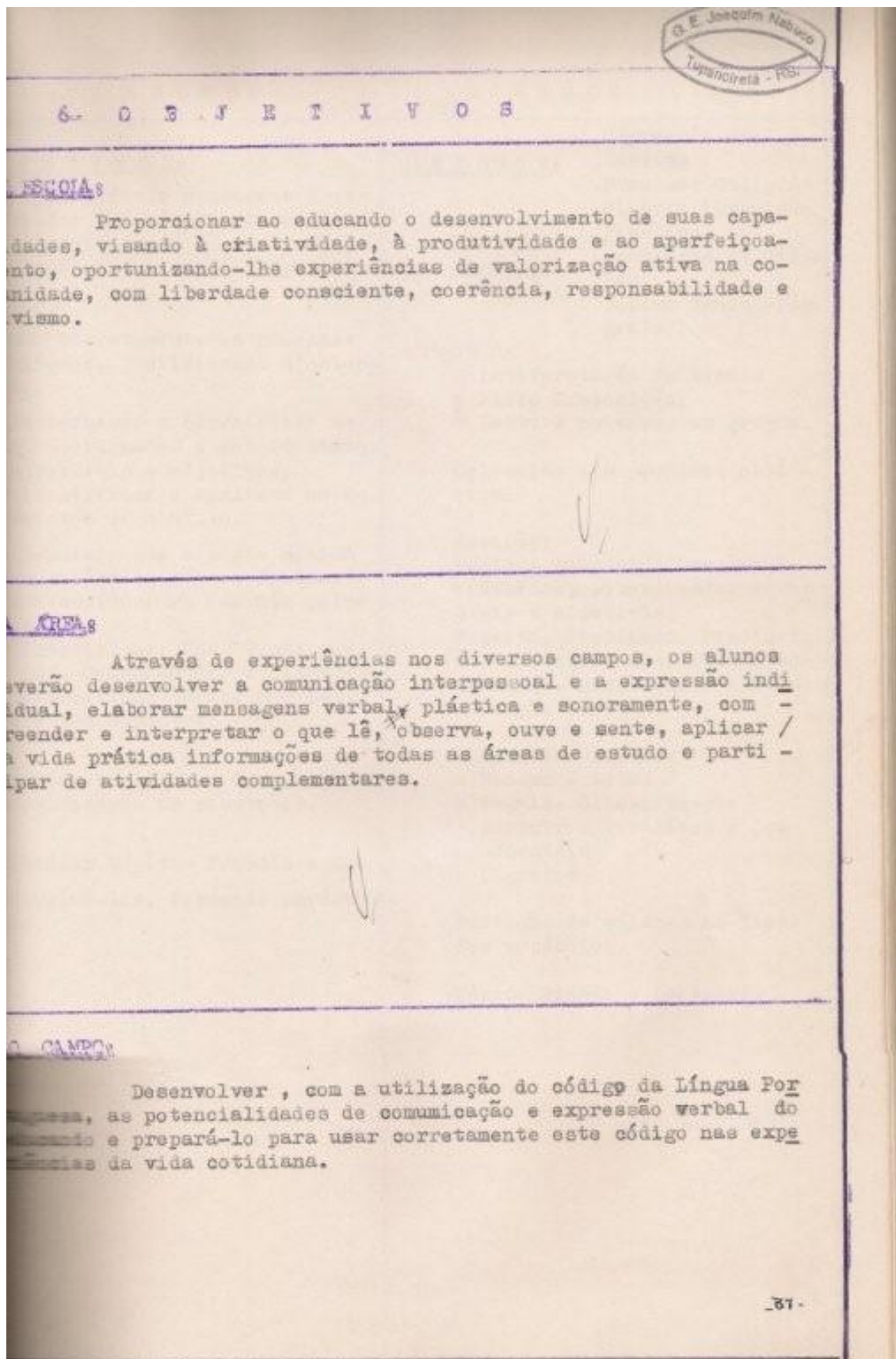
- ANGELO, G. L. de. Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa, Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos de Linguagem, UNICAMP, 2005.
- BITENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F (orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, p. 9-38, 2003.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto, 1971.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre, 1990.
- FARACO, Carlos Alberto. O ensino do português no Brasil: alguns paradoxos e desafio. In: FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

7 ANEXOS

ANEXO I



7 - SELEÇÃO DE CONTEÚDOS MARÇO - ABRIL	
OBJETIVOS: a) Decodificar mensagens e expressar idéias com clareza e / criatividade; b) Ler com entonação e pontuação. - Usar corretamente os pronomes oblíquos, justificando a colocação. a) Reconhecer e classificar as or. coordenadas e subordinadas: adverbiais e adjetivas; b) Identificar e analisar os elementos da sintaxe. a) Concluir que a parte mínima dos vocábulos são os fonemas, representados na escrita pelas letras; b) Identificar: Enc. Vocálicos, Enc. Consonantais e Dígrafos; c) Classificar vogais nos seus diversos aspectos. - Separar as sílabas das palavras justificando as partições. - Destacar tópicos frasais e desenvolvê-los, formando parágrafos.	UNIDADES: - Expressão Oral e Escrita - Pronomes Oblíquos - Sintaxe (revisão) - Fonética - Sub-Unidades: 5. Separação de Sílabas 6. Tópico Frasal-Parágrafo SUB-UNIDADE: a) Interpretação de textos 1. Micro Composição; b) Leitura em coro, em grupos. - Colocação dos pronomes oblíquos. - Revisão: Período composto: Orações coordenadas, subordinadas adverbiais e adjetivas; Sujeito, Predicado, Predicativo, adjuntos adverbiais e adnominais, complemento nominal e compl. verbais. a) Aparelho Fonador b) Fonema - Letra c) Vogais- Classificação d) Encontros Vocálicos e Consonantais e) Dígrafos - Partição de sílabas no final dos vocábulos. - Tópico Frasal - Parágrafo

ANEXO III

MAIO - JUNHO	
OBJETIVOS:	UNIDADES:
1. a) Expressar-se oralmente e por escrito, com correção, uso adequado da linguagem e criatividade;	1. Expressão Oral e Escrita
2. b) Diferenciar: Narração e Dissertação.	2. Sintaxe
a) Classificar períodos e orações e analisar as funções sintáticas de seus elementos;	3. Tipos de Linguagem
2. b) Reconhecer as funções sintáticas dos Pronomes Relativos que iniciam Or. Adjetivas;	4. Morfologia
c) Comparar, identificar e classificar.	5. Signos
3. a) Concluir que as palavras podem ter um sentido próprio e um figurado;	SUB-UNIDADES:
b) Usar em sentenças os recursos da linguagem afetiva;	1. a) Leitura de textos-Interpretação;
a) Distinguir os elementos formadores das palavras;	b) Expressão Escrita: Narração e Dissertação.
b) Conceituar palavras cognatas.	Revisão:
5. a- b) Diferenciar os diversos signos.	2. a) Período Composto: Coord. e Subordinação Análise sintática interna;
	b) Função sintática dos Pronomes Relativos nas Or. Adjetivas;
	c) Oração Substantiva: Subjetiva, Objetiva Direta, Obj. Indireta, Predicativa, Compl. Nominal, Apositiva.
	3. a) Linguagem Conotativa- Denotativa
	b) Ling. Afetiva
	4. a) Estrutura das palavras: Radical- Sufixo-Prefixo- Vogal Temática
	b) Palavras Cognatas.
	5. a) Verbais
	b) Não verbais.

ANEXO IV

AGOSTO- SETEMBRO	
	
OBJETIVOS :	UNIDADE: 1.ª
a) Reconhecer os processos de formação de palavras; 1. b) Identificar radicais de palavras usuais; c) Destacar prefixos e sufixos relacionando-os com seu significado.	1. Formação de Palavras. 2. Estrutura- Significado 3. Ortografia 4. Expressão Oral e escrita 5. Verbos
2. Comparar palavras quanto à escrita, significado e pronúncia. Conceituar.	SUB-UNIDADES:
a) Usar e justificar os acentos nos vocábulos; 3. b) Reconhecer o valor e a necessidade da pontuação para boa leitura e clareza de sentido; c) Empregar a crase, quando exigida.	a) Derivação- Composição- Hibridismo 1. b) Radicais Gregos e Latinos c) Prefixos e Sufixos
a) Pensar, comparar, expressar idéias; 4. b) Redigir, obedecendo a normas estabelecidas.	2. Homônimos- Homófonos- Parônimos
a) Usar verbos nas três vozes; 5. b) Estabelecer a concordância e a regência verbais; c) Flexionar verbos corretamente na correspondência comercial	3. a) Acentuação b) Pontuação c) Crase a) Interpretação de textos 4. b) Correspondência Comercial
	5. a) Vozes Verbais b) Concordância e regência c) Uniformidade de tratamento

ANEXO V

OUTUBRO- NOVEMBRO	
<u>OBJETIVOS:</u>	<u>UNIDADES:</u>
- Interpretar com compreensão e compor com criatividade. a) Comparar e distinguir textos em prosa e verso; b) Identificar e classificar; c) Escandir versos, usando recursos. - Reconhecer e classificar as principais figuras de linguagem. - Determinar as classes gramaticais do Que; Comparar, concluir. - Analisar o Pronome SE, quanto às suas funções.	1. Expressão Escrita 2. Versificação 3. Ling. Figurada 4. Morfologia 5. Sintaxe <u>SUB-UNIDADE:</u> a) Interpretação de textos 1. b) Crônica + Requerimento a) Prosa e Verso b) Rima- Estrofe- Verso-Ritmo 2. Métrica c) Escansão- Elisão 3. Figuras: de palavra de construção de pensamento 4. A palavra Que 5. O pronome Se