

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01
Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

Sobre a necessidade da capacitação de professores de português

Luciano Amaral Oliveira¹

Resumo:

Este artigo faz reflexões sobre a necessidade da capacitação de professores de português. Elas resultam da minha experiência como mediador de oficinas de aperfeiçoamento promovidas pela Secretaria de Educação da Bahia e do projeto de pesquisa que coordeno na Universidade Estadual de Feira de Santana. Algumas atividades de livros didáticos são analisadas sob a perspectiva pragmática, servindo de motivo para considerações acerca dos elementos de textualidade e dos conhecimentos prévios necessários para os processos de leitura e de escrita. Defende-se aqui a capacitação dos professores de português sob a luz da visão interacional da língua.

Palavras-chave: leitura; escrita; ensino de português; pragmática; capacitação.

Abstract:

This article reflects upon the need for Portuguese teachers' professional training. They result from my experience as an instructor in teacher development workshops sponsored by the Secretariat of Education of Bahia and from the research project I coordinate at the State University of Feira de Santana. Some activities from textbooks are analyzed from a pragmatic standpoint. This analysis is the reason for tackling textuality elements and previous knowledge needed for the process of reading and writing. Portuguese teacher professional training is defended here under the light of the interactional view of language.

Key-words: reading; writing; Portuguese teaching; pragmatics; professional training.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2005, ao final de uma palestra realizada em Salvador sobre a situação do turismo internacional, Caio Luiz de Carvalho, ex-Ministro do Esporte e Turismo do Governo Fernando Henrique Cardoso, ouviu a seguinte pergunta de uma estudante: “Professor, qual a principal característica que um turismólogo deve ter para ser bem sucedido como consultor na área de turismo?”. Respondeu o ex-Ministro: “Saber redigir em português”.

¹ Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

A resposta de Caio de Carvalho, além de ter causado surpresa a muitas pessoas na platéia, as quais esperavam alguma característica profissional mais específica, é bastante provocadora. Ela revela a importância de se dominar o uso da língua portuguesa para a produção textual, que está estreitamente vinculada à competência de leitura. Percebe-se aí a precedência do conhecimento lingüístico e da habilidade de se usar esse conhecimento em relação a outras competências na área de consultoria turística. Indo mais além, pode-se intuitivamente afirmar que o domínio da leitura e o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo. Em suma, a resposta do ex-Ministro revela a importância funcional do ensino de língua portuguesa para a sociedade brasileira contemporânea, marcada por fenômenos que não deixam ninguém escapar das marcas do letramento: outdoors, pôsteres, panfletos, programas e comerciais de TV e de rádio, a Internet, faixas, cartazes.

Não por acaso, o ensino de português tem sido o alvo de reflexões, debates e de críticas ao longo das últimas quatro décadas. Desde os anos 1960, tem-se discutido a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso, dos estudantes brasileiros no que diz respeito à produção de textos. Fatores diferentes já foram apontados como os responsáveis, ou co-responsáveis, por tal situação: o suposto déficit cultural das minorias e das camadas pobres da população, a falta de estrutura adequada nas escolas, o despreparo teórico dos professores.

A teoria do déficit cultural é preconceituosa e reducionista. De acordo com essa teoria, a aprendizagem por parte dos estudantes pode ser dificultada ou até mesmo impossibilitada por causa da sua etnia, do seu dialeto ou da sua cultura. Vivian Moody (2008) lembra que a teoria do déficit cultural “enfoca a cultura da pobreza e, estabelecendo como norma a cultura da classe média branca, sustenta que a cultura da pobreza é deficiente no sentido de prover as atitudes, experiências e valores necessários para ser bem sucedido na escola”.²

Ora, um professor que acredita na teoria do déficit cultural tem uma grande probabilidade de levar estudantes pobres e estudantes pertencentes a grupos minoritários,

² Cf. trecho original: The cultural deficit theory focuses on the culture of poverty and, holding middle-class White culture as the norm, denotes that the culture of poverty is deficient in providing the experiences, attitudes, and values needed to succeed in school.

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

como os índios, por exemplo, a terem um desempenho insatisfatório na escola exatamente por acreditarem *a priori* que eles terão dificuldades de aprendizagem. Obviamente, não há como se comparar culturas distintas ou etnias distintas com o objetivo de determinar qual é a superior, a não ser que se adote uma postura etnocêntrica, o que é extremamente prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem. Não há, em suma, como se defender seriamente a teoria do déficit cultural como sendo a causa do fracasso escolar.

O segundo fator, a falta de estrutura das escolas, é muito sério e deve ser levado em consideração na discussão sobre o fracasso dos estudantes frente à construção da sua competência de leitura e de escrita. Se pensarmos nas escolas públicas, não há como não considerar a estrutura um fator determinante no desempenho dos estudantes. Afinal, como um professor pode ajudar os estudantes no seu processo de aprendizagem se eles não têm acesso a recursos como fotocópias, papel, retroprojetor e, principalmente, livros? Há casos, não raros, de escolas em que não há carteiras suficientes para acomodar os alunos, tendo alguns deles de ficar em pé durante as aulas.

A falta de estrutura das escolas públicas revela, de imediato, o descaso por parte do governo, nos níveis municipal, estadual e federal, para com a educação. É esse mesmo descaso que leva o governo a pagar baixos salários, atraindo professores pouco qualificados e forçando esses docentes a trabalharem horas excessivas na sala de aula, muitas vezes em escolas diferentes, o que os deixa sem tempo para preparar aulas e contribui para lhes manter reféns dos livros didáticos.

Entretanto, se pensarmos nas escolas particulares, surge uma questão bastante interessante: se elas possuem toda a estrutura necessária e se seus professores tendem a ter uma melhor qualificação em comparação com os professores das escolas públicas, por que seus alunos também não atingem níveis significativamente mais elevados de competência leitora e redacional? É verdade que esses alunos conseguem ser aprovados nos exames vestibulares das grandes universidades públicas, pois são melhor treinados para isso. Contudo, sua competência de leitura e de escrita é motivo de reclamação por parte de muitos professores universitários que lecionam em turmas de calouros, independentemente do curso.

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

Em artigo com o instigante título “O Brasil lê mal”, Cláudio Moura de Castro (2002) faz o seguinte comentário sobre o fato de os brasileiros não terem uma boa competência de leitura, com base nos resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: “A proporção de brasileiros de elite capazes de compreensão perfeita dos textos escritos é muito pequena, comparada com a taxa de outros países (1%, em vez dos 6% da Coréia e dos 13% dos EUA)”. E Castro conclui: “[...] nossa incapacidade de decifrar um texto escrito não se deve à pobreza, mas a um erro sistêmico. Estamos ensinando sistematicamente errado.”

Parece, então, que a resposta à questão acerca do insucesso dos estudantes brasileiros em termos de leitura e de escrita reside, mesmo que não exclusivamente, no despreparo teórico dos professores e no descaso do poder público em relação à educação. Neste trabalho, não será abordada aqui a questão dos baixos salários, da falta de estrutura nas escolas e do descaso governamental. Essa questão não se insere no escopo do que se propõe neste artigo, que é exatamente analisar as implicações de concepções teóricas na prática do professor para que se possa sugerir um curso de ação que contribua para a melhoria do ensino de português.

Essa análise se justifica a partir da constatação da existência de uma grande distância entre as pesquisas realizadas nas universidades e os professores de português do Ensino Fundamental e Médio. Contribuindo para encurtar essa distância, os cursos de capacitação promovidos pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais se constituem em ferramentas importantes para que os professores tenham acesso a conhecimentos construídos pela lingüística que possam servir de norte para as suas aulas.

Ora, um princípio básico da função docente é o vínculo entre prática e teoria. A falta de consciência acerca das teorias subjacentes a essa prática pode tornar o professor um mero usuário de livros didáticos, um simples cumpridor de tarefas com um enfoque conteudista. Quando isso acontece, o professor, ao invés de usar o livro didático, é usado por ele. É isso que permite a veiculação de um anúncio publicitário com as seguintes palavras: “O material didático Dom Bosco faz o seu professor ainda melhor”³. O interessante é que o texto do

³ Cf. **SUPERINTERESSANTE**, São Paulo, fev. 2008, p. 11.

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

anúncio continua, mesmo após essas palavras, afirmando a autonomia do professor: “O Sistema de Ensino Dom Bosco valoriza a autonomia do professor e a criatividade dos alunos. Mais de 15 mil professores recebem acompanhamento permanente da consultoria educacional”.

Há ainda um problema interessante, que é a incapacidade dos professores de distinguir o que procede e o que não procede nas gramáticas normativas tradicionalmente consultadas por eles. Essa incapacidade, aliás, precisa ser transmutada em capacidade. Devido às incongruências e equívocos apresentados pelas diversas gramáticas normativas à disposição do professor, como aponta Amini Boainain Haury (1987):

Na verdade nossa gramáticas normativas atestam tal diversidade de conceituação dos fatos gramaticais e conseqüente multiplicidade de análise, que, estudadas em confronto, levam não ao conhecimento profundo e objetivo da estrutura e funcionamento da língua, mas a uma tendência ao partidarismo fanático e pernicioso por esse ou por aquele autor, a um posicionamento multifacetado de opiniões que só tem colaborado para o seu descrédito.

A formação de docentes é algo que precisa ser pensado com cuidado. Nesse sentido, aborda-se aqui um elemento fundamental para a formação do professor de português do Ensino Médio: a capacitação profissional. Este artigo é resultado de reflexões oriundas de duas experiências. Uma foi a minha participação, como mediador, em oficinas de aperfeiçoamento promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira e das Faculdades Jorge Amado, para professores de escolas públicas estaduais. A outra experiência é a pesquisa que realizei na Universidade Estadual de Feira de Santana, intitulada “O ensino pragmático da gramática”.

Para atingir esse objetivo, o artigo está estruturado de uma forma bem simples. Inicialmente, na seção *Capacitação de Professores de Português: uma Experiência na Bahia*, faz-se um relato da experiência vivida naquelas oficinas. O enfoque do relato é dado aos aspectos que evidenciam o despreparo teórico da grande maioria dos professores participantes, que serão chamados a partir daqui de cursistas. Depois, na seção intitulada *A teoria na prática*, problematizam-se duas concepções teóricas de língua e suas implicações

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

para a prática pedagógica. O que motiva esta seção é a necessidade de se conscientizar os professores da importância de saberem claramente que crenças teóricas norteiam sua prática. Finalmente, tecem-se as últimas considerações acerca da importância da capacitação profissional de professores de português sob a perspectiva pragmática. Defende-se aqui a adoção do arcabouço teórico interacional para o ensino de português, visando ao desenvolvimento da cidadania daqueles a quem o ensino deve beneficiar, *i.e.* os estudantes.

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA NA BAHIA

Uma das questões discutidas por nós foi a existência, em muitas escolas, da separação entre as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Fiz a seguinte provocação aos cursistas: por que separar língua, literatura e escrita? Discutimos essa questão e chegamos a algumas conclusões a respeito da lógica que sustenta a independência entre essas três disciplinas.

Em primeiro lugar, concluímos que Língua Portuguesa é vista como uma disciplina que diz respeito apenas ao ensino da gramática normativa e da interpretação de textos. Algo curioso que surge daí é a idéia de que textos literários não fazem parte do objeto de uma disciplina que lida com interpretação textual, a eles sendo reservado o espaço de uma disciplina específica, *i.e.* Literatura.

Por essa razão, ainda hoje, há professores que levam poemas e contos para a sala de aula para servirem de material para exercícios de análise sintática, contribuindo para que os alunos se tornem resistentes à leitura de textos literários. É essa mesma lógica que também leva autores de livros didáticos a incluírem, em suas obras, atividades em que poemas são objetos de análise sintática. Por exemplo, o livro *Português: linguagens, 5ª série*, de William Cereja e Thereza Magalhães (2006, p. 123-124), traz o poema *Estação Café*, de Sérgio Caparelli, sobre o qual eles fazem perguntas ao aluno e o qual transcrevo a seguir:

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

Pastéis Santa Clara,
Bem-casados com ambrosia,
Caramelados com nozes
E bombas de baunilha

Senhora dona doceira
Me tira dessa agonia!

Mil-folhas e broinhas,
Com geléias e pavê,
Fios de ovos, *apfelstrudel*,
Maçãs flambadas, não vê?
Qual é o doce mais doce?
O doce mais doce? Você!

Pães de queijo, ovos moles,
Olho-de-sogra, doce de abóbora
Pingos de chuva, algodão doce,
Doce, oh doce, senhora!

Senhora dona doceira,
Doce aqui e agora,
E agora, bem no fim,
Eu recuso maria-mole,
Mas nós dois, bem juntim,

Agarradim, rocambole.

São feitas dez perguntas sobre o poema, as quais transcrevo a seguir (ibid.):

1. Em todo o poema, há diversos nomes de doces. A que classe gramatical pertencem as palavras usadas para nomeá-los?
2. Na segunda estrofe, o eu lírico pede à doceira que o tire da agonia. Por que ele está agoniado?
3. No final da terceira estrofe, o eu lírico parece perder o interesse pelos doces. O que o faz mudar de idéia?
4. No verso “O doce mais doce? Você!”, a palavra **doce** aparece repetida. Em uma e outra ocorrência ela pertence a classes gramaticais diferentes. Quais são essas classes?
5. O plural das palavras **noz** e **maçã** é formado da mesma maneira? Explique.
6. Qual é o singular da palavra **pastéis**? Quais outras palavras que você conhece têm o plural formado da mesma maneira?

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

7. Identifique no poema um substantivo que quando pluralizado sofre variação na pronúncia semelhante à que ocorre no caso de **jogo** (ô) e **jogos** (ó)?
8. O plural do substantivo composto **pé-de-moleque** é **pés-de-moleque**. Comparando esse substantivo com o substantivo **olho-de-sogra**, responda: Qual é o plural de **olho-de-sogra**?
9. O poeta empregou nas palavras **juntim** e **agarradim** uma forma de diminutivo própria do modo coloquial de falar. Como é o diminutivo dessas palavras na variedade padrão?
10. No final do poema, o eu lírico escolhe um doce, porém diferente dos demais: **rocambole**. Por que esse doce é diferente dos outros?

Observe-se que, das dez perguntas feitas, sete são perguntas sobre classes gramaticais ou morfologia. O exercício já começa com uma pergunta sobre substantivos. E isso em um livro voltado para crianças com idade em torno 11 anos! O poema não passa de um pretexto para que seja feita uma análise gramatical. Não é preciso tecer maiores comentários para entender o porquê de os jovens, após concluírem o Ensino Médio, não terem qualquer interesse pela leitura de poemas ou por literatura. Quem há de culpá-los por isso?

Quanto à disciplina Literatura, por sua vez, percebemos que ela diz respeito à história dos movimentos literários: os alunos têm de conhecer os nomes dos autores e as características mais salientes da sua escrita, os movimentos literários e os textos mais representativos de tais movimentos. Essa disciplina acaba sendo uma disciplina mais vinculada a questões de História do que de Língua. Não seria melhor chamá-la de História da Literatura? Dessa forma, os estudantes teriam uma idéia exata do que estudariam na disciplina.

Não por acaso, o ensino de literatura voltado para o vestibular tem causado muitas discussões. Veja-se, por exemplo, o comentário de Marisa Lajolo (2008):

[...] a literatura presente no vestibular (e portanto endossada pela universidade que nela se fia para selecionar seus alunos) se confunde com o reconhecimento (ou atribuição, no caso de perguntas que prevêem respostas expositivas) mecânico de características de estilo reduzidas a rótulos: dar o título de uma obra a partir de alguns personagens ou excertos; identificar um autor a partir de excertos, títulos, problemática predominante ou personagens.

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01
Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

Lajolo provoca a necessidade de uma discussão em torno do papel dos cursos de Letras enquanto formadores de professores de português. Afinal, será que esses cursos estão formando profissionais capazes de lidar com o ensino de literatura? Será que os professores universitários de literatura querem formar apenas críticos literários e teóricos da literatura, ou estão também preocupados com a prática docente? Será que, como pergunta Lajolo (ibid.), há duas literaturas? Uma voltada para os estudantes do Ensino Médio e uma voltada para os estudantes de Letras? Essas são questões importantes, que podem gerar um debate saudável dentro dos muros da academia, o qual não cabe no escopo deste artigo, mas que aponta para problemas sérios no tocante ao ensino da literatura na escola e à formação de professores de português.

Finalmente, durante as discussões sobre a questão levantada a respeito da divisão tripartite das disciplinas, ficou claro para os cursistas que conceber Redação como uma disciplina distinta de Língua Portuguesa transmite a idéia de que aprender a produzir textos é algo distinto do aprendizado da língua. Ora, essa é uma visão, no mínimo, estranha, já que os atos lingüísticos só se realizam por meio de textos, escritos ou falados. Como lembra, muito apropriadamente, Luiz Carlos Travaglia (2003, p. 44): “é preciso questionar a dicotomia posta quando se diz ‘aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita’, pois dizer assim faz pensar que o que é textual não é gramatical e o que é gramatical não é textual”.

A discussão em torno da separação dessas três disciplinas – Língua Portuguesa, Literatura e Redação – levou os cursistas a se conscientizarem da existência de crenças teóricas equivocadas que permeiam os currículos escolares e livros didáticos. Diante dessa tomada de consciência, eles perceberam a importância de se esclarecer o conceito de língua e a concepção de aprendizagem subjacentes não apenas aos currículos e livros didáticos mas também e principalmente à sua prática docente. Afinal, sendo professores de língua portuguesa, eles têm que ser capazes de explicitar a concepção de língua que eles adotam nas suas aulas e a maneira como concebem o binômio ensino-aprendizagem.

Aproveitei esse momento de reflexão para perguntar aos cursistas qual a sua concepção de língua. A maioria afirmou ser a língua um instrumento de comunicação e de

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

interação social. Foi interessante ouvir aquelas respostas, afirmando uma concepção pragmática, interacionista de língua, para, no decorrer das oficinas, testemunhar a maioria dos cursistas revelar, inconscientemente, por meio dos seus discursos, que a visão estruturalista da língua é o que permeava a sua prática docente.

Esse fato se revelou, de forma mais clara, em dois momentos da oficina. No primeiro, provoquei os cursistas questionando-os acerca de dois pontos gramaticais frequentemente abordados nos livros didáticos e nas salas de aula: a voz passiva e os tempos verbais. Perguntei-lhes quando a voz passiva é usada, iniciando uma discussão sobre essa estrutura gramatical a partir da perspectiva pragmática, *i.e.* do uso. A única resposta que surgiu foi a desgastada e limitada explicação: “para enfatizar o elemento que sofre uma ação”. Nenhum deles soube dizer quais os contextos de interação social que favorecem a ocorrência da voz passiva, embora soubessem explicitar o aspecto formal desse ponto gramatical, desde a nomenclatura até as regras da transformação artificial e inútil de sentenças ativas em sentenças passivas e vice-versa.

Conversamos sobre os usos da voz passiva e sobre os contextos e gêneros textuais que favorecem a sua ocorrência. Ficou esclarecido que a voz passiva não é um mero reflexo opcional da voz ativa, apesar do uso estilístico dado a ela, embora tenha correspondência com uma construção verbal distinta e independente que é a voz ativa. Eles perceberam que, conforme escrevi em outro texto, a “falta de conhecimento acerca do uso da voz passiva aponta para problemas na maneira como a voz passiva é abordada nas salas de aula e nas gramáticas normativas, fonte de estudo que guia a prática de muitos professores de português no Brasil” (OLIVEIRA, p. 50).

Em seguida, pedi-lhes para realizar um exercício simples: dizer que tempo verbal é usado para expressar uma determinada idéia e exemplificar esse uso. Por exemplo, que tempo verbal é usado para expressar uma situação atemporal? Muitos cursistas tiveram dificuldades para responder essa e outras perguntas do exercício, que foram discutidas posteriormente para que as dúvidas fossem dirimidas. O problema é que eles estavam fazendo uma correspondência um-por-um entre tempo verbal e tempo abstrato. Eles admitiram nunca terem

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

pensado nos usos que nós fazemos dos tempos verbais nas nossas realizações lingüísticas. Discutimos os problemas terminológicos que envolvem a apresentação dos tempos verbais nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, o que ajudou muitos deles a despertarem para essas questões.

As discussões sobre a voz passiva e sobre os tempos verbais levaram os cursistas a perceberem a importância de ajudar os alunos a se conscientizarem dos usos que se fazem das estruturas gramaticais, não limitando suas aulas à explicação dos aspectos formais dessas estruturas. Tal limitação é reflexo da concepção estruturalista de língua, que veio à tona, mais uma vez, em um segundo momento: a nossa discussão acerca da avaliação de textos produzidos pelos estudantes.

Todos os cursistas usavam intercambiavelmente os termos *avaliação* e *correção*, o que revela uma questão importante. Afinal, corrigir significa consertar o que está errado. Em outras palavras, quando os professores corrigem as redações dos estudantes, eles geralmente procuram os trechos que estão errados, de acordo com a gramática tradicional para corrigi-los. E, para eles, avaliar era sinônimo de corrigir, significava dividir as produções lingüísticas dos seus alunos em certo e errado. Sírio Possenti (2002, p. 328) não nos deixa esquecer que “essa divisão tem um valor social, que a escola considerará de forma extremamente relevante. Daí por que ‘corrigir’ é uma das atividades fundamentais”.

Propus, então, que eles avaliassem uma redação feita por um estudante do terceiro ano do Ensino Médio e explicitarei as condições para a avaliação: eles não deveriam levar em consideração problemas de concordância no interior do sintagma nominal, de concordância verbo-nominal, de pontuação, de acentuação e de ortografia. Dito isso, fez-se um silêncio durante alguns longos segundos, nas três turmas, quebrado pela mesma pergunta: “o que é que a gente vai avaliar, então”?

Essa reação, interessante e previsível, revelou a visão estruturalista que subjazia à prática de avaliação dos cursistas. Ao procurarem erros nas redações e corrigi-los, eles deixavam transparecer que viam o texto apenas como um conjunto de estruturas gramaticais, as quais passavam a ser o alvo das possíveis e esperadas correções. Constatada a visão de

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

língua compartilhada pelos cursistas, passamos a discutir duas concepções teóricas com implicações importantes para a prática do professor de português, as quais serão abordadas no próximo capítulo.

Participar das oficinas como mediador foi uma experiência interessante, pois me ajudou a ter uma melhor idéia acerca das inquietações de professores de escolas públicas de cidades variadas da Bahia e da realidade que limita a sua prática pedagógica. Para muitos deles, participar das oficinas foi, ao mesmo tempo, gratificante e frustrante. Gratificante pelo fato de eles estarem participando de discussões e atividades que lhes ajudaram a perceber questões das quais eles não estavam conscientes. Frustrantes porque as condições de trabalho, a pressão dos prazos letivos e a relação complicada com diretores que não entendem a importância de se repensar o ensino de português acabam por limitar as possibilidades de mudanças nas suas aulas. Mesmo assim, reconheceram que, aos poucos, podem ir mudando algumas coisas, como, por exemplo, a forma como vêm a avaliação de textos e o ensino de leitura.

Em 1985, Rodolfo Ilari (2001) perguntava: “pode a Lingüística contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da língua materna?” Acredito ser afirmativa a resposta para essa pergunta, do contrário não existiria lingüística aplicada. A ponte entre teoria e prática deve ser construída em um trabalho conjunto entre universidade e professores do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, para isso acontecer, são necessárias duas coisas: (1) que os professores percebam a importância da reflexão teórica para que possam entender e modificar ou manter sua prática pedagógica; e (2) que os professores universitários dos cursos de licenciatura em Letras entendam que estão, antes de mais nada, formando professores, elementos essenciais para o processo de educação do Brasil.

Essa reação revelou a visão estruturalista que subjazia à prática de avaliação dos cursistas. Ao procurarem erros nas redações e corrigi-los, eles revelavam que vêm o texto apenas como um conjunto de estruturas gramaticais, as quais passam a ser o alvo da correção. Constatada a visão de língua compartilhada pelos cursistas, passamos a discutir duas

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

concepções teóricas com implicações importantes para a prática do professor de português, as quais serão abordadas a seguir.

A TEORIA NA PRÁTICA

A prática de qualquer professor de português está sustentada em uma teoria de língua e uma teoria de aprendizagem, quer esteja ele consciente disso ou não. Se o professor segue rigorosamente o livro didático, ele está seguindo as teorias adotadas pelo autor do livro. Quando o professor adapta o livro didático às realidades dos seus alunos ou às suas crenças pedagógicas, ele também está seguindo alguma teoria.

Os cursistas participantes das oficinas relatadas no capítulo anterior compreenderam a necessidade de o professor ter consciência das crenças teóricas que subjazem a sua prática. Entretanto, muitos professores não têm o hábito de ler textos teóricos, especialmente se os textos não apresentam uma relação explícita com as atividades práticas da sala de aula.

Todos os profissionais, como professores, médicos, engenheiros e cozinheiros, precisam reciclar seus conhecimentos por meio de leitura ou de cursos de capacitação. Se não fizerem essa reciclagem, eles não terão contato com os novos conhecimentos produzidos no seu campo de atuação e deixarão de desenvolver sua competência profissional. Por essa razão, é necessário que conceitos teóricos importantes sejam revisitados em oficinas de capacitação e em livros especificamente direcionados para professores de português.

Atualmente, duas teorias de língua polarizam as discussões acerca do ensino de português: a concepção estruturalista e a concepção interacionista. Abordaremos agora cada uma dessas teorias e suas implicações práticas para a sala de aula. Para os propósitos deste artigo, ficaram de fora alguns estruturalistas importantes, como Ronald Langacker, George Lakoff e Roman Jakobson, por exemplo.

A concepção estruturalista da língua surgiu no século XX, resultado das reflexões do lingüista suíço Ferdinand de Saussure e dos lingüistas americanos Noam Chomsky e Leonard Bloomfield. Foi este último quem influenciou professores de língua na adoção da teoria

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

estruturalista, que concebe a língua como um sistema formado por estruturas gramaticais inter-relacionadas. Essa visão, por si só, não causaria nenhum problema ao ensino de línguas se não fosse por um princípio teórico específico: ela exclui da sua análise o uso lingüístico e, conseqüentemente, o sujeito usuário da língua e as variações lingüísticas.

É essa exclusão que tem sérias implicações para a sala de aula. Afinal, como podemos vislumbrar um ensino de línguas que desconsidera o sujeito, o uso e as variações lingüísticas? Isso parece inconcebível, mas é exatamente dessa forma que o ensino tradicional de português acontece: ensina-se gramática tradicional esquecendo-se de que os estudantes, os professores e todos os outros brasileiros não falam português usando essa gramática no seu dia a dia.

E o fato de eles não a usarem não é por acaso. Aquilo que passou a ser conhecido como gramática tradicional é um conjunto de regras prescritivas que têm o objetivo de supostamente levar os estudantes a aprenderem o bem falar e o bem escrever, todas elas baseadas em uma linguagem escrita que, por sua vez, tem por base os clássicos da literatura portuguesa e brasileira. Ora, ninguém fala de acordo com a escrita. A fala e a escrita, embora, obviamente, compartilhem semelhanças, são distintas uma da outra. Entretanto, ocorre, como aponta Luiz Percival Britto (2002, p. 82), “uma inversão radical na natureza da linguagem, fazendo com que a escrita – que originalmente constitui-se como simbolismo da oralidade – passe a ser vista como sua origem e modelo”.

Ensinar a língua portuguesa seguindo a concepção estruturalista significa ensinar estruturas gramaticais sem nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas. A implicação disso para a sala de aula é séria. Os estudantes são expostos ao estudo da nomenclatura gramatical e de formas gramaticais que não fazem parte do falar do qual eles se apropriaram junto aos seus familiares e amigos. Essas formas gramaticais são apresentadas como as únicas formas corretas do português. A conseqüência disso é o desrespeito para com os falares dos estudantes e a transmissão da idéia de que eles não sabem português.

Nos últimos dois anos, tenho lecionado Lingüística para turmas de calouros no curso de Letras com Espanhol na Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia. Na primeira aula, faço a seguinte pergunta: vocês sabem português? Invariavelmente, um ou dois

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

estudantes afirmam que sabem, alguns dizem que sabem um pouco e os outros garantem que não sabem português. Em verdade, inconscientemente eles consideram iguais duas coisas que são distintas: saber a língua portuguesa e dominar a gramática normativa. João Wanderley Geraldi (2002, p. 30) deixa isso bem claro:

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

O professor de português que vê a língua segundo a concepção estruturalista pouco ajuda os estudantes na tarefa de desenvolver seus recursos lingüísticos para interagir nas mais variadas situações. Ele apenas contribui para reforçar o mito de que há uma única forma correta do português, reproduzindo um preconceito lingüístico que estigmatiza milhões de brasileiros. Por essa razão, Geraldi (2002, p. 71) afirma: “O ensino tradicional da língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua”.

Passemos, agora, à visão interacionista de língua, também chamada sociointeracionista. O nome já deixa clara a razão de ser de tal teoria: a interação social. Interação pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, o contexto da produção e da recepção dos textos que se falam ou se escrevem. Foram esses os elementos excluídos pela teoria estruturalista. O retorno deles à cena lingüística se consolida em meados dos anos 1960 no processo que ficou conhecido como *virada pragmática*.

Um dos principais responsáveis por esse processo foi o lingüista norte-americano Dell Hymes (1991), que lembrou a lingüistas e professores de línguas que há regras de uso sem as quais as regras gramaticais não funcionam. Em outras palavras, aprender apenas as regras gramaticais não é condição suficiente para que um indivíduo seja capaz de usar a língua, como evidencia a atividade sobre voz passiva realizada pelos cursistas, mencionada na seção anterior. Nesse sentido, Hymes elaborou o conceito de **competência comunicativa**, segundo

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

o qual o falante-ouvinte deve ter conhecimento das regras gramaticais e ter a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua.

Outras vozes uniram-se à de Hymes, consolidando a inclusão do uso lingüístico, do falante-ouvinte e das variações nas pesquisas em lingüística teórica e lingüística aplicada. Vozes como a de William Labov, que estabeleceu o espaço da sociolingüística na academia, que também dava as boas vindas aos pensamentos de John Austin e John Searle sobre os atos de fala. E também as vozes de Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, lingüistas textuais que deram uma contribuição extremamente importante para o entendimento do texto e, assim, para o ensino da leitura e da escrita como atividades de interação social.

Não havia dúvida: os excluídos pelo estruturalismo estavam de volta. Entretanto, essa mudança tem se mantido nos muros da academia, chegando muito lentamente ao conhecimento dos professores de português. Por essa razão, o ensino de português ainda se mantém, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem se levar em conta os usos que os brasileiros fazem da língua.

Vale notar que, nas duas últimas décadas, vários livros têm sido publicados a respeito do ensino de português tratando de questões levantadas pela sociolingüística e pela lingüística textual influenciada pelo ponto de vista pragmático. Exemplos disso são os livros *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática* (SUASSUNA, [1995] 2004), *Educação em língua materna: a sociologia na sala de aula* (BORTONI-RICARDO, 2004) e *Aula de português: encontro e interação* (ANTUNES, 2003). Observe-se que os títulos trazem a marca daquela virada pragmática por meio dos termos *pragmática*, *sociologia* e *interação*, respectivamente.

O professor que adota a concepção interacionista ou pragmática está mais apto a ajudar seus alunos a desenvolverem sua competência comunicativa. Afinal, ele passa a ver a língua não apenas como um conjunto de estruturas gramaticais, mas sim um conjunto de estruturas gramaticais à disposição dos alunos para se expressarem oralmente e por escrito em situações sociais diversas. Além disso, o professor passa a ver o texto como um elemento de

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

interação sócio-comunicativa em que estão presentes elementos que não podem ser desconsiderados: o falante/escritor, o ouvinte/leitor, a mensagem e o contexto.

Contudo, as reflexões a respeito do ensino de línguas resultantes da virada pragmática, e das conseqüentes pesquisas dela decorrentes, chegam lentamente (quando chegam) à sala de aula. E por que isso acontece? Exatamente porque essas reflexões circulam em livros ou em artigos publicados em revistas acadêmicas especializadas. O problema dos livros é que muitos professores lêem pouco por falta de acesso aos livros, por causa do preço dos livros e porque suas escolas não têm bibliotecas bem municiadas em termos de títulos. Note-se ainda o fato de as revistas especializadas terem pouco alcance em termos de número e tipo de leitores por serem geralmente lidas por membros da academia.

O que fazer então? Como fazer chegar aos professores os resultados das pesquisas empreendidas pelos sociolinguístas e pelos linguístas textuais, por exemplo? Afinal, se os professores refletissem mais sobre a língua e seu ensino sob a luz da concepção interacionista, eles perceberiam a necessidade de mudarem sua prática e suas crenças teóricas. Isso teria um impacto significativo na atitude dos estudantes em relação ao estudo de português, aumentando nossas esperanças quanto a resultados mais positivos do binômio ensino-aprendizagem.

Parece que a forma de fazer chegar aos professores de português essas informações é por meio de oficinas de capacitação profissional. Entretanto, a realização dessas oficinas não deve ser de responsabilidade exclusiva dos governos estaduais, mas também das administrações municipais e das escolas particulares. O Governo Federal pode e deve participar desse processo oferecendo apoio às instituições que capacitam professores das escolas públicas estaduais e municipais e das escolas técnicas federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto até aqui, dois pontos ficam claros. O primeiro é a importância da preparação teórica dos professores, a qual tem impactos significativos na sua prática docente.

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01
Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

Isso aponta para a necessidade de se investir mais tempo e recursos financeiros em programas de capacitação de professores, seja por parte das escolas particulares ou das secretarias estaduais e municipais de educação ou ainda do Ministério da Educação.

A formação dos professores não acaba na graduação, mas também não tem que continuar necessariamente em programas de pós-graduação. Cursos de especialização, de mestrado e de doutorado, geralmente, oferecem uma grade curricular por demais abrangente para atender as especificidades do ensino de português. Por isso, oficinas de capacitação como aquelas em que participei no Instituto Anísio Teixeira e nas Faculdades Jorge Amado, na Bahia, podem contribuir decisivamente para o processo de melhoria do ensino de português no Brasil. Essas oficinas são uma ponte importante entre as pesquisas realizadas na academia e a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que há outros fatores que interferem nesse processo. Um deles é a postura dos diretores de escolas públicas. Eles também precisam participar de oficinas de capacitação para entenderem melhor a razão de ser desses eventos, pois há diretores que dificultam a participação de seus professores nas oficinas, como ocorreu com alguns dos cursistas que participaram das oficinas em que fui mediador.

Além disso, as universidades precisam adequar as provas do vestibular a fim de facilitar a institucionalização das mudanças na prática docente. É sabido que muitos professores alegam que não podem deixar de ensinar nomenclatura gramatical e enfatizar o ensino de estruturas gramaticais porque elas são cobradas nos exames do vestibular. Portanto, as universidades não podem deixar de participar do processo de reflexão acerca do ensino da língua portuguesa.

O segundo ponto que se torna claro a partir do que foi exposto nas seções anteriores é a necessidade da adoção, por parte dos professores de português, da concepção interacionista (ou pragmática) de língua. A partir do momento em que o professor entende que a língua é um meio de interação social, um lugar de encontro entre indivíduos, as suas aulas mudam, suas prioridades em sala de aula mudam. Ao invés de enfatizar a nomenclatura e as estruturas gramaticais, o professor passa a enfatizar o desenvolvimento dos recursos lingüísticos dos

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Departamento de Ciências Humanas – DCH I

estudantes que os possibilitem a falarem, lerem e escreverem em contextos de interação social distintos.

O desenvolvimento dos recursos lingüísticos que estão à sua disposição e o desenvolvimento da sua competência comunicativa é que vão tornar os estudantes capazes de se apropriarem de sua língua para aumentarem seu grau de cidadania. Entretanto, para que isso ocorra, os professores precisam estar capacitados para ajudar seus alunos não só a desenvolverem sua competência comunicativa mas também a perceberem que a língua padrão é apenas um dos tantos dialetos falados no Brasil e que a língua que nós falamos é parte da nossa identidade.

É a visão interacionista da língua que vai proporcionar aos professores a sensibilidade e o respeito para com os dialetos que os estudantes trazem para a escola. Do contrário, o preconceito lingüístico se estabelecerá, levando o professor a insistir em uma prática pedagógica discriminatória e ineficiente. Por isso, é necessário que todos os professores de português reflitam sobre aquilo que a professora Rosa Virgínia Mattos e Silva (1995, p. 35) considera uma questão central: “qual a atitude da escola no Brasil, em relação à língua materna da massa brasileira, ou seja, o português a ser ensinado na sala de aula?”. E para realizarem essa reflexão, a capacitação é um processo fundamental.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella. **Educação em língua materna: a sociologia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos: ensino de língua vs. tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. O Brasil lê mal. **Veja**, São Paulo, 6 mar., 2002, p. 20.

TABULEIRO DE LETRAS

ANO 01 - NÚMERO 01

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. **Português: linguagens**, 5ª série. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006. p. 123-124.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 4. reimp. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2002.

HAUY, Amini Boainain. **Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (org.) **The communicative approach to language teaching**. 7. imp. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua materna**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O vestibular e o ensino de literatura**. Disponível na Internet via: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da voz passiva. **Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 49-54, jan./jun., 2004.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. IN: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo, Salvador: Contexto, EDUFBA, 1995.

SUASSUNA, LÍVIA. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, [1995] 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 44.