

# A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: O LIVRO DIDÁTICO E A GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA

Ivete Janice de Oliveira BROTTTO <sup>1</sup>

**RESUMO:** Apresenta-se, neste texto, a interlocução que professores alfabetizadores mantêm com o livro didático e a gramática tradicional/normativa e como estes se evidenciam como elementos constituidores – os Outros – desses professores e de suas práticas docentes no que se refere ao ensino da língua materna escrita. A análise ocorre por meio de enunciados/enunciações de professores desse nível de ensino, e está apoiada nos preceitos teóricos de Bakhtin e seu Círculo, em especial, nas categorias enunciado/enunciação, dialogia e alteridade. Os referidos elementos mostram-se atualizados nas enunciações e imprimem um tom de permanência em suas práticas tendo em vista a tradição cultural do ensino gramatical e a legitimidade no uso do livro didático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; Ensino; Alfabetização.

## THE CONSTITUTION OF THE TEACHER ALFABETIZADOR: THE TEXT BOOK AND THE GRAMMAR IN THE TEACHING OF THE WRITTEN MOTHER TONGUE

**ABSTRACT:** This text presents the interlocution that literacy teachers maintain with didactic textbook and traditional/normative grammar, and how these books become constitutive elements – the Others – of these teachers and their mother tongue teaching practices. The analysis focuses on teachers statements/enunciation and is based on Bakhtin's circle concepts, especially in the categories of statement/enunciation, dialogism and otherness. The cited elements appears updated in teachers enunciations and signalize a permanent tom in their practices, as a result of the cultural tradition in grammar teaching and the legitimate use of the didactic textbook.

**KEYWORDS:** Language; Education; Literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

Recentemente, ao propor um curso de extensão<sup>2</sup> para professores alfabetizadores, em que o propósito era discutir as possibilidades e os limites da alfabetização na sua relação com os estudos atuais em torno do letramento, evidenciou-se a necessidade de pôr em pauta o tema-objeto de reflexão aqui apresentado: o livro didático e a gramática tradicional como elementos constituidores do professor alfabetizador e direcionadores de sua prática

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - Campus de Cascavel/PR. E-mail: ibrotto@brturbo.com.br

<sup>2</sup> O referido curso (assim como a referência a “questionários” que faço posteriormente no texto) fez parte de minha Tese de Doutorado, orientada pelo professor Dr. Gilberto de Castro e defendida em novembro de 2008, no setor de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

pedagógica. Assim, o que objetivo neste trabalho é discutir sobre esses dois aspectos da constituição do professor alfabetizador, os quais permeiam o seu processo de ensino da língua escrita. Para abordá-los, utilizo-me das categorias bakhtinianas de enunciação, alteridade e dialogismo (BAKHTIN, 2003; 2004).

Para Bakhtin, enunciação/enunciado comportam a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos nela envolvida. Engendram, para além da formulação sintático-frasal, lexical, o tempo histórico, os sujeitos presentes e ausentes, a situação, a intenção e tudo o mais que for possível identificar (ou não) que faz daquele momento de interação único e irrepetível.

A dialogia refere-se tanto aos diálogos estabelecidos entre sujeitos da fala/escrita, sem necessariamente significarem ausência de conflitos, tensão, como também aos diálogos entre os diferentes discursos de uma sociedade e cultura; é o discurso de outrem constituindo novos discursos. Na dialogia de Bakhtin e seu Círculo, temos o que o autor chama de plurivocalidade, tema que se refere à multiplicidade e diversidade de “vozes” que constituem os sujeitos, suas experiências, e que podem se deixar perceber explicitamente, ou não, nos diálogos com Outros, nos seus enunciados.

A alteridade diz respeito ao Outro; a consideração, o reconhecimento, a importância que se tem e se dispensa ao Outro da linguagem, da cultura, da tradição, da interação, da interlocução, enfim, o Outro das e nas relações humanas.

O professor alfabetizador está constituído, como não poderia deixar de ser, da sua história de vida, de estudante, da sua formação profissional, dos Outros que encontrou ao longo dessa história e que ecoam, explícita ou implicitamente, nominados ou não, no seu fazer docente. De modo geral, são “encontros” com outras pessoas, instituições, teorias, estudiosos, tradições, culturas, instrumentos dos mais variados. Desses muitos encontros, o que foi refratado pelos sujeitos, conhecimentos, mitos, ritos, ideologias, simpatias e antipatias, é possível ser apreendido de suas enunciações.

É no espaço desses encontros que os Outros do professor alfabetizador, o livro didático e a gramática tradicional deixam-se perceber. Estes, ao mesmo tempo em que parecem ser temas já esgotados – dada a recorrência com que são abordados, quase não mais há o que se dizer deles ou sobre eles que não tenha sido dito, estudado, pesquisado, teorizado e socializado –, ainda são extremamente atuais, e é complexo o seu entendimento no trabalho pedagógico.

Percebeu-se a atualização dos temas livro didático e gramática tradicional/normativa no ensino em alfabetização de diferentes formas: a) na medida em que não foi proposta

discussão específica sobre eles durante o curso ministrado, já referido. Emergiu das falas dos professores, revelada pelos posicionamentos favoráveis e contrários a seu ensino, sua utilização nas salas de alfabetização; b) nas atitudes responsivas dos participantes em relação à enunciação de um ou outro colega, entendendo, aceitando, rejeitando, acrescentando novos posicionamentos e/ou experiências, e c) na confusão, ou melhor, na relutância em ter que assumir ou não, seja o uso do livro didático (LD), seja a gramática tradicional.

Desse modo, evidenciou-se que livro didático e gramática tradicional são dois Outros presentes que, apesar de cotidianamente “frequentarem” as salas de aula de alfabetização, são temas controversos e dividem opiniões. Isso porque, diria, o modo de concebê-los retrata uma cultura muito específica, que se define por discursos contraditórios. Não porque os professores desdizem-se, mas porque o que mais aparece, retumba, é um misto de interlocutores rechaçados, condenados por muitos discursos, mas necessários, presentes, reclamados por outros – ou seja, constantemente lembrados, ainda que o desejo seja esquecê-los.

Apenas para dispor mais didaticamente, abordarei primeiro as enunciações que se referem à interlocução dos professores com/sobre o livro didático e, a seguir, com/sobre a gramática tradicional/normativa.

## 2 AS ENUNCIÇÕES E O LIVRO DIDÁTICO

Vejamos então, o argumento utilizado por um professor no momento em que a discussão no curso ministrado tem como tema “o interesse dos governantes” para com as classes populares:

LI: “Se você pegar o livro didático você vai perceber que realmente eles já fazem um livro didático que se você não correr atrás, que nem a MY faz/ “você não faz nada”, sobrepõe RO. E continua MG, “[tem que buscar uma série] de coisas fora do livro didático, o livro foi feito pra ficar bobinho, burrinho mesmo, ser passado pra trás.

MA: “Se você pegar o livro didático ou a apostila da escola particular não tem diferença. Depende de cada um (-0-).” Essa última fala de MA já ocorre em concomitância com o início da fala a seguir de MG.

A resposta de MG:

MG: “Mas é aí que se trabalha [...]. Quando nós fizemos a revisão do PPP (dirigindo-se a RO) na escola, falei, gente, que Geografia é essa que eles ensinam? Gente, pega o livro de Geografia, é, é coisa que, é absurda. Cadê

os temas que interessa/pra eles [os alunos] verem a mudança que tá ocorrendo no País, ninguém faz nada; em termos geográficos mesmo, entendeu?”

Os enunciados vêm na direção de apontar que tanto o material para a classe popular quanto aquele para a escola particular (como se o material de escola particular fosse melhor em relação ao livro didático adotado pela escola pública) dependem do encaminhamento, do conhecimento do professor, dos acréscimos que o professor pode fazer nos seus conteúdos ou na metodologia utilizada.

Entretanto, apesar das considerações sobre a precariedade dos conteúdos do livro didático dos anos iniciais, outros enunciados mostraram que os professores valem-se justamente deles para preparar suas atividades docentes cotidianamente. Para fazer o contraponto com a crítica anterior, destaco os seguintes enunciados dos professores ao responderem como/em que se pautavam para desenvolver suas atividades cotidianamente:

AN: “Planejamento (base) a partir do Currículo Básico. **A partir dos temas pesquisa(dos) em livros didáticos (textos, atividades e procedimentos metodológicos).**”

LU: “**Livros (do aluno)**, livros direcionados ao professor e vídeos, conforme conteúdos do planejamento bimestral.”

CE: “Planejamento anual da série; pesquisa em diferentes livros pedagógicos da série (**livros didáticos**) e na “troca de experiências e informações com outros professores e com a coordenadora”.

NL: “Planejamento, troca de ideias com professores que atuam na mesma série, textos ou artigos na internet, revistas que a escola assina, **consultando outros livros didáticos.**”

MC: “Leitura de artigos, textos em revistas (Nova Escola), textos sobre assuntos ligados à educação na hora atividade e diário de aula baseado no planejamento anual dos conteúdos referentes à série e **livros didáticos.**”

MA: “Pesquisas em **livros pedagógicos**, revistas dirigidas, **para aprofundar conteúdos do livro didático.** Notícias, acontecimentos que merecem maior atenção.”

RO: “Pela coordenadora, da proposta de ensino, textos da internet, jornais e **livros dos próprios alunos.**”

Ao destacar a referência ao livro didático, não quero provocar o apagamento dos outros movimentos dialógicos estabelecidos pelos professores. O intuito é o de mostrar que, apesar das condenações recebidas, é ele que aparece como fonte de consulta (seja ele o livro

da série em questão ou outros), como orientação metodológica, como forma de aprofundar os assuntos que serão tratados em sala, nele ou a partir dele.

Entendo que essas são demonstrações de que o livro didático – à revelia de qualquer juízo de valor que se possa fazer sobre eles, criticando ou enaltecendo sua existência, seus conteúdos – permeia e circunda o fazer do professor.

Esse fato, de certo modo, chama à responsabilidade aqueles que analisam os pressupostos teórico-metodológicos e classificam os manuais a serem postos em circulação, pois, como mostram os professores, eles são coadjuvantes importantes no processo de alfabetização.

Do mesmo modo, ao se publicizar e confirmar a marcante dialogia dos professores com os livros didáticos, as escolas também se tornam mais responsáveis pelas adesões sócio-político-culturais assumidas nos livros didáticos, tanto no que tange à escolha do manual para orientar o trabalho docente na série quanto à atenção dispensada às diferentes ideologias presentes nos livros didáticos que circulam na escola. Trata-se de um trabalho que também merece atenção, especialmente da coordenação pedagógica. Ao lado dos LDs, nas enunciações dos professores, outros interlocutores foram revelados como auxiliares na preparação das aulas. Em relação à pergunta formulada em questionário para que apontassem se faziam leituras para auxiliar o seu ensino e – em caso afirmativo – para que dissessem quais eram e quem as orientava, obteve-se:

CR: “Sim, **Revista Nova Escola**, orientações (**sugestões da coordenação ou colegas com mais experiência/formação na área**).”

LU: “Sim. Lendo livros, revistas, assistindo vídeos diversos como exemplo: **Um Salto Para o Futuro** e outros autores que relatam suas experiências e conhecimentos que vêm ao encontro da minha prática. Procuo sempre conhecer algo mais, **troco experiências com colegas**.”

CA: “Sim, lendo a **Revista [Nova] Escola** – livros – textos geralmente referentes ao ensino em geral.”

MG: “Sim. **Revista Nova Escola**, artigos em jornais e outras revistas, filmes e documentários. **Professores colegas de escola, e fora dela, coordenadores**.”

NI: “Sim. **Revista Nova Escola**, Ciências Hoje, Amigos da Natureza, Professor, etc.”

ML: “**Revista Nova Escola** pelo tema que me atrai (alfabetização é um deles).”

AM: “Sim. Através de livros e revistas como **Nova Escola** ou Professor, e quem me orienta, às vezes, é a **coordenadora pedagógica** e eu mesma.”

AL: “Sim, Revistas (**Nova Escola**), artigos que falem sobre o tema, livros. Recebo **orientações das colegas de trabalho, da coordenadora.**”

Como se pode perceber, a Revista Nova Escola foi repetidamente apontada pelos professores como uma de suas leituras. Essa constante referência permite que se façam algumas inferências sobre essa publicação: é disponibilizada pela escola; está na escola porque tem baixo custo; tende a mostrar “como se faz” em educação; contém depoimentos de práticas que dão certo, além de ser de fácil acesso fora da escola – bancas de jornal – e também poder ser comprada por um baixo custo, sem ser assinante.

No entanto, apesar da referência à revista e a outros materiais didáticos, evidenciou-se, nos posicionamentos dos professores, que eles sentem falta, têm necessidade de discutir os temas de seu interesse entre eles mesmos ou com outros professores, com o propósito de tirar melhor proveito dos assuntos tratados naqueles materiais didáticos.

Acredito que uma análise rigorosa, em estudos coletivos dos materiais que chegam à escola – seja livro didático ou outros materiais, tais como as revistas, em especial a Nova Escola –, pode auxiliar no processo de ensino da língua em alfabetização, de modo mais coerente com o que todos os sujeitos envolvidos no trabalho educativo escolarizado de ensino da linguagem acreditam e defendem como necessidade de aprendizado em língua escrita.

A esse último elemento – a discussão dos pressupostos teóricos que embasam os artigos/publicações das revistas –, os enunciados veicularam a necessidade de uma unidade no ensino da linguagem na tentativa de dirimir os fracassos em alfabetização, naquilo que entendiam ser possível, na especificidade do ensino:

*AN: “[...] eu também penso da mesma forma que você (para SI). É, eu acho que falta pra gente momentos como esse, de nós estarmos sentando juntos, conversando, discutindo, pra ter um embasamento teórico. Eu acho que pra se conquistar essa unidade [no ensino], o primeiro passo é ter esses momentos pra gente sentar e discutir.”*

*LI: “[...] por outros colegas que a gente conversa [para definir melhores formas de ensinar], a gente tá sempre nessa troca de informações pra ver se a gente consegue melhorar. [...] Então, essa discussão nós temos que fazer.”*

Ou seja, os professores têm necessidade de ter esses materiais em mãos e discuti-los, conversar sobre eles, buscar os referenciais que lhes estão subsumidos e buscar efetivar em

suas ações docentes o que a eles interessa como necessidade de conhecimento para pautarem sua relação de ensino da língua materna.

### 3 AS ENUNCIÇÕES E A GRAMÁTICA TRADICIONAL/NORMATIVA

Passa-se agora à análise dos enunciados sobre a gramática tradicional/normativa, que, como já apontamos anteriormente, é Outra presença constante no fazer pedagógico nos anos iniciais.

Reafirmo, entretanto, apenas para “limpar o terreno”, que esse tema, a exemplo do anterior, não foi sugerido no curso, mas emergiu das discussões e se configurou como um importante elemento de interlocução no saber e no fazer dos professores. Interlocução essa que não se mostrou amena; ao contrário, foi conflituosa, difícil. As manifestações dos professores permitiram entrever o quanto o tema “gramática” e seu tratamento na escola ainda provoca inquietações em relação ao ensino da língua. Percebeu-se, a partir das afirmações sobre esse Outro do professor, que temas como variedade linguística, diferenças regionais e dialetais são confundidos com “erros gramaticais” e denotam certos modos de conceber a linguagem e ensinar a língua escrita.

Destaco três enunciados, entre os muitos que se colocaram sobre o tema “gramática”:

NI: *“Professora, como é que a gente fica então, tendo de um lado todos esses gêneros que a gente sabe que existe, que a gente tá estudando, trazendo pra sala de aula, e como que a gente fica trabalhando ali com esses gêneros, esse, esse, esse, daí de um lado você tá aprofundando, fazendo a criança ver vários tipos de linguagem, tatatatá, e por outro nós estamos perdendo o controle sobre normas básicas? [Por] Que eu vejo assim: nome de pessoa com letra minúscula, é, é, abreviaturas erradas, nome de cidade com letra minúscula na internet, até em out-doors por aí, nome de/assim nome de autores, aparece com letras minúsculas [...].”*

LI: *“Ivete eu vou falar uma coisa agora, talvez algumas colegas não vão gostar. Mas eu acho extremamente complicado você ensinar a criança escrever [...] você ensinar a língua portuguesa sem ensinar a gramática, pelo menos o básico ( ). Eu acho extremamente complicado. Eu acho, talvez, a maioria ou algumas não vão gostar, mas eu vejo assim, eu acho complicado você ensinar a criança sem a gramática.”*

E outros se manifestam, concordando com LI:

Alguém: *“Eu acho que realmente não dá!”*

MY: *“Eu acho que gramática é..., a gente ensina. O que eu acho ser um problema é sob qual ponto de vista; de que forma, mecanicamente ou partindo do texto. Porque Geraldi mesmo diz né, o texto deve ser ponto de partida e de chegada para o ensino da língua. E texto, quando a gente diz texto, é, a gente, é, na linguística, né, normalmente quando você fala texto, né, as pessoas entendem alguma coisa escrita e quando você fala discurso é oralidade e na verdade discurso e texto é oral e é escrito, né? É, é, da forma como você vai abordar essas questões gramaticais é que é o problema.*

E exemplifica:

MY: *Você bota uma criança lá pra, é, fazer uma conjugação verbal, lá, eu, tu, ele, nós, vós, eles, descontextualizado de um uso é que é o complicador. Ele vai saber isolado e na hora que ele vai usar, aí vira aquela piada, né, [para se referir a um tipo de ensino inócuo] a criança escreveu não cabeu: ‘professora eu fiz noutra folha porque não cabeu’ e o professor manda escrever coube, coube, coube, ‘faça cinquenta vezes a palavra coube’; a criança escreveu, escreveu, escreveu, ‘professora: eu fiz do outro lado porque não cabeu’. Quer dizer, escreveu coube, coube, coube, quer dizer, fazer mecanicamente sem vincular ao uso real, à situação significativa, não vai resolver.*

Mas, com quem “dialogam” os professores para produzirem esses enunciados?

Vejamos estas falas:

MA: *“A dó [sic]/é que tem na Cultura (canal de televisão) um programa, de um professor de Português que é maravilhoso, só que é muito tarde.”*

NI: *“Eu gosto, eu amo aquele professor.”*

Alguém fala em Pasquale<sup>3</sup>. Querem saber de quem MA está falando. Esta responde:

MA: *“Não é o Pasquale.”*

E sobre ele, LI pondera:

LI: *“É que Pasquale é um produto para vender, né? O Pasquale é um produto feito pela televisão pra vender.*

Alguém replica: *“Mas ajuda!”*

<sup>3</sup> Pasquale Cipro Neto é professor de Língua Portuguesa, apresentador de televisão, colunista de vários jornais de grande circulação e possui, entre os vários produtos que comercializa: CDs, DVDs e coleções de livros. É autor da Coleção *Nossa língua portuguesa*. Marcos Bagno, no seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2003, p. 147-183), tece uma crítica severa a esse professor e ao modo como costuma conceber a Linguística, os linguistas e a língua falada.

Essa réplica ao que afirma LI sobre Pasquale e a lembrança desse nome por outros professores são demonstrações de que este é uma figura conhecida entre os docentes. Mais do que lembrado, seus conhecimentos são considerados por alguns como “auxiliares” no processo de entendimento do funcionamento da língua, e, quem sabe, auxiliares para ensinar o tipo de linguagem escrita que defendem. Assim, apesar de se tratar de uma orientação de língua puramente dicionarizada, estática, gramaticalizada, que não condiz com a realidade da linguagem em funcionamento nas enunciações, é a esse ensino de língua, apoiado em uma gramática tradicional, que os professores se ligam.

No entanto, menos grave seria se esses conhecimentos fossem usados para refletir sobre o conteúdo das gramáticas; sobre o quanto o seu princípio normativo não abarca todos os fatos da língua. Na tentativa de descrever e explicar as situações linguísticas, só se pode fazê-lo parcialmente com base nesse referencial, uma vez que este não considera a corrente da fala ou o seu contexto enunciativo mais amplo. Seria importante o estudo da gramática tradicional como documento de consulta para dirimir dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita; mas abordar o ensino da língua adotando a gramática como orientação linguística é um equívoco.

Na verdade, essa concepção de língua, apoiada no ensino da gramática, legitimada por gramáticos, alguns escritores, filólogos, formalistas, enfim, por pessoas com uma boa formação intelectual e que gozam de prestígio social, traz sérias consequências para o ensino da língua materna na escola. Especialmente porque desconsidera a linguagem falada e/ou escrita como interação social, bem como os sujeitos que agem e reagem, que topam ou não entrar no jogo social manifestado pelas diversas formas de linguagem.

Entretanto, não se trata de abortar o trabalho com a gramática formal na escola. Ao contrário, alguns autores defendem que deva ser reinstaurado o trabalho formal com a gramática tradicional nas salas de aulas, mas de uma maneira funcional, naquilo que já apontamos anteriormente. Ou seja, deve-se mostrar ao aluno que há ali “um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua”; entretanto, o uso da gramática é benéfico se percebida como “um documento de consulta para dirimir as muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 189).

Mas, segundo Faraco e Castro (1999), com quem concordo, isso só é possível se: a) forem conhecidos a finalidade, a estrutura e os conceitos principais dessa gramática; b) for dispensado um tratamento para o texto como “enunciado”, escrito ou falado, que comporta

todo um contexto e evidencia assim uma concepção de linguagem como interlocução. Assim, ao professor alfabetizador também se torna necessário esse tipo de conhecimento.

O que dizem Faraco e Castro (1999) fica perceptível nos seguintes enunciados:

*MY: “Eu tenho um exemplo pra mostrar. Eu já trabalhei na Secretaria da Educação e quando a gente pedia sugestão de trabalhos para serem feitos com professores, é, digamos assim, 60% dos pedidos eram cursos sobre como reestruturar texto. E fazendo esses trabalhos a gente, na verdade, nós, eu particularmente, cheguei à seguinte conclusão, posso estar enganada, é tão difícil o professor reestruturar texto porque falta conhecimento da língua. O professor não consegue interferir no texto do aluno; interferir no sentido de ajudá-lo a deixar o texto mais claro, mais objetivo, porque o professor não domina os conhecimentos básicos da língua. Ele não domina a gramática no texto. De repente, ele até vai lá para a gramática e faz aquela coisa lá, cristalizada lá, mecânica. Mas quando ele vai olhar isso no texto do aluno, ele não consegue; ‘como é que eu vou intervir se eu não tenho argumentos, conhecimentos para isso’?”*

*LI: “Eu não defendo o ensino da gramática como era antigamente: fazer as crianças decorarem aquele monte de regras; mas é que nem a colega falou (para MY); os professores hoje não conhecem, não sabem... [a gr*

E aqui se coloca outra questão: será que os professores, de modo geral, conhecem a gramática? Que gramática conhecem? Que concepção de gramática, de fato, ampara as mesmas necessidades explicitadas e reivindicadas de ensiná-la? Esta é uma questão em aberto...

Como síntese inacabada e momentânea do tema polêmico que tomei para discutir, posso afirmar que prevalece uma preocupação em torno do ensino da gramática. Para alguns professores, é um tema que se mostra confuso; para outros, é de compreensão equivocada; para outros, ainda, é uma questão de definição: definir para si, professor, o que é parte de seu ofício conhecer em relação aos estudos gramaticais. Especialmente, é preciso realizar uma reflexão formal sobre o conteúdo das gramáticas, mas a partir de um entendimento de linguagem como interação. Desse modo, vejo a possibilidade de se colocar o Outro em condições de se beneficiar de um tratamento escolar produtivo e consequente a respeito da linguagem escrita.

Em outras palavras, quero dizer que o modo como os professores de língua materna concebem a linguagem e o ensino da língua na escola – seja pelo livro didático ou qualquer outro manual, seja pela gramática tradicional – pode ou não concorrer beneficentemente para a formação do aluno, seu Outro, no que se refere à apropriação da língua escrita para melhor participar das práticas sociais que exigem o conhecimento propiciado por esses materiais.

E, segundo os preceitos teóricos que elegi para analisar os enunciados dos professores, posso afirmar que é impossível, por meio de uma compreensão de gramática descontextualizada, inerte, à margem dos amplos contextos em que a linguagem acontece, abraçar uma concepção de linguagem interacionista. E, se não é interacionista, não supõe uma relação com o Outro, e, em decorrência, se não há o Outro, há uma “mistificação” inclusive de quem somos nós mesmos.

Se os elementos abordados podem ser vistos como comuns a professores de qualquer nível, quero destacar que, com relação ao professor alfabetizador, pesa o fato de serem eles os que oficialmente iniciam a criança (ou o adulto) na vida escolarizada da leitura e da escrita. São eles, muitas vezes, os referidos como os únicos responsáveis quando o aluno “não vai bem” nas demais séries do ensino. São eles que enfrentam o próprio “medo” de ensinar nessa etapa da escolarização, muitas vezes, no momento em que estão iniciando sua carreira docente. São também eles os que enfrentam a exposição pública e se sentem afetados quando as variadas esferas sociais os responsabilizam pelos fracassos da educação no país.

Para concluir, quero destacar que as enunciações aqui trazidas denotam que o LD e a gramática tradicional, em especial, são temas recorrentes, porque, apesar do conhecimento de teorias que se pretendem inovadoras, ou mesmo mais produtivas, modernas, ou mais modernas, e, ainda, embora se refiram a práticas que abordam a linguagem como acontecimento, no momento de se ensinar a versão escrita dessa linguagem, desse modo de interlocução presente nos variados textos, a norma gramatical impera.

E por que isso? Porque o professor, embora com formação em nível superior de ensino, com participação constante em cursos de formação continuada, participação em cursos *lato sensu*, dizendo-se conhecedor de teorias modernas de ensino – a teoria dos Gêneros Textuais, o Construtivismo, a Linguística Textual, a teoria Histórico-Cultural, a Sociolinguística –, não consegue ensinar o papel da gramática nos textos escritos, ou não consegue ensinar o papel que os diferentes gêneros discursivos exercem na realidade linguística dos sujeitos em sociedade.

As vozes de estudos e teorias que, embora recentes, circulam no Brasil desde meados da década de 1970 e têm sido motivo de muitas produções sobre um ensino menos mecânico, menos artificial, inclusive menos traumático, são suplantadas por essa “grande” voz, a voz da tradição gramatical que ainda povoa a escola.

O professor ensina, então, o que aprendeu quando foi alfabetizado: a fazer uma descrição, por vezes, mal ajambrada, da língua escrita, retirando-a de seu contexto de uso real.

Ou, então, ainda que queira fazer diferente, vê-se alijado pela força da tradição gramatical de grande temporalidade que se encontra fortemente alicerçada em nossa sociedade, via de regra por aqueles intelectuais e gramáticos que se colocam como guardiões da língua, força essa que se reflete e refrata nos meios educacionais e também nos pais.

Há muito que se fazer para tornar o ensino da linguagem escrita algo vivo. Ainda não conseguimos vencer o que Bakhtin/Volochinov explicitam, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: deixar de lado a abordagem do ensino da língua escrita, na escola, como um sistema de formas normativas. Este resulta da análise abstrata da língua, isto é, da abordagem da língua morta conservada em documentos escritos, que se desenvolveu amparada em métodos práticos e procedimentos teóricos que marcaram a cientificidade da filologia. É esse filologismo que influenciou toda a história da linguística europeia (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). Esse processo de “aquisição de uma língua estrangeira” foi utilizado em investigação para decifrar uma língua que serviu de propósito para o ensino na escola, pois havia não só de ser criado o instrumental para a aquisição da língua estrangeira, mas também de codificá-la “no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar [...] em função das duas tarefas atribuídas à linguística: uma heurística e a outra pedagógica” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 99).

A pedagógica, pode-se dizer, ainda carece de muitos estudos e discussões para desvencilhar-se das amarras de sua origem e trabalhar com a língua viva, marcada por sujeitos historicamente localizados.

Em resumo, discutiu-se neste trabalho a constituição do professor alfabetizador por meio da interlocução com dois elementos: o livro didático e a gramática tradicional/normativa. A partir das enunciações de professores alfabetizadores, ficou demarcado como esses elementos orientam o seu trabalho pedagógico e a sua própria percepção de linguagem e de ensino da língua materna. Pelo que se pode apreender, esses são temas a serem constantemente revisitados, especialmente a concepção de linguagem que lhes subjaz, sob o risco de se adotar nas práticas pedagógicas de alfabetização um ensino unilateral, de algo que não expressa, nem representa, as manifestações linguísticas presentes nas relações sociais. Isso em decorrência da tradição secular de que gozam os estudos gramaticais no processo de ensino da língua escrita e da presença legitimada de livros didáticos em salas de aula de alfabetização, especialmente nas escolas públicas.

#### 4 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. [Trad. Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes,

BROTTO, I. J. de O. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. Curitiba: UFPR, 2008, 238 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Revista Educar*, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 1999.