# CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: OLHARES DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO

Noemi Lenz- Autora- UFSM- noemiletrasufsm@yahoo.com.br
Profª Drª Dóris Pires Vargas Bolzan-Orientadora-UFSM bolzan@terra.com.br

## RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Formação de Professores e Práticas Educativas do Curso de Gestão Educacional, do Centro de Educação, UFSM. Trata-se de uma pesquisa sobre o ensino da Língua Materna. Objetivamos compreender através dessa investigação as concepções acerca do ensino que permeiam a prática pedagógica contextualizada, especificamente, reconhecendo quais saberes docentes são explicitados na organização do trabalho pedagógico, além de identificar de que forma as professoras gerenciam organizacionalmente a sua ação pedagógica, percebendo o que é enfocado no ensino da Língua Materna na atualidade no contexto de uma escola pública de ensino médio. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir de uma abordagem narrativa sociocultural (BOLZAN, 2001, 2002, 2006), tendo como procedimentos a entrevista semi-estruturada e aberta e a análise documental. Os principais autores que deram suporte para esse fazer investigativo foram: Bolzan (2001, 2002, 2006), Coll (1994, 2001), Esteve (1992), Freitas (1998), Geraldi (1984, 1996, 1997), Libâneo (2004, 2005), Perrenoud (2002), Schön (1992, 2000) e Tardif (2003). Os participantes dessa investigação foram professoras de Língua Materna de uma escola pública de ensino médio, da cidade de Santa Maria, RS. Dentro desta perspectiva, buscamos discutir novas perspectivas para que o ensino possa avançar, a partir de um enfoque sociocultural vygotskiano (1988, 1998), que concebe a construção do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem a partir da relação, da interação dialética do sujeito com seu meio social e cultural. Também, refletimos acerca dos saberes docentes dentro de uma perspectiva refletiva e de um enfoque da participação coletiva. Sendo a escola um desses espaços, o professor é o mediador entre o contexto individual do aluno e o contexto social mais

amplo. Desse modo, tornou-se necessário sistematizar e organizar este estudo a partir das seguintes categorias: concepção cristalizada, concepção contraditória e concepção em construção, evidenciadas através das recorrências narrativas das professoras. Observou-se, na análise dos dados, os ditos das docentes, evidenciando-se um discurso que não foi suficientemente apropriado e que, portanto, não prepondera nas suas ações. Assim, o ensino de Língua Materna é visto de forma idealizada, distanciando-se a teoria da prática, como também, a reflexão na ação (Schön, 1992) ainda não se encontra efetivada nas ações de ensino, considerando-se as vozes analisadas.

**Palavras-chave**: Concepções teóricas. Ensino da Língua Materna. Professoras.

## APRESENTAÇÃO

As mudanças que ocorrem na sociedade afetam, inevitavelmente, a maneira de se conceber o processo educativo e as ações pedagógicas.

Nesse sentido, podemos observar que, no século XX, a partir dos anos 50, com a inclusão de Políticas Públicas responsáveis pela democratização do ensino público possibilitou o acesso à educação a todos – já que anteriormente esse acesso era restrito à elite brasileira – causando fortes repercussões na educação brasileira.

A preocupação dos governos consistia em abrir as portas das escolas para que todos tivessem acesso, pensando que, ao priorizar o aspecto quantitativo, o desenvolvimento da sociedade estaria garantido. A qualidade desse ensino é que não foi pensada, já que colocando cem por cento dos alunos na escola, haveria de vir acompanhado de um aumento considerável de professores, como também, novas políticas que redefinissem a sua função docente. Sobre isso, Esteve (1992, p. 96) afirma:

> A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento

> quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Essa nova redefinição da função do professor torna-se necessária porque ensinar para os filhos da elite, que vivenciam a variedade lingüística padrão em suas casas distingue-se de ensinar para aqueles alunos que passam a conhecê-la somente no espaço escolar. É necessário, então, compensar essas carências que o meio não possibilita com atividades educativas diversificadas, que caracteriza as diversas funções e ações que o professor precisa começar a assumir.

Dessa forma, torna-se preponderante que o professor [re]signifique sua prática educativa, a partir de novos saberes, de novas concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender, para que ele possa agir frente a essa nova configuração social, ao trabalhar com essas informações veiculadas ao mesmo tempo em que dá conta da formação humana.

A esse respeito Morin (1993 apud Pimenta, 2002, p. 21-22) manifesta-se:

> Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a

> arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formar de existência, de humanização.

Nesse sentido, a formação de professores necessita ser repensada e debatida, tanto nos Cursos de Licenciatura quanto de formação continuada, para que os educadores e profissionais da educação assumam uma postura investigativa e reflexiva permanente, e que através de saberes e ações compartilhadas dialogicamente, seja possível avançarmos nas pesquisas sobre os processos de ensinar e de aprender que permeiam as práticas escolares em curso.

Preocupados com a atuação da escola, nesse contexto, que o propósito dessa pesquisa foi conhecer as concepções teórico-práticas das professoras de Língua Materna, como as mesmas permeiam a prática pedagógica e como o ensino encontra-se organizado, nas três séries do ensino médio.

Ademais, para a realização desta investigação, a abordagem metodológica foi desenvolvida a partir de uma abordagem narrativa sociocultural, tendo como objeto de análise as narrativas de professoras de Língua Portuguesa que exercem a docência no ensino médio. Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas individuais, semi-estruturadas e abertas e exame do Projeto Político Pedagógico. A análise dos dados foi realizada a partir das narrativas colhidas e da análise documental.

## DIALOGANDO COM OS AUTORES

### Formação de professores: o professor reflexivo no ensino da linguagem

A formação de professores, sob a ótica de Nóvoa, segundo Eckert-Hoff (2002), caracteriza-se como sendo um processo complexo, além de ser considerado o ponto nevrálgico de qualquer sistema de educação. E nesse

contexto de virada de século, frente a essas transformações aceleradas, requerem-se novos olhares e procedimentos que direcionam a uma mudança no processo de ensinar e aprender, culminando com o processo formativo docente, dado que se faz necessário a construção de um saber plural, relegando a um segundo plano a idéia de um ensinar que consiste em transmitir, de forma ordenada, conhecimentos eruditos acima de tudo.

> Neste sentido, é necessário que os professores reconheçam que é preciso ir além do domínio dos conteúdos a serem ensinados. Para que possamos intervir eficazmente no espaço escolar, entendemos que é a partir da mudança de nossa postura como profissionais, incorporando uma postura reflexiva, crítica, ao instituir um "habitus profissional"[1] (Perrenoud, 2002) caracterizado pela formação permanente, que poderemos alcançar tal objetivo.

O termo "habitus" foi desenvolvido a partir dos estudos de Bourdieu, de acordo com Ferreira (2002, p. 116), e "corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. Traduz, desta forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Considera um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais e coletivas".

Nesta medida, é no espaço social onde se desenvolvem as ações dos profissionais que lhe darão as características específicas no modo pensar e agir, elaborando, assim, suas trajetórias, já que ali existe uma lógica particular de organização, de disputas e hierarquias, deixando transparecer, desse modo, as idéias de Bourdieu, segundo Ferreira (2002), de que o espaço social acaba interferindo nos modos de apreensão do real. Dessa forma, não há como desconsiderar esse "habitus" nas ações docentes, ou seja, as ações que se desenvolvem nesse espaço acabam repercutindo no processo auto-formativo do professor.

Pensando dessa forma, acreditamos ser a partir da construção coletiva, gerenciando o processo de ensinar como um espaço no qual não podemos desconsiderar o entorno onde a escola está inserida. Apoiamo-nos nos estudos sócio-interacionistas de Vygotski (1988, 1998), considerando o

[1] Entendido aqui como as rotinas que os professores constroem no percorrer de sua trajetória docente; é o fazer do dia a dia dos professores de forma inconsciente.

aluno como um sujeito que interage em sociedade, ou seja, que faz parte de um espaço social e de um tempo histórico e, portanto, é sujeito de suas concepções e ações, na medida em que já traz, ao chegar à escola, um conhecimento desenvolvido nas relações sociais.

Esse conhecimento é adquirido através do convívio social, no qual o indivíduo vai experienciando o mundo de forma espontânea e intuitiva. Porém, esse conhecimento do quotidiano é apropriado de forma assistemática e aleatória, tornando-se necessário ao professor familiarizar-se com este saber do aluno e criar relações com o saber escolar. Para tal, é preciso saber ouvi-lo, prestar atenção em suas atitudes no sentido de buscar descobrir as razões que o levam a posicionar-se e ter determinada postura. Além disso, "este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e a entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar", (SCHÖN, 1992, p. 82).

Isso nos leva a considerar que a reflexão e auto-reflexão do educador possibilita identificar os problemas, mas a intervenção, no sentido de sua solução, exige uma vinculação da prática educativa ao processo de investigação acompanhada de ações sistematizadas e compartilhadas através da formação continuada, aliando teoria à pratica.

A redefinição de novos papéis, ao que sugere Perrenoud (2002), consiste incorporar uma postura reflexiva que possibilita capacitar-se para agir de uma forma relativamente eficaz, nas mais diversas situações os quais o processo de ensinar pode apresentar-se e que, portanto, transformaria a maneira de gerenciar a prática pedagógica.

E isso não significa restringi-las e associá-las a um aspecto utilitarista do saber-fazer, evidenciado no contexto neoliberal do mundo do trabalho. Antes, compreendemos que a profissão de professor muda e sua evolução necessita, evidentemente, novas habilidades pedagógicas para que possa "controlar uma ampla gama de situações e procedimentos de aprendizagem, levando em conta a diversidade dos aprendizes. Essas últimas práticas exigem competências muito mais apuradas, provenientes tanto da didática quanto da gestão de classe" (PERENOUD, 2001, p. 9-10).

Neste sentido, para o referido autor, está ao alcance dos professores tornarem-se "mediadores e intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar" (PERRENOUD, 2002, p. 189). Isso se deve porque as sociedades estão se transformando e as tecnologias acabam interferindo nos valores, culturas, hábitos e, inclusive, nas formas de pensar.

E a escola não pode parar no tempo, é necessário acompanhar as práticas sociais que os novos tempos demandam para que possa formar homens-sujeitos e críticos de suas ações. Conforme Perrenoud (2002, p. 189), "a prática reflexiva e o envolvimento crítico, neste contexto, serão considerados como orientações prioritárias da formação dos professores".

Nesta perspectiva, a partir de uma dimensão reflexiva, é necessário "renunciar às prescrições ou às receitas fechadas, visando propor profundos conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ferramentas de inteligibilidade das situações educativas complexas e um pequeno número de princípios que oriente a ação pedagógica (construtivismo, interacionismo, atenção com o sentido dos saberes, negociação e regulação do contrato didático, etc)" (PERRENOUD, 2002, p. 196).

Desse modo, consigna-se a importância do ensino da linguagem pelo fato de esta ser nas palavras de Jobim e Souza (1994, p. 93), o "espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social", entendendo-se, assim, a denominação dada por Bakhtin (1986, p. 36), de que a língua é um "fenômeno social". E na acepção de Freitas (1998, p. 87) "a linguagem é fruto de uma construção coletiva de um determinado grupo cultural, pois isso não é algo vazio, abstrato, mas que possui sentido", considerando que esse sentido é desenvolvido dentro dos contextos em que a comunicação ocorre.

Conseqüentemente, por se tratar de um "fenômeno social", a Língua não pode ser transmitida, e sim, entendida como inseparável do processo de comunicação. Dessa forma,

> os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência" (BAKHTIN, 1986, p. 108).

Ou seja, ela é despertada pelo fato de que, através da linguagem, o ser humano tem acesso à cultura e ao conhecimento que o farão refletir.

Nesta direção, Jobim e Souza (1994) destaca o papel do outro na relação dialógica, pois em um processo de comunicação e de interação é fundamental que haja o destinatário – a segunda pessoa do diálogo - para que o mesmo se concretize e faça sentido.

Ademais, ao considerar o valor da fala ligada ao seu aspecto social, Jobim e Souza (1994, p. 111), prepondera que "as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas", porque o sujeito encontra-se mergulhado nesse espaço e conclui afirmando que o "centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal", na medida em que convivemos e interagimos socialmente.

Além disso, Bakhtin (1986) complementa, afirmando que, ao expressar sua compreensão sobre determinado tema à outra pessoa, sua palavra retorna sempre modificada para o interior do seu pensamento. Portanto, quanto mais falarmos e expressarmos nossas concepções, tanto melhor as reformularemos no interior do nosso pensamento.

É, então, através do diálogo que se dá a ligação entre a linguagem e a vida, e a palavra é a 'arena' onde os valores sociais e contraditórios podem se confrontar. Esses conflitos, através do processo dialógico, encontram terreno profícuo para provocarem as

transformações sociais e, conseqüentemente, a evolução semântica da língua (BAKHTIN, 1986).

Através de uma concepção construtivista, a aprendizagem ocorre quando desenvolvemos a habilidade de fazer representações sobre determinados objetos integrantes da realidade. E essas representações são possíveis quando juntamos a elas as experiências, os conhecimentos prévios, tornando-as significativas.

Assim, o processo de desenvolvimento tem sua origem nos espaços culturais e sociais que a criança vai internalizando como os hábitos culturais de um determinado contexto no qual se encontra inserida, e dentre eles, podemos destacar as atividades de escrita e de contagem e que estarão abrindo caminho para, mais adiante, desenvolver a habilidade de compreender o processo de formação dos conceitos.

Nesse sentido, torna-se pertinente através do ensino da Língua Portuguesa, gerenciar a mediação entre o contexto social mais amplo e o contexto individual do próprio educando, possibilitando, dessa forma, um espaço interativo entre seus alunos e com o próprio objeto de conhecimento, tanto em sala de aula quanto no contexto geral da escola, através da perspectiva da participação de todos, elemento indispensável para uma gestão democrática e que possibilita fundamentar a ação pedagógica do professor de Língua Materna.

Nesta medida, torna-se relevante superar o artificialismo com relação ao uso da linguagem, para que se possa dominar efetivamente a língua em suas modalidades oral e escrita, nas situações concretas de interação, e a produzir enunciados apropriados aos diversos contextos comunicativos, pois

> centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da Língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar

> as possibilidades de uso exitoso da Língua (Geraldi, 1996, p. 71).

Essa reflexão mostra-nos da necessidade de redimensionarmos o ensino do Português, ao se ter claro que trabalhar a descrição da Língua não proporciona ao aluno um desempenho, uma competência no uso da Língua, uma vez que somente tornando-o significativo a partir de práticas de oralidade e de escrita em contextos reais propicia ao aluno a compreensão de sua função social.

## DIALOGANDO COM A REALIDADE

A partir da análise das narrativas das professoras Gláucia, Ângela e Fernanda[2] realizadas com o objetivo de compreender quais concepções sobre o ensino da Língua Materna perpassam o contexto de uma escola pública de ensino médio, explicitamos os achados.

Partindo-se de uma perspectiva de análise qualitativa, percebemos a necessidade de organizar e sistematizar o estudo a partir do uso de categorias.

Dessa forma, permeado pelo referencial teórico discutido e das recorrências narrativas, evidenciaram-se as seguintes categorias de análise: *concepção cristalizada*, *concepção contraditória* e *concepção em construção*.

A *'concepção cristalizada'* caracteriza-se pela falta de uma interlocução entre teoria e prática, na medida em que foi evidenciada a negação da teoria nas falas das docentes e, também, ao se evidenciar a prática dissociada da mesma. Já a *'concepção contraditória'* refere-se à compreensão da gestão de ensino dentro de uma perspectiva burocrática e administrativa, além de caracterizar as respostas evasivas das docentes ao apresentar inseguranças nas afirmações. E a *'concepção em construção'* foi caracterizada pela interlocução da teoria e prática, evidenciadas nos ditos das professoras, ao observarmos apropriação de conhecimento pedagógico.

[2] Os nomes das professoras são pseudônimos, modificados como forma de preservar suas identidades.

Dentro desta perspectiva, a análise de cunho qualitativo realizada está respaldada no referencial teórico estudado e a partir do entendimento de Bolzan (2001, 2006) sobre a abordagem narrativa sociocultural, pois o professor, ao falar de sua prática, à medida que vai narrando, vai também significando seu dizer, ao se colocar como um sujeito em determinado tempo histórico, buscando, dessa forma, auxílio da memória e do seu espaço de atuação profissional.

Desse modo, conforme dados obtidos, destacamos as vozes das professoras-sujeito dessa investigação, que, ao serem questionadas "para que serve o ensino da língua portuguesa" elas responderam explicitando elementos que constituem a categoria **'concepção em construção'**.

Podemos observar pelas falas das professoras, a relação que estabelecem com a teoria ao discutirem suas idéias, demonstrando, dessa forma, possuírem conhecimento docente pedagógico[3]:

> Para tudo eu acho que a língua é fundamental, eu penso em língua portuguesa, me comunico, eu preciso da língua para formalizar todos os meus pensamentos, eu acho que a língua é a base de tudo (Professora Gláucia).

> Ele serve no momento em que o professor consegue dentro de todo este contexto fazer com que o aluno reflita um pouco. Eu acho que o português tem sim através de textos, de texto informativo, ele tem sim uma função social que o professor pode explorar, mas que eu gostaria que as outras disciplinas explorassem também [...] (Professora Fernanda).

> Para os alunos, eu acho que ela serve para o dia a dia deles, para expressar corretamente, falarem corretamente, manter um diálogo com uma pessoa, que hoje em dia os alunos falam muito

[3] Entendido na mesma acepção de Bolzan (2006) que afirma caracterizar-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

> errado. Eles têm muitos erros. Então, eu acho que a linguagem é importante não só a parte gramatical, aquela culta do livro, para eles saberem regras, eu acho que mais deveria ser aplicado pro dia a dia deles, pra falarem, se relacionarem e falarem bem (Professora Ângela).

Nas vozes das professoras, evidenciamos a compreensão da função social da Língua, de que a mesma é necessária para a comunicação diária, ou seja, que é a partir da mesma que as interações sociais podem acontecer.

E se pensarmos que o aluno vive e interage socialmente, ao possibilitarmos essas práticas de diálogos, estaremos propondo e trabalhando a língua materna real e não somente o ensino de que a gramática proporcionaria, ao mesmo tempo em que estamos atuando como mediadores no processo de construção de conhecimento.

Nesta perspectiva, Bolzan (2002, p. 34) afirma que a

> mediação pedagógica é o processo dinâmico no qual o professor se utiliza de ferramentas ou de artefatos culturais essenciais para modelar a atividade, implicando num processo de intervenção intencional de um ou mais elementos em uma relação. Representa o aspecto indireto da atividade de ensino, por meio de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade.

É o processo interativo do tipo 'parceria' na qual o trabalho/a aprendizagem pode ser estimulada através do diálogo entre o professor e o aluno, na medida em que as experiências dos alunos vão sendo re-elaboradas.

Também, observamos que as professoras pensam sobre a atuação pedagógica mais no seu aspecto teórico do que prático, ou seja, suas

reflexões permanecem no plano das considerações, mas que não são efetivadas por existirem vários contratempos em colocar suas concepções em ação, ao se referirem sobre a relevância que é dada, na escola, ao aspecto gramatical e conteudista:

> Muitas vezes não se explora, muitas vezes não há tempo, muitas vezes a escola também não trabalha. [...] novamente eu vou abrir contigo, nós somos reféns do conteúdo [...] ( Professora Fernanda).

> [...] falta tempo porque na verdade o mau da língua portuguesa é o da gramática, não é só passar regras, encher o quadro de regras, explicar as regras e o aluno fazer o exercício e deu. Eu acho que deveria ter mais tempo para a gente dialogar mais com o aluno [...] ( Professora Ângela).

Nesse aspecto, podemos evidenciar, pelas manifestações das professoras, a **'concepção cristalizada'**, uma vez que há uma certa ausência do aspecto teórico em suas práticas, prevalecendo a preocupação em vencer o programa da disciplina; ou seja, há a compreensão de certo *feedback* teórico, mas que não foi suficientemente apropriado, caso contrário, existiria a compreensão de que são sujeitos ativos e responsáveis pela transformação que se sucede na escola, e que seus alunos, ao fazerem uso dos sistemas de signos e da linguagem, estrategicamente orientada nos processos comunicativos, que de forma significativa leva à construção de conceitos, segundo Bolzan e Ávila (2003), ao mesmo tempo em que ele se apropria da experiência cultural.

Também, podemos compreender aqui uma **'concepção contraditória'** acerca de como é gerenciado o ensino, na sua prática, pois remete mais a uma forma de 'transmitir o conteúdo,' pela falta de tempo e pelas cobranças da própria escola. E esta é uma visão muito limitada do que realmente a escola poderia possibilitar ao seu aluno. Se o próprio professor restringe o seu fazer a esse aspecto e não contextualiza, não relaciona com o contexto maior em que ambos estão inseridos, na verdade, não o está

preparando para o exercício consciente de sua cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Além disso, as falas/narrativas das professoras demonstram um modo de trabalho solitário, no qual cada professora realiza seus planos de trabalho e promovem a aprendizagem do aluno sem buscar uma interlocução com as professoras da mesma disciplina, evidenciando, dessa forma, não haver ainda na escola um contexto instituído no qual as professoras pudessem socializar as suas concepções e buscar uma forma de compartilhar seus fazeres, na mesma direção que indicam os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002). Assim, cada professora realiza seu trabalho sem discuti-lo com as demais, caracterizando-se como uma cumpridora de tarefas, ao afirmar que possui quarenta e cinco minutos (cada período é de quarenta e cinco minutos e há três períodos de Língua Portuguesa por semana) e precisa dar conta de 'dar o conteúdo'. A preocupação está em passar o conteúdo em tempo determinado, emergindo, dessa forma, uma '**concepção contraditória'.**

É assim que se manifestaram ao narrar seu modo de organizar a aula, no qual evidenciamos não haver uma interlocução de idéias entre as professoras sobre os seus fazeres, pois cada professora tem uma compreensão e um procedimento distinto, demonstrando não haver um espaço de gestão e construção coletiva:

> [...] normalmente eu estruturo minha aula em cima de um texto, normalmente, informativo que eu possa ao mesmo tempo comentar e conversar com os alunos com algo que está acontecendo no momento. Porque é importantíssimo eles estarem informados e faço a vinculação deste texto lido em sala de aula com o conteúdo que eu estou trabalhando, e depois eu parto, claro que logicamente pra exercícios de gramática que eu seria falsa em te dizer que não faço isso porque faço (Professora Fernanda).

> A gente pega o planejamento do ano e eu separo por trimestre pelo que eu acho que é seqüencial e prioritário primeiro, para depois [...]. Primeiro lugar, por exemplo, a acentuação, não

> adianta eu começar pelas orações se tem gente que não sabe acentuar, então, eu dou prioridade, assim, pelo conteúdo o que vai ajudando o aluno a ir melhorando e já vai preparando para o conteúdo seguinte (Professora Ângela).

> Eu procuro pelo menos fazer com que eles pensem, eu trabalho bastante leitura interpretação de texto, discuto as idéias e faço eles escreverem, mas assim a parte mais formal não me preocupo muito, claro que eu vou corrigindo, mas eu me preocupo basicamente como é que eles desenvolvem as idéias, não só como eles desenvolvem as idéias como é que eles se posicionam, eu não quero sim, não eu quero saber porque, tudo para mim tem que ter argumento [...] (Professora Gláucia).

Observamos que essas narrativas expressam a falta de clareza sobre o que realmente legitima as ações docentes. As orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola têm servido como documento de organização do "funcionamento da escola", além de ser ele o articulador dos referenciais teóricos na prática no cotidiano da escola. Assim, parecem prevalecer as determinações advindas verticalmente.

## APONTAMENTOS FINAIS

Compreendemos que este estudo não se conclui aqui, porque esta pesquisa apenas privilegiou as concepções que estas professoras possuem acerca do seu trabalho e de que forma o ensino está organizado, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico, e que não foi possível aprofundá-lo, através de observação de suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, observamos que, nem sempre, ao falarmos sobre nossas ações as confirmamos em nossas práticas.

Dentro desta perspectiva, retomando a indagação inicial na qual buscamos compreender quais concepções docentes fazem parte do contexto

das professoras entrevistadas e quais delas são explicitadas na organização do trabalho pedagógico, evidenciamos que a categoria **'concepção em construção'**, prevaleceu na análise dos ditos/vozes das professoras.

Isso é possível mostrar, analisando a fala da professora Fernanda no qual, evidencia-se a referida categoria**:**

> nós temos que ensinar português unindo, sendo flexíveis quanto ao ensino da gramática e o ensino da língua, e mostrar ao aluno as mudanças que a nossa língua sofre ao longo dos anos.É necessário ter flexibilidade e mostrar ao aluno a realidade para conscientizá-lo de que assim como nós mudamos, a moda também muda e a linguagem também muda.

Também observamos que algumas narrativas docentes explicitam concepções idealizadas, demonstrando não se ter na escola um ensino real da Língua, pois a mesma está atrelada a mecanismos externos como o vestibular.

Dessa forma, percebemos que há uma cultura instituída sobre a eficiência da escola voltada à 'febre do vestibular' ou em preparar para o PEIES. Isso acontece porque a própria Universidade contribui para essa situação ao enviar para as escolas o programa dos concursos; há um estímulo para que seja intensificado o domínio de conteúdos. Além disso, o professor ainda precisa conviver com a exigência do próprio aluno e dos pais que também controlam se ele está seguindo o programa.

Nesta medida, acompanhamos que o ensino da Língua Materna é visto de forma idealizada, tal qual podemos evidenciar nas orientações do Projeto Político Pedagógico da escola, que traz as concepções de sociedade, de homem, de escola e de educação de forma utópicas.

A utilização desses referenciais permanece mesmo no nível do discurso. Isso ficou evidente nas falas/vozes das professoras entrevistadas que demonstram qual a compreensão que possuem acerca de aportes teóricos e da realidade da educação atual. Entretanto, uma professora demonstra conseguir conciliar aquilo que pensa com o modo como age em

sala de aula. E a outra professora tem um discurso sustentado, porém encontra vários empecilhos para colocá-lo em ação:

> É na verdade assim, nós temos que deixar claro para o nosso aluno que os vários tipos de linguagens servem pra se comunicar. Mas que, nós não vamos, nós não podemos fugir à sociedade organizada. Nós vivemos em sociedades organizadas e essas sociedades exigem que nós tenhamos determinados comportamentos. Por isso, que tu tens que dizer pro teu aluno, que existe a linguagem lá do bairro dele, mas que pra ele viver em sociedade ele precisa de uma linguagem [...] outra. Então, talvez sim que o objetivo final seja isso, não só a comunicação em si, mas uma comunicação efetiva, uma comunicação de qualidade, uma comunicação formal, que permita que essa pessoa se relacione num grupo social culto, digamos assim (Professora Fernanda).

Dessa forma, podemos considerar que a categoria **'concepção em construção'** predominou nas narrativas das professoras, mas que não é preponderante nas ações das docentes.

Assim, finalizando esta etapa de pesquisa, evidenciamos como pensam as professores de Língua Materna em um contexto específico de ensino. Evidenciamos que a reflexão na ação apresenta-se nas falas/vozes das professoras, mas não há garantia de que se encontre efetivada nas práticas de ensino.

Observamos, ainda, que a realidade educativa de educação básica ainda não tem constituído um espaço que privilegie um contexto de formação continuada. E isso se torna evidente ao observarmos que essa realidade ainda está marcada pelo seu caráter reprodutivista: o professor reproduz informação do mesmo modo que seu aluno.

Nesse sentido, as idéias de Kleiman (2002) evidenciam, mais uma vez, a realidade do ensino público afirmando que as teorias avançam, a lingüística ganhou espaço nas agências formadoras, mas isso não foi

suficientemente apropriado para que a escola desse conta de mudar as práticas educativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. POA: Mediação, 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ÁVILA, Vera Maria Z. **Construção de conceitos**: percursos vygotskianos. Porto Alegre: Cadernos do Aplicação, 2003.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Verbetes**. In: MOROSINI, Marília (org.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anésio Teixeira, 2006. Glossário 2 V.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Pierre Bourdieu e a Educação**: um legado histórico a ser estudado. Tuiuti: Ciência e Cultura, nº. 28, FCHLA 04, p. 111-125, Curitiba, mar. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Narrativas de professores**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras - ALB, 1996.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Concepções da escrita na escola e formação do professor**. In: Aulas de Português: perspectivas inovadoras. RJ: Vozes, 1992

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, Art. Méd. v. 5, n 17, 8-12, maio/jul. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. In: CAMPOS, Edson Nascimento et al. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Santa Maria, 2002.

SCHÖN, Donald A. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.