



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS PARA A PRÁTICA

Bruno de Andrade Rodrigues¹

Livia Assunção Cecilio²

RESUMO: O estudo da gramática nos moldes prescritivos e metalinguísticos ainda predomina no ensino do português, não obstante os avanços teórico-metodológicos vindos a lume desde a instituição da Linguística nos cursos de Letras brasileiros na década de 1960 e o reconhecimento oficial deles, formalizado em documentos direcionados ao programa de Língua portuguesa, como disciplina do currículo escolar. Neste trabalho, propusemo-nos refletir sobre as dificuldades que estão envolvidas na tentativa de superação desse modelo estruturalista, apontando para questões que nos parecem ser essenciais, tendo em vista a formação inicial do professor de português.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, gramática normativa, texto e leitura.

ABSTRACT: The study of grammar from prescriptive and metalinguistic perspectives still predominates the teaching of Portuguese. That happens despite the theoretical and methodological advancements that have been taking place since the introduction of Linguistics in the Brazilian courses of Modern Languages in the sixties and the official guidelines aimed at Portuguese language programs of school curricula. In this paper we present reflections on the difficulties regarding attempts to overcome such a structuralist model by pointing at issues that seem essential to us, as far as in-service development of teachers of Portuguese is concerned.

KEY WORDS: teacher development, normative grammar, text and reading.

INTRODUÇÃO

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: brunolettras@bol.com.br

² Docente de Português como Língua Estrangeira na *Università di Bologna*, Itália, e doutoranda em *Traduzione, Interpretazione e Interculturalità* na mesma universidade. E-mail: livia.assuncao@unibo.it



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

Neste trabalho, vamo-nos propor refletir sobre a dificuldade de fazer ver, em sala de aula no domínio da escola, um modelo de ensino de língua portuguesa que supere as práticas assentadas em atividades que se limitam à análise e classificação das unidades gramaticais. O estudo assentado no modelo de análise estrutural-taxinômica da língua ainda encontra eco nas salas de aulas escolares.

São duas as questões sobre as quais nos debruçaremos: a) por que é difícil superar o ensino da gramática normativa?; b) como é possível superá-lo?

Assumimos o pressuposto de que é possível dispensar aquela forma de estudo e fazer ver, efetivamente, um ensino que promova atividades que levem em conta a língua em uso. Pensemos, sem pretender a exaustão, nas conjunturas teórico-epistemológicas a que passou a estar atrelada a prática pedagógica do professor de português, desde a introdução da Linguística, como disciplina, no curso de Letras.

Ao trazer à baila os desafios que deverá enfrentar o professor de língua portuguesa, recém-egresso de nossas universidades (quer públicas, quer privadas), os discursos então produzidos tendem a problematizar a questão da sua formação acadêmica. Nesse tocante, situada no contexto acadêmico, já com a instituição da Linguística, no curso de Letras, na década de 1960, impõe-se aos profissionais da linguagem reconhecer algumas luzes lançadas sobre a orientação político-pedagógica da prática docente, fundada ainda na ideologia subjacente aos estudos linguísticos de caráter filológico-filosófico desenvolvidos por uma longa tradição, no Ocidente. Senão, vejamos:

a) a concepção tradicional do que é uma língua pôde ser questionada;

b) aos estudantes foram dadas oportunidades para confrontar uma visão científica sobre a linguagem, de orientação descritivista, com a visão tradicional, normativo-prescritivista herdada dos estudos gramaticais greco-romanos;

c) tendo acesso a diversas perspectivas teóricas, no domínio da linguística, eles passaram a poder, muito graças às contribuições dos estudos sociolinguísticos da vertente variacionista, de inspiração em Labov, entender a língua não mais como uma realidade homogênea, monolítica e engessada no tempo, mas sim como uma realidade heterogênea, heteroclita e variável;

d) conscientes de que a diversidade e a variação são fenômenos inerentes ao uso da língua, de que sua gramática é flexível, plástica e emergente ((re)construída) dos usos que fazemos da



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

língua, os estudantes se tornaram preparados para lançar por terra opiniões e crenças equivocadas e equivocadas de preconceito sobre a complexa relação entre língua e sociedade.

Essas luzes, no entanto, se notam num contexto político caracterizado pela ditadura militar e pela chamada “democratização do ensino”, iniciativa do governo que promoveu a ampliação da rede escolar pública, outrora limitada às classes mais abastadas, e que, desde então, receberia um grande contingente de alunos provenientes das classes menos favorecidas. Disso resulta a emergência da heterogeneidade linguística em sala de aula e a necessidade de o professor lidar com essa nova realidade.

A instituição da Linguística no curso de Letras, se, por um lado, foi promissora para o ensino de língua materna; por outro lado, instaurou uma crise, um embate entre a visão de língua da gramática normativa e a da linguística.³

É na década de 1980, no entanto, que novas concepções sobre a língua vão ganhando terreno na escola. É nesse período que a tese sociolinguística da heterogeneidade constitutiva da língua alimenta as discussões sobre o fenômeno da variação. Instaura-se uma atmosfera favorável a reflexões sobre a relação entre história, sociedade e linguagem. É também nessa época que a gramática normativa passa a ser duramente criticada; são trazidas à cena discussões sobre seu poder como instrumento ideológico de exclusão social. A língua não mais poderia ser reduzida à variedade padrão; passaria a ser encarada como uma realidade social constituída de um repertório de variedades. O ensino da língua, nesse contexto sócio-histórico, não poderia mais ser realizado sem uma crítica à gramática normativa na base da qual se orientava. A crítica a essa tradição é, pois, uma pré-condição à fomentação de uma prática pedagógica comprometida com as novas visões sobre língua, sobre a relação desta com a cultura e a sociedade, trazidas à tona pela linguística.

A crise, apontada por Gregolin (v. nota 1), se desdobra em três momentos: no primeiro, verificou-se o embate entre a gramática normativa e a linguística; no segundo, a linguística prevalece sobre a gramática normativa; finalmente, no terceiro, sob influência das teses das teorias da

³ Segundo Gregolin (2007, p. 63), no tocante à consequência da inserção da Linguística nos cursos de Letras no Brasil, “(...) instala-se uma crise teórica, com a entrada da disciplina linguística nos cursos de letras, cujos efeitos serão sentidos nas próximas décadas. Essa crise teórica (que produz o embate entre as ideias da gramática e as ideias da linguística) é agravada pelas mudanças estruturais na rede escolar que, agora, é obrigada a fazer conviverem, no espaço de sala de aula, experiências linguísticas diversificadas”.



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

Linguística Textual e da Análise do Discurso, compreendeu-se que a gramática não pode ser pensada e estudada sem sua ligação intrínseca com o discurso.

A essa breve exposição do contexto sócio-histórico em que a prática pedagógica do professor de português se desenvolveria, com o advento da Linguística nos cursos de Letras e as inquietações que viria a lhe provocar, acrescente-se o impacto das contribuições da Linguística Textual no final da década de 1980 e, posteriormente, das teorias da Linguística da Enunciação (em 1990). É nessa leva que devemos situar as influências da Análise do Discurso e de M. Bakhtin, que trazem à cena o acontecimento discursivo, de natureza sócio-histórico e ideológica. Passou-se assim de uma visão da língua como sistema abstrato de signos para uma atividade sociointeracional, como uma forma de ação social, que se realiza em discursos materializados em textos⁴. A partir dessa mudança de orientação teórico-metodológica, o foco do ensino de português deveria recair sobre o uso da língua, o que implica estudá-la sob uma perspectiva textual-discursiva.

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, elaborado por educadores e especialistas de todo o país, com a finalidade de servir de referencial para a escola e para o trabalho do professor, percebemos que, apesar de o professor ter à disposição materiais endossados politicamente, que contemplam os avanços dos estudos linguísticos (particularmente da Linguística aplicada), ele pouco faz para superar o modelo tradicional de ensino da língua portuguesa. Há nos PCNs inúmeras considerações oriundas das discussões pedagógicas atuais acerca da necessidade de revisão e reestruturação das práticas tradicionais de alfabetização e do ensino do português. Objetiva-se aí não só encontrar formas de assegurar, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também repensar a longa tradição de ensino da gramática normativa.

A aplicação das propostas de documentos como os PCNs não é possível, sem que ao professor sejam dadas as condições necessárias à sua formação continuada, sem a qual o desenvolvimento do senso crítico sobre as lições da gramática normativa torna-se pouco provável.

⁴ O conceito de texto, polissêmico por excelência, variará segundo a perspectiva teórica (desde de a compreensão como signo linguístico complexo e hierarquicamente mais alto até a concepção como lugar de interação entre atores sociais (v. Koch, 2004). Para nossos fins, entendemos por *texto* toda unidade de comunicação que depende de um contexto para funcionar. O texto não só está ancorado num contexto, mas cria contexto.



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

1. A EXPERIÊNCIA DISCENTE: O QUE IMPORTA SABER?

Os estudantes do curso de Letras hoje têm de acumular uma quantidade grande de saberes. O mínimo que se espera deles, no entanto, é que sejam capazes de adotar uma postura crítico-reflexiva em face da gramática normativa. Evidentemente, essa postura dependerá do seu grau de conhecimento sobre as lições que figuram nos compêndios. É necessário que eles saibam gramática⁵ para poder avaliar, naqueles materiais, as incoerências na forma como os conteúdos são apresentados e os problemas de ordem teórico-metodológicos, já apontados por muitos linguistas, entre os quais Perini⁶.

Parece-nos, pois, razoável supor que o professor universitário tem de traçar dois objetivos básicos em sua prática pedagógica: 1) ensinar aos estudantes gramática tradicional e 2) ensiná-los a criticá-la (o que depende do ensino de uma perspectiva científica sobre a língua). É durante o trabalho em que os estudantes são levados a desenvolver uma consciência crítica sobre as lições da gramática normativa que o professor universitário poderá apontar-lhes caminhos teóricos alternativos.

É também na sala de aula da universidade que os estudantes de Letras deverão ser levados a reconhecer a inadequação entre o ensino de gramática e os objetivos que, tradicionalmente, tem-se perseguido. A questão dos objetivos do ensino de língua portuguesa a falantes nativos dessa língua é fundamental. Eles precisarão se convencer de que ensinar gramática, ou seja, modelos de análise estrutural visando à taxionomia das entidades linguísticas, não levará seus futuros alunos a falar e escrever melhor; em outras palavras, não será esse modelo de estudo gramatical que viabilizará o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos.

Como se pode depreender do que dissemos até aqui, os estudantes de Letras deverão rever os objetivos a que se destina o ensino de língua portuguesa. Isso não será possível sem que antes compreendam o que se entende por competência linguística, sem que antes reconheçam que todo falante nativo de português sabe português, o que significa dizer que, dotados de competência comunicativa, são capazes de usá-la de modo adequado às diferentes situações de comunicação.

⁵ Referimo-nos à gramática como disciplina escolar que constitui um conjunto de lições sobre a forma e o funcionamento da língua.

⁶ Veja-se, a propósito, o trabalho *Para uma nova gramática do português* (2005).



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

A par do reconhecimento de que todo falante nativo de português sabe usar, com eficiência, sua língua materna, está o reconhecimento de que a noção de erro, em língua, deve ser redimensionada para a esfera social; e desse domínio, compreendida como *diferenças de uso*. Inicialmente, os estudantes são resistentes e parecem demonstrar um desconforto, quando o professor declara não haver erro em matéria de linguagem, ou seja, quando declara que os falantes nativos não erram quando usam sua língua. Neste momento, cabe ao professor fazer ver os fatores socioideológicos que dão suporte às valorações do tipo “certo” e “errado”. Importa fazer ver aos estudantes que o rotular de certas ou de erradas determinadas variantes linguísticas depende da posição ocupada na hierarquia sócio-econômica daqueles que usam a língua. A língua em si não justifica tais valorações.

É necessário, contudo, ir além. Não basta que eles saibam que “certo” e “errado” são valores atribuídos aos usos da língua a partir de uma posição de classe; eles precisarão reconhecer a que levam essas atitudes valorativas. É quando se lhes avultará à consciência o fenômeno do *preconceito linguístico*.

É na base do reconhecimento do preconceito linguístico que o professor de português poderá adotar uma nova orientação político-pedagógica no ensino dessa língua. Ele ensinará visando à ampliação do repertório linguístico de seus alunos, tendo em conta que as diferenças linguísticas encontradas não são erros, mas tão só diferenças. Ele passará a falar em *adequação de uso* em face da consciência da diversidade linguística.

2. ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A AUSÊNCIA DE UMA PONTE

Na seção anterior, discorremos, brevemente, sobre a formação do futuro professor iniciada no curso de Letras. Claro é que seu sucesso no desenvolvimento de uma prática pedagógica afinada com o objetivo básico do ensino de língua materna a falantes nativos dessa língua, anteriormente mencionado, dependerá de uma formação continuada. Além disso, a *atitude* em face das complexas relações entre língua e sociedade, que passam pelas esferas de poder, deve apontar para a diversidade, a pluralidade, e não se engessar num elitismo antidemocrático. Os estudantes de Letras precisarão reconhecer que ensinar português a falantes nativos é assumir um compromisso político-



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

pedagógico. Ensinar não é possível sem um posicionamento ideológico, sem a adoção de pressupostos políticos. A escola é o espaço onde as contradições características de uma sociedade dividida em classes repercutem e o professor precisará lidar com isso, reconhecendo que o modo como usamos a língua pode contribuir para aprofundar os abismos sociais. Ele deverá saber que, ao usar a língua, os falantes demarcam as fronteiras socioculturais que os separam uns dos outros. Usando a língua, marcam as desigualdades, promovem exclusões.

Nesta seção, vamos apontar o que nos parece ser as dificuldades imediatas que obstam a reorientação do ensino de língua portuguesa do foco no domínio da metalinguagem gramatical para o foco nas atividades cujo objeto seja o texto. Tem sido quase um corolário entre os linguistas que se dedicam a pensar sobre os problemas do ensino de português a ideia de que, uma vez se entendendo a linguagem como atividade social, como lugar de interação e reconhecendo que os falantes interagem por meio de *textos*, é necessário que o objeto de estudo nas aulas de português sejam os textos (com predominância para a forma escrita, por razões que não cabe aqui referir). O pressuposto que orienta a prática pedagógica voltada para o texto é justamente a necessidade de tomar a língua em funcionamento. A atenção do professor e dos alunos deverá recair não mais sobre a língua engessada, fragmentada em frases descontextualizadas, mas sobre a língua em uso, atualizada em textos.

Neves (2001), contudo, pesquisando sobre o ensino de gramática na escola, em quatro cidades do estado de São Paulo e tendo entrevistado seis grupos de professores de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio, totalizando cento e setenta profissionais, observa que as dificuldades do professor repousam na incapacidade de eles considerarem a língua em uso.⁷

Vale notar uma implicação que parece inevitável quando da proposição segundo a qual o ensino de língua portuguesa deve criar oportunidades para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes, implicação esta apontada por Guedes (2006): a eficácia do ensino de leitura⁸

⁷ “A falta de percepção da organização funcional da língua se reflete, por exemplo, na frequência com que *sujeito* e *agente* ou *sujeito* e *tema* se confundem” (Neves, 2001, p. 44) (ênfase no original).

⁸ Por leitura, entendemos *a atividade de atribuição de sentidos*, operada pelo sujeito leitor no momento mesmo em que interage com o autor mediante o texto. A leitura se dá na interação entre o leitor, texto e autor, atividade na qual o primeiro mobiliza uma série vasta de conhecimentos armazenados em sua memória, que serão ativados durante a realização dessa atividade. A realização da leitura conta com um processo linguístico-cognitivo básico chamado inferência. É por meio de inferências, ancoradas nos conjuntos de conhecimentos de que dispõe que o leitor investe cognitivamente nas camadas subjacentes à superfície textual. É nesse momento que se dá a compreensão.



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

depende de que seja empreendido por leitores para leitores. Em outras palavras, o professor que quer desenvolver a competência de leitura de seus alunos deve ser, antes de tudo, um leitor. Pode-se dizer o mesmo em relação ao ensino da prática de escrita: seu sucesso depende de o professor ser um 'escritor' (em sentido lato, a saber, alguém que exhibe competência na produção de textos escritos).

São evidentes as dificuldades que os alunos de Letras apresentam quando da produção de textos (em provas e trabalhos acadêmicos, como resenha, monografia, ensaio, etc.). Não devemos culpá-los, já que são antes vítimas de uma tradição. Não nos surpreende que cheguem aos bancos das salas de aula no nível superior de ensino com sérias dificuldades para desenvolver textos que realmente funcionem para o contexto em que são exigidos.

Não é difícil depreender do que dissemos nesse último parágrafo que o professor de português não pode querer exigir dos alunos o exercício da escrita, se ele mesmo não o vivencia.⁹ Claro está que o mínimo que se espera de um professor de português é que seja uma pessoa habituada à prática de leitura, para que possa defendê-la como indispensável à emancipação do sujeito social e apreciá-la. Também se espera dele que seja capaz de produzir textos escritos com eficiência.

Tais condições desalentadoras para quem se preocupa com as questões de ensino de português explicam, pelo menos em parte, a perpetuação do ensino de português nos moldes tradicionais da explicitação da metalinguagem gramatical: *na ausência de um aparato teórico-metodológico que sustente e fomente a prática pedagógica e na escassez de vivências de leitura e de produção escrita, melhor parece ser que o professor de português permaneça no terreno da comodidade, limitando-se a prescrever padrões linguísticos, a exercitar atividades de análise estrutural da língua, na base de frases descontextualizadas, inseridas em exercícios, às vezes, improvisados e apresentados em modelos estereotipados, tais como "classifique as orações", "dê a função sintática dos termos sublinhados", etc.*

Há outras dificuldades inerentes às condições da instituição escolar, tais como sua burocratização, a mercadologização da educação, tornando professores e alunos coparticipantes de um

⁹ “(...) o reconhecimento de suas próprias deficiências levá-los-ia a entender as dificuldades dos alunos e a modular sua relação com as deficiências deles. Ou seja, esses professores ainda não se tinham dado conta das dificuldades inerentes ao escrever e de suas deficiências pessoais. Tinham passado iludidos pela escola e pelo curso de letras: ou nunca tinham escrito na vida ou nunca tinham tido problematizada a sua escrita e nunca se tinham perguntado se sabiam ler e escrever suficientemente bem para serem professores de português” (Guedes, 2006, p. 28).



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

negócio, em que aqueles se tornam prestadores de serviço e estes clientes, a quem se vende uma mercadoria (conhecimento) em troca de um certificado ou valor aritmético (diploma, notas). A reflexão sobre essas condições extrapola os objetivos e os limites desta exposição; acreditamos, contudo, ser um caminho válido a ser percorrido para que se chegue a uma compreensão mais totalizante das dificuldades enfrentadas por todos os professores (não só os de português) que desejam reorientar sua prática pedagógica em outras bases teórico-metodológicas. Há que se ampliar o olhar, portanto; somente uma visão mais abrangente sobre as condições sócio-históricas em que se vê envolvido o professor, no Brasil, nos poderá fornecer um quadro satisfatório da dificuldade que tem ele para tomar medidas que sirvam à ruptura com o *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda proposta que vise à superação do ensino de gramática na forma como vem sendo desenvolvido na escola (forma a que já fizemos alusão nas páginas precedentes), deverá ter como foco *a ação político-pedagógica* do professor de português. A sua formação continuada, que implica seu aperfeiçoamento teórico, didático e metodológico, é indispensável para que ele se invista de maior autonomia, sem a qual sua atuação permanecerá tolhida em face dos programas e materiais didáticos que lhe são postos à disposição e a cuja adoção ele nem sempre escapa.

Ao longo do processo de sua formação, que deverá estender-se para além da graduação, é imprescindível que possa participar de aulas ou encontros em congressos durante os quais seja estimulado a ler criticamente os compêndios de gramática normativa.

A par do desenvolvimento do senso crítico, que lhe permitirá compreender, entre outras coisas, que a gramática normativa prescreve o uso de um modelo ideal de língua, já que, muitas vezes, ele não corresponde à variedade de prestígio real, tal como é usada pelos falantes; que a língua não se reduz a essa variedade, que não existem apenas as opções de uso prescritas pelo compêndio que consulta (ao contrário, os falantes dispõem de uma variedade de opções, cujas escolhas são feitas na base de suas necessidades comunicativas e determinadas contextualmente), o professor deve ser levado a enfrentar suas próprias dificuldades no trabalho de leitura e de escrita – dificuldades das quais



EDIÇÃO Nº 05 OUTUBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/09/2013

pode não ter tomado consciência, visto não dedicar-se com assiduidade à prática de leitura no seu dia-a-dia.

Não é suficiente, portanto, que documentos oficiais contemplem as propostas que resultaram das discussões acadêmicas, tampouco que se instrumentalize o professor com livros paradidáticos que lhe apontem caminhos, para que nas aulas de português as atividades de leitura e produção textual preencham a totalidade do tempo antes dedicado ao estudo da gramática desvinculado do uso da língua. Necessário é, pois, que, nos cursos de Letras, formem-se leitores, condição para que lhes possa ser dado dominar a escrita, condição também para que nas aulas de português o modelo tradicional de estudo de gramática seja uma página virada.

REFERÊNCIAS

BRITO, Eliana Viana (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Ed., 2007, p. 51-78.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 2005.