



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

### **Eixo Temático 3 - Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação**

## **REFLEXÕES SOBRE OS SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

**Fabiana Júlia de Araújo Tenório – IFPE / UFPE-CAA**

**Alexsandro da Silva – UFPE/CAA**

### **RESUMO**

Esse texto se propõe a discutir as mudanças e permanências nas práticas de ensino das aulas de português, a partir da apropriação dos saberes pré-profissionais e profissionais de doze professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, através de questionário com perguntas abertas. A análise terá como aporte teórico as pesquisas e discussões de Tardiff e Raymond (2000), Tardiff e Zourhlau (2005), Perrenoud (2002), Chartier (2000, 2002) entre outros autores que discutem os saberes e práticas docentes, além de Soares (1998), Silva (2011) e outros autores que abordam as questões do ensino de português. Uma análise das respostas dos professores demonstra que eles foram expostos durante muitos anos a aulas de português, cujo objeto de estudo eram as classificações e regras gramaticais. Isso, aliado às lacunas da formação, demonstra ser fator implicador no processo de mudança. O estudo apontou ainda a importância de se investigar as práticas dos professores de português com o olhar sensível aos fatores múltiplos que incidem sobre o momento da aula.

**PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Práticas de ensino. Língua Portuguesa.**

### **INTRODUÇÃO**

Na última década, diversas questões relacionadas ao currículo e ao ensino-aprendizagem têm suscitado discussões e reflexões sobre o que ensinar e como ensinar. Os discursos produzidos pelas comunidades disciplinares influenciam e recebem influência das propostas oficiais (LOPES, 2010).

Conseqüentemente, esse movimento produz novos sentidos para prática docente que, de certa forma, é questionada e instigada a promover mudanças a fim de se adequar às perspectivas mais recentes.

No intuito de ver materializadas, então, essas mudanças na prática de ensino dos professores, a partir das propostas do âmbito acadêmico, assim também como das propostas oficiais, muitos ainda são os discursos que apenas culpam os docentes pela resistência às novas concepções educativas, às mudanças necessárias para a realização de um ensino de qualidade e pela ausência de compromisso em atuar em consonância com as discussões teóricas vigentes.

O que esses discursos não levam em consideração é o fato de que, para além dos outros fatores vinculados à questão educacional – como estrutura física das escolas, salário, espaço e tempo pedagógico destinado à pesquisa e condições de trabalho, entre outros –, o docente não se forma apenas na instituição de ensino que concluiu o magistério ou a licenciatura.

As pesquisas que envolvem prática docente têm apontado uma necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores (PIMENTA, 2004), a fim de contemplar os diversos saberes envolvidos no ato educativo. Assim, se os professores não se formam apenas nas Instituições de Ensino Superior e todas essas questões precisam ser contempladas, urge a necessidade de compreender a apropriação dos saberes pelos docentes, a fim de melhor estruturar sua formação, além de seu envolvimento com o produto das pesquisas acadêmicas.

Com os professores de Língua Portuguesa, isso não seria diferente. Compreender o movimento de transição nas práticas de ensino de gramática, as mudanças e permanências que constituem as aulas de português é considerar esses saberes envolvidos nas apropriações que os docentes realizam desde sua história escolar como aluno até as experiências vivenciadas ao longo de sua profissão.

Essa constatação nos remete a uma discussão feita por Tardiff & Raymond (2000), que, por meio de pesquisas, apontam que existem fontes pré-profissionais que contribuem para o educador que ele se tornará. Essa é uma questão *a priori* para tratar de mudanças nas práticas de ensino, visto que não podemos ignorar a relação existente entre os saberes que são adquiridos durante anos de escolaridade como aluno e os que se originaram de formações e discussões ao longo da carreira: tratar de mudança pressupõe analisar o que era, o que é de fato e o que se pretende ser.

Assim, para compreender as possibilidades e os entraves que constituem um processo de mudança nas aulas de português, consideramos imperativo trazer essa reflexão sobre os saberes e direcionar um olhar sensível à conjuntura paradoxal que se

instala entre a história do docente no ambiente da escola como aluno e como professor: o aluno que virou professor e carrega consigo marcas e experiências anteriores à sua decisão de formar-se educador. É possível ancorar-se também na constatação de Tardiff que afirma:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles, seria um absurdo maior ainda. (TARDIFF, 2000. P. 11)

Longe de esgotar qualquer reflexão, esperamos contribuir para essa análise plural – sobre as dificuldades que os professores sentem para mudar seus saberes e práticas – que ultrapasse o discurso de culpabilizar os docentes pelas permanências em um ensino pautado em nomenclaturas e classificações gramaticais.

### **Implicações dos saberes pré-profissionais**

Para Tardiff & Raymond (2000, p. 218) o professor, durante toda sua trajetória pessoal e como aluno, apreende uma série de conhecimentos, valores e técnicas que são interiorizados e, posteriormente, utilizados como referência para as situações de atuação docente em sala de aula. Assim, podemos afirmar que a carreira docente atravessa dimensões identitárias, de socialização, como também fases e mudanças (TARDIFF, 2000, p. 14).

A esse respeito, abordando a questão da identidade do professor, Pimenta (2004, p. 18) lembra que essa identidade não é algo estático. Ao contrário, como outras profissões, a profissão de professor está inserida num contexto histórico e social, assim como cada um que adentra nela também possui uma história, também possui marcas individuais e coletivas que foram construídas ao longo do tempo.

Portanto, não se pode negligenciar os anos de escolaridade nos quais o professor aprendeu modelos, incorporou práticas e selecionou como boas ou ruins aquelas que viveu como aluno:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhe possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores

foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (PIMENTA, 2004, p. 20).

Também Tardiff & Raymond (2000, p. 224) afirmam que “o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”.

Além dessas experiências, outras construídas socialmente também são influentes nessa formação do ser professor: a questão da valorização social e financeira, as representações sociais que se tem dessa profissão, os desafios – escolas precárias, alunos difíceis, a carga horária excessiva de trabalho – enfrentados por esses profissionais. Como esquecer todas essas experiências que estão internamente postas e marcam o referencial do que é ser docente para os professores?

Assim, compreender a mudança na prática de ensino dos professores de português exige a reflexão sobre os saberes docentes e a sua relação temporal, exige também compreensão do “sistema de crenças” (CAMPOS, 2009, p. 44) dos professores: o processo de mudança na prática de ensino se dá dentro desse complexo contexto e não referenciá-lo seria sinônimo de incompreensão do fenômeno educativo.

Em língua portuguesa, especificamente, foram muitos anos de uma tradição gramatical na qual não se refletia sobre os fenômenos linguísticos e considerava bom leitor e bom escritor quem dominasse as regras e classificações postas nos manuais didáticos. Retomando Soares (1998), vê-se que a disciplina de Português, instituída em 1759, permaneceu nos mesmos moldes por, aproximadamente, duzentos anos, pois somente a partir dos anos 60 do século XX algumas questões sobre esse aspecto começaram a ser discutidas.

É nesse período também que as pesquisas sobre docentes e suas práticas, segundo Ferreira (2007, p. 53), enfatizam o professor como aquele que domina o conteúdo disciplinar. Assim, enquanto se começava a discutir o ensino de regras gramaticais e o uso de uma variação que não mais combinavam com a clientela que entrava na escola com a “democratização do ensino”, ainda se reforçava a necessidade de o professor dominar sua disciplina.

Ora, em Língua Portuguesa dominar o conteúdo até então foi visto como dominar a gramática. Os estudos linguísticos, somente a partir do final da década de 70 do século XX, começaram a propor um novo objeto de estudo para as aulas de português: o texto.

Assim, ao se considerar a questão dos saberes pré-profissionais (TARDIFF; RAYMOND, 2000), mais especificamente a história escolar dos professores de língua portuguesa, será notória, muitas vezes, a (re)produção de práticas e de rotinas incorporadas no professor ainda enquanto aluno, embora não haja lugar nessa análise para determinismo: seus professores só ensinavam gramática nas aulas de português, os exercícios eram meramente classificatórios, dominar as regras era sinônimo de “saber falar e escrever” e bom professor era aquele que dominava a gramática inteira.

O que pautava o ensino de português desse período era a concepção de língua como sistema: fazer análise gramatical das estruturas linguísticas significava ensinar português (SOARES, 1998, p. 55). Se pensarmos no longo período em que isso perdurou – aproximadamente até os anos 60 do século XX –, encontraremos um forte argumento para compreender o porquê da dificuldade de se desinstalar uma cultura de ensino puramente gramatical em nossas escolas. Foram longos anos de formação de alunos moldados para entender apenas o sistema da língua e alguns deles chegaram aos cursos de Letras para aprimorar esses conhecimentos e comunicá-los a outros alunos. Um círculo vicioso que acompanhou gerações.

### **A mudança de *habitus* e a prática de ensino**

Uma mudança de prática não acontece de forma instantânea, como muitas vezes é cobrado do professor quando este participa de uma formação continuada. Mudar exige uma ação reflexiva que demanda tempo, além de vivências diversas e leituras apropriadas. Além disso, mudar também significa estar “seguro” para desconstruir e reconstruir e nem sempre o professor está preparado para assumir essa tarefa de “desaprender”, nem se sente confortável para abandonar toda a identidade que construiu.

Refletir sobre as rotinas internalizadas que emergem nas situações postas em sala de aula, refletir sobre o porquê de determinadas ações, refletir sobre os esquemas de ação construídos em decorrência de nossa vida pessoal e escolar, é pensar sobre *habitus*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aqui tomamos o conceito de *habitus*, segundo Bourdier (1972), como um pequeno grupo de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida: “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos”.

Reproduzimos atitudes, valores, crenças a que fomos expostos em nossa vida pré-profissional. Entretanto, a vivência profissional e a inserção em um contexto social também favorecem essa repetição. Para Perrenoud (2002, p. 40) inserimos nossos *habitus* aos “sistemas de ação coletiva”. Assim, o discurso se torna, em certa medida, uniforme entre determinado grupo. Isso promove um desconforto ainda maior para assumir uma nova ideia, concepção ou forma de encarar o fenômeno educativo. Mudar, nesse contexto, pode significar pôr-se fora desse grupo e ter que encontrar um novo suporte coletivo para assegurar, credibilizar, ou até mesmo justificar uma nova prática.

Esse processo é lento e exige disposição para refletir sobre o ato de ensinar. É a reflexão que também poderá subsidiar a mudança de prática e oferecer ao professor as pistas para seguir o caminho que melhor se adéqua às novas situações lançadas.

Podemos, então, concordar com Chartier (2000, p. 14) quando afirma que o “exercício do ofício docente se realiza também no tempo longo que autoriza as práticas múltiplas, mesmo contraditórias”. Isso, de certa forma, explica o porquê de os professores se deslocarem entre concepções de ensino de língua que, num olhar teórico, são tão antagônicas.

O professor atravessa, ainda segundo Chartier (*ibidem*), dois momentos distintos na carreira profissional: o primeiro é o período de descobrir os gestos, que tornam as ações do dia a dia executáveis, viáveis; e, em seguida, o momento em que, vinculado a um sentimento de satisfação, esses gestos são repetidos, modificados ou até mesmo abandonados pelos docentes. Essa questão corrobora com a constatação de que a mudança de *habitus* leva tempo e é permeada por idas e vindas na reconstrução constante dos saberes.

Esse movimento que perpassa a mudança de *habitus* possui outro aspecto relevante para essa discussão: a maneira como o professor se apropria da inovação. Para Chartier (2002), quando a inovação auxilia o professor na resolução de dificuldades, apontando benefícios na organização e execução do trabalho docente, ela é rapidamente aceita. No entanto, quando ela exige mais trabalho, modifica substancialmente o planejamento cotidiano já estabelecido e incorporado à sua prática, há uma rejeição maior no acolhimento da inovação.

A grande questão está, pois, na formação desse profissional que queira e tenha condições de trabalho e de formação que o ajude a refletir sobre o seu fazer pedagógico, tomando consciência de todos esses processos. Entretanto, o que temos ainda é a

ausência de espaços de discussão e reflexão sobre a prática, formações pautadas na reprodução de saberes e no retorno automático em sala de aula. A exacerbada carga horária de trabalho da maioria dos docentes impede que essa prática reflexiva aconteça: nestes casos resta então a repetição do que já se sabe fazer, até por que isso lhe garante o status de professor e a identidade construída nos anos de profissão.

Sozinho, a tarefa de mudar *habitus* não é fácil. É por esse motivo que a formação tem um papel fundamental na prática reflexiva. Perrenoud (2002, p. 44) afirma que

Essa postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se desejarmos transformar o ofício do professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e os *savoir-faire* correspondentes.

Ainda segundo Perrenoud (2002, p. 40), é relevante ressaltar que o professor, sem nenhum auxílio e espaço que promova a reflexão, terá menos possibilidade de realizar mudança. Seus saberes e seus *habitus* estão inseridos num sistema coletivo que reforça muitas vezes o que já está posto. Dessa maneira, repensar a formação inicial e continuada, é contribuir para a construção de outro docente: capaz de refletir sobre si mesmo, sobre sua história de vida, sua trajetória escolar, sobre seu fazer pedagógico e sobre os resultados que tem alcançado.

Tomar a decisão de mudar, sem apoio e orientação, gera insegurança e desconforto. A maioria quer se tornar um profissional melhor e, portanto, a resistência às mudanças não pode ser encarada apenas por um único ângulo. É preciso considerar que o processo de mudança na prática de ensino para o professor não é automático: requer muita reflexão e orientações que o possibilite enxergar um novo jeito de ser, de ensinar, sem perder sua identidade ou sem pôr em risco sua história profissional.

Contemplar toda a dimensão temporal dos saberes docentes, reconhecer que há uma prática, um costume, *habitus* que são incorporados nos muitos anos de escolaridade na condição de aluno e na condição coletiva de um grupo, é encaminhar a discussão sem que a culpa seja unicamente do docente e de sua resistência, ou de sua falta de compromisso com a profissão.

É a partir dessa perspectiva que a formação – inicial e a contínua – precisa ser repensada. Modificar uma prática que perdura há mais de um século, como é o caso do ensino de Língua Portuguesa, é um processo que naturalmente se dará em diversos momentos. A compreensão de que o período de transição existe e a aparente dicotomia entre teoria e prática pode ser, na verdade, um ajuste, uma organização dos saberes, dará

maturidade e tranquilidade para percorrer o caminho que vise o bem da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Assim, essa pesquisa se propõe a analisar os depoimentos de professores de Língua Portuguesa, compreendendo, a partir da apropriação dos saberes pré-profissionais e profissionais, as mudanças e permanências nas práticas de ensino das aulas de português.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O objeto de estudo analisado neste texto está inserido num contexto maior de entendimento dos fenômenos educativos. Compreender os processos de ensino ou de aprendizagem é, além de outros, papel da academia na construção de uma escola pública de qualidade. Para Brandão (2002, p. 112), a universidade desempenha esse papel de duas formas: seja pela formação dos profissionais que atuarão nessa escola, seja produzindo conhecimentos sobre a educação, a escola e tudo que interage nesse processo educativo.

É nesse sentido que esse estudo visa contribuir para a compreensão da prática de ensino dos professores de língua portuguesa, a partir dos saberes mobilizados nessa prática. A pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa dos dados, sem, no entanto, descartar a possibilidade de fazer uso de dados quantitativos, necessários para o entendimento do fenômeno estudado. No entanto, o foco será a pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21); sendo assim, esse estudo encontrará na análise qualitativa a possibilidade de compreender uma situação presente no contexto educacional: a mudança na prática de ensino deve ser compreendida considerando os saberes docentes.

Dentro dessa perspectiva qualitativa, utilizamos como procedimento de coleta de dados a aplicação de questionário, que, com perguntas abertas, prezou pela livre expressão dos docentes nos temas abordados.

Esse estudo se propôs a analisar respostas de doze professores de Língua Portuguesa que atuam na rede pública municipal de Pesqueira – PE, no Ensino Fundamental – anos finais, categorizados abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Formação - Ensino Médio</b>	<b>Formação - Graduação</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>Experiência na escola pública</b>



1	Magistério – pública/97	Letras – privada / 2010	6 anos	6 anos
2	Magistério – pública/ 2007	Letras – privada / 2011	4 anos	4 anos
3	Magistério – pública/ 2007	Letras – privada / 2011	7 anos	5 anos
4	Magistério – pública / 95	Letras – privada / 2011	16 anos	1 ano
5	Magistério – pública / 86	Letras – privada / 2011	4 anos	4 anos
6	Magistério – pública / 2003	Letras – privada / 2009	1 ano	1 ano
7	Científico – pública / 1969	Letras – privada / 1989	34 anos	34 anos
8	Magistério – pública / 98	Letras – privada / 2010	8 anos	8 anos
9	Magistério – pública / 2006	Letras – privada / 2010	6 anos	6 anos
10	Magistério – pública / 94	Letras – privada / 2010	17 anos	7 anos
11	Tec. em Contabilidade – pública/86 Tec. em Turismo – pública / 2006	Letras – privada / 2012	3 anos	3 anos
12	Magistério – pública / 2006	Letras – privada / 2010	4 anos	4 anos

O quadro 1 aponta que a maioria dos participantes concluiu recentemente a graduação, com exceção de um professor, formado há 23 anos. Assim, é possível pressupor que durante a Licenciatura os professores já tiveram contato com algumas discussões, pertinentes às mudanças no ensino de língua, que se contrapunham às experiências que foram provavelmente vivenciadas no período da educação básica, onde estão concentrados muitos dos anos de escolaridade. Quanto à conclusão do Ensino Médio, esta foi realizada na rede pública com uma variação considerável de período: seis professores concluíram há mais de dez anos e outros seis têm conclusão mais recente.

Além disso, a maioria dos participantes (dez) tiveram formação pedagógica anterior à graduação, uma vez que concluíram o magistério, antes da licenciatura em Letras, mas apenas quatro deles iniciaram imediatamente a carreira docente. Um professor parece ter iniciado antes mesmo de concluir o magistério e outro começou o exercício docente mesmo sem ter o magistério e a licenciatura, que foi concluída muito depois.

O grupo de doze professores que concordou voluntariamente em participar da pesquisa respondeu individualmente, num mesmo período de tempo, às quinze perguntas propostas, além fornecer informações sobre sua formação escolar/acadêmica e tempo de experiência docente, sem intervenção do aplicador, mas sob sua supervisão.

As perguntas foram divididas em três blocos: informações pessoais sobre formação e experiência docente, memórias pré-profissionais e práticas de ensino. No bloco das memórias foi questionado aos docentes como eram as aulas de português na educação

básica, se eles tinham alguma recordação de um professor de português desse período, quais os conteúdos mais frequentes nas aulas e como os professores ensinavam. Além disso, foi questionado também se havia diferença entre o ensino que ele teve na educação básica e o que ele pratica hoje e quais as mais frequentes discussões nas aulas de graduação.

No último bloco, as perguntas versavam sobre a prática dos docentes: como eles ensinam gramática, se participam de formações continuadas, se percebem diferenças entre as práticas do início de carreira e as que realizam hoje, se utiliza livro didático e outros recursos, qual o objetivo de ensinar gramática e como ensiná-la e quais as dificuldades que eles enfrentam para ensinar Língua Portuguesa hoje. E, por fim, foi aberto um espaço livre para outros comentários.

Para analisar de maneira qualitativa as respostas dos professores, utilizamos a análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977), a fim de ir além da simples leitura, reinterpretando as mensagens através de um tratamento sistemático dos dados e, posteriormente, de inferências a partir do material categorizado e das interpretações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Quando questionados sobre as possíveis recordações que traziam de seus professores de português na educação básica e de suas práticas de ensino, seis professores trouxeram lembranças que enalteciam os antigos mestres. Ressalta-se, no entanto, que em todas essas respostas estava a representação do professor que dominava os conteúdos, especialmente os gramaticais, e os transmitia com clareza. Vejamos:

Os professores dominavam os conteúdos e repassavam de maneira eficiente e convincente em relação aos conceitos. (Prof. 6)

[...] uma professora que considerava “o gênio” da gramática. Suas aulas eram mais leitura e oralidade, mas não achava cansativo, pois gostava de suas explicações. (Prof. 12)

Tive um professor que me inspirou em muitas práticas no meu campo profissional. Sua transmissão era correta e todos assimilavam o que ele passava. (Prof. 7)

As lembranças dos docentes traziam explicitamente o ensino de gramática, quando interpelados a falar sobre as atividades que realizavam como alunos nas aulas de português. Vejamos:

Estudávamos somente gramática. (Prof. 2 )

Eram aulas com conceitos gramaticais e exercícios correspondentes aos mesmos. (Prof. 6)

Todas as aulas eram expostas regras gramaticais e eu como aluna era obrigada a decorar essas regras para obter uma nota. (Prof. 3)

Normalmente fazíamos anotações e atividades sobre as regras gramaticais. (Prof. 11)

[...] produzindo textos com temas escolhido pelo professor, observando figuras, ouvindo ditado de palavras e frases, anotando-as no caderno, cópias de texto, gramática fazendo uso de classes gramaticais, conceituando-as e exemplificando-as. (Prof. 8)

Das duas perguntas – sobre os conteúdos e a forma como os professores ensinavam no período da educação básica – vinte recorrências de respostas como as exemplificadas acima apontaram para um ensino de português que se concentrava no ensino isolado das regras, nos conceitos e exercícios sobre elas, e nove professores apontaram explicitamente nas respostas que os conteúdos que mais se ensinava eram as classes gramaticais. Isso demonstra o quanto os professores foram expostos a práticas de ensino cujo objetivo era transmitir os conceitos, regras e nomenclaturas gramaticais. Isso exemplifica também o que é defendido por Soares (1998) quanto ao formato da disciplina instaurada no Brasil colônia, cujo objeto de estudo eram as estruturas gramaticais.

Se relacionarmos esses depoimentos às respostas dadas à pergunta que os indagava sobre para que ensinar gramática e como ensiná-la, perceberemos que, para os professores, ela visa, principalmente, ao domínio da norma culta, das regras e das nomenclaturas.

Ensiná-la de forma dinâmica e contextualizada. É ensinada para que o aluno conheça a norma-padrão. (Prof. 3)

Eu acho que o uso da gramática é importante para ensinar aos alunos a seguirem as regras acompanhado de sua evolução. (Prof. 7)

Ensinar gramática para ter conhecimento das nomenclaturas e regras. Procurar ensinar de forma contextualizada. (Prof. 10)

Mesmo trazendo termos como contextualização, o ensino de gramática é tratado pelos professores como fim em si mesmo. É possível perceber, portanto, o quanto é difícil romper com essa tradição. Marinho (1998, p. 52) alerta-nos para isso: “Esse conflito entre a tradição e a ruptura, na redefinição do objeto de ensino-aprendizagem do português, certamente contribui para uma visão difusa e contraditória das concepções constituídas nesse campo discursivo”.

Convém ressaltar também as demais respostas sobre as lembranças dos professores. Quatro deles afirmaram lembrar as aulas cansativas, repetitivas ou os constrangimentos e exigências feitas pelo professor de português:

[...] quando minha professora me fez uma grande vergonha, fazendo correções. (Prof. 4 )

[...] ele era exigente, ninguém poderia falar. (Prof. 1)

[...] obtive meu primeiro DNC<sup>2</sup> (desempenho não construído), ou seja, minha primeira nota vermelha. Era boa, porém era exigente. (Prof. 2)

Sempre foram aulas repetitivas. (Prof.8)

Um aspecto interessante é que em outra pergunta – que questionava as maiores dificuldades para ensinar português hoje – os professores responderam que era saber como ensinar a língua portuguesa, como contextualizar os conteúdos e como agir de forma diferente com os alunos. Essas dificuldades podem demonstrar o quanto a experiência anterior ainda parece influenciar as decisões como docente; há uma insegurança, talvez para não repetir o que viveram quando alunos.

Assim como Tardiff & Raymond (2000) afirmaram, a formação docente não está restrita à prática dos professores e ao aprendizado posterior à graduação, mas cobre as experiências anteriores daquele profissional. Assim, a formação do professor está também atrelada à reflexão sobre essas experiências que podem promover uma mudança na prática de ensino.

Essa repetição também aparece nos recursos utilizados nas aulas de português. Nas respostas dos professores é visível o *habitus* como sistema de ação coletiva, como afirma Perrenoud (2002), uma vez que muitas foram as recorrências do uso do livro didático como único recurso (ou aliado ao quadro-negro) nas aulas a que assistiam quando alunos. Ressalta-se, aqui, que, apesar da variação temporal em que os participantes concluíram a educação básica, que ultrapassam uma década, as práticas parecem ser as mesmas, refletindo práticas de ensino sedimentadas entre o grupo de docentes. Eis algumas respostas sobre como eram as aulas:

Com poucas explicações e muitas atividades no livro didático. (Prof. 10)

Livro didático e quadro.(Prof. 9)

A professora utilizava o livro didático apenas e sua metodologia era razoável. (Prof. 2)

As professoras usavam apenas o livro didático. (Prof. 5)

Assim, como alunos, em anos diferentes, os professores tiveram aulas que se baseavam nos livros didáticos usados à época. Interpelados sobre quais os recursos que utilizavam em suas aulas, eles foram unânimes em afirmar que continuam utilizando o livro, mas sempre aliado a outros recursos. Esse discurso parece demonstrar que eles não repetem as práticas de seus professores, pois estão aliando o manual didático a

---

<sup>2</sup> Esse conceito faz parte de um sistema de avaliação que foi empregado na Rede Estadual e Municipal de Ensino em Pernambuco, em substituição às notas. DC significava “desempenho construído”; DEC, “desempenho em construção” e DNC, “desempenho não construído”, que equivalia a uma nota abaixo da média.

novos recursos como DVD, cópias, dicionários e paradidáticos. O uso do livro didático é um item importante a ser considerado e merece aprofundamento em outro estudo.

Quanto ao espaço de formação continuada, que, conforme Perrenoud (2002), precisa ser um espaço de reflexão sobre os saberes docentes, os professores responderam em sua maioria (nove deles) que participavam de encontros de formação oferecidos pelas suas respectivas redes; entretanto, dois deles ressaltaram como são raros esses momentos de encontro, revelando a ausência de um trabalho sistemático de reflexão sobre as suas práticas.

A importância da formação na mudança de *habitus* precisa ser compreendida por gestores e professores, pois é nesse espaço que o grupo repensa, de maneira coletiva, a formação inicial, o sistema de crenças (CAMPOS, 2009) e reflete sobre as novas possibilidades de ensino. Os professores parecem ter consciência dessa importância quando afirmam:

Só através da formação continuada é que podemos mudar o cenário de ensino de língua portuguesa nas escolas. (Prof. 6)

Ao tratar das questões mais discutidas durante a graduação, os professores, em sua maioria, trouxeram discussões que não contemplavam o ensino de gramática:

Estudamos muito sobre Literatura. (Prof. 1)

As formas avaliativas e como ensinar. (Prof. 2)

O uso da língua materna: questões literárias e conhecimentos históricos da língua. (Prof. 8)

Avaliação, relação professor/aluno, escola/família e projetos acadêmicos. (Prof. 12)

Percebe-se, nos depoimentos, uma lacuna dessas discussões na graduação. Assim, a única referência para ensinar gramática continua sendo, para estes professores, as práticas que vivenciaram como alunos na educação básica. E essa herança tem repercussões reais no cotidiano escolar.

Entretanto, há de se considerar que tanto os professores com muitos anos de atuação, quanto os mais recentes, ainda estão se apropriando dessas novas orientações. Esse é um processo lento, uma vez que os docentes filtram as informações, reorganizam as ideias, fazem associações com tudo que já sabem, mas não desprezam as práticas com as quais já estão habituados.

É possível também visualizar isso nas respostas dadas quando questionados sobre suas práticas de ensino, sobre as diferenças entre elas e aquelas que vivenciaram enquanto alunos. Os professores responderam e comprovaram a repetição das antigas

crenças e práticas de seus professores. Entretanto, demonstram uma apropriação do “novo” discurso, ainda que de maneira generalizada e difusa.

Explico os conteúdos, os conceitos, depois trago para uma melhor compreensão. (Prof. 4)

[...] tentando mostrar a escrita correta, usando todas as regras, exercitando a prática. (Prof. 7)

[...] com texto, oralidade e escrita. (Prof. 9)

[...] conceituando, exemplificando, passando as regras, retirando partes dos textos vindos nos livros didáticos como textos de outros gêneros, vários suportes. (Prof. 8)

[...] com textos e regras. (Prof. 11)

[...] através da oralidade, escrita e produção de textos. (Prof. 1)

Há uma preocupação em ensinar com textos. Mesmo que não explicitem como fazem isso, os professores querem mostrar que eles estão presentes, mas consideram importante ressaltar que trabalham as regras, os conceitos e os exemplos. Em outra questão, que aborda o como ensinam e se há diferenças entre o começo de sua atuação docente e a prática atual, eles apresentam, em seus depoimentos, que mudaram sua prática em virtude da necessidade de contextualizar os conteúdos. As respostas se encaminham para o que Chartier (2002) discute sobre a coexistência de múltiplas práticas e concepções. Os professores transitam entre a tradição e o “novo” e o que se percebe é uma necessidade de se sentir confortável como profissional diante das interpelações a que é submetido.

[...] percebo que a gramática deve ser ensinada, porém contextualizada. (Prof. 2)

[...] hoje não é mais puramente gramática. Hoje tenta-se (*sic*) conciliar de forma mais dinâmica. (Prof. 8)

[...] há mudanças, mas preciso de formação para colocá-las em prática. (Prof. 10)

Percebe-se que a mudança da prática tem sido um desafio e uma necessidade para os professores. Há uma visível mobilização para superar algumas posturas e assumir outras e, muito além disso, para encontrar o caminho do novo sem deixar de ser o professor que é.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a prática de ensino dos docentes de língua portuguesa sem considerar os fatores que estão imbricados nessa prática, os saberes que são mobilizados e o momento de transição na apropriação de qualquer inovação que gere conflito com o que eles já sabem e praticam, parece ser sedimentar o discurso de constatações e culpabilizações.

Os professores participantes dessa pesquisa foram expostos a aulas de português que prezavam por outro objeto de estudo, tiveram professores que representavam a figura do “sábio”, do “gênio” da gramática, que exploravam os conteúdos gramaticais em atividades de cópias, em exercícios nos livros didáticos e em ditados de palavras e frases. Além disso, revelaram a importância dos momentos de formação, pouco frequentes, para auxiliar na reflexão do fazer pedagógico. E afirmam perceber mudanças entre as aulas que tiveram como alunos e as que ministram como professores, embora ainda utilizando termos gerais, como contextualização dos conteúdos – discussão que merece aprofundamento em outro estudo.

Assim, a discussão sobre esses saberes, sobre essas práticas podem contribuir para avançar na reflexão sobre a apropriação de novos discursos e de inovações pedagógicas, uma vez que quebrar toda uma tradição, um *habitus* individual e coletivo de práticas voltadas para ensino de gramática, por si só, não é uma tarefa fácil nem confortável, e nem simples de realizar.

Há que se considerar que um momento de transição entre o ensino da gramática tradicional e a reflexão sobre a língua é um grande ganho para os estudantes brasileiros. Uma tradição que, como afirma Mattos e Silva (2011, p. 17) “só teve os seus alicerces abalados pelas novas orientações linguísticas do século XX, que alcançaram o mundo universitário do Brasil na metade do século, mas efetivamente se espraiam nas últimas décadas”, não poderia ser repensada e reelaborada com consistência em poucos anos.

Esse estudo exploratório demonstrou o quanto é importante investigar as práticas dos professores de português com o olhar sensível aos fatores múltiplos que incidem sobre o momento da aula. Outras pesquisas, que possam ir a campo, observar aulas, realizar entrevistas, são fundamentais para avançar nessa compreensão e propor caminhos para formação inicial e continuada na área de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CAMPOS, C. de M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHARTIER, A-M. *Fazeres Ordinários da Classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de leitura*. Conferência proferida no Centro de Educação – UFPE, 2002.

FERREIRA, A. T. B. *Os saberes docentes e sua prática*. In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E. LEAL, T. *Formação Continuada de professores*. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; BUSNARDO, Flávia. Os discursos da comunidade disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência & Sociedade*, v. 16, n.1, p. 87-102, 2010.

MARINHO, Marildes. *A Língua Portuguesa nos currículos de final de século*. In: BARRETO, E. S. et al. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício docente: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, R. V. M. e. *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 7ª ed. 1ª Reimpessão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ., 1998.

TARDIFF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério*. *Revista brasileira de educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, n. 13.

TARDIFF, M; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dez/2000.

TARDIFF, M.; ZOURHLAL, A. *Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e currículos acadêmicos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.