

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: de onde vem, para onde vai? (*)

Vicentina Maria Ramires Borba

No final dos anos 80, após aprovação em concurso público, comecei a atuar na rede estadual de ensino como professora de Língua Portuguesa. Deparei-me, inicialmente, com muitas dificuldades: condições materiais de trabalho precárias, salas lotadas, alunos em diferentes níveis de conhecimento cursando a mesma série, além do reduzido contato com colegas professores que permitisse a troca de experiências e reflexões sobre a prática. Tudo isso gerava grande ansiedade e logo percebi que aquele espaço escolar era insuficiente para atender todas as questões que então colocava a respeito do ensino de Língua Portuguesa.

Participando de capacitações foi possível apreender, numa dimensão maior, a problemática do ensino de Língua Portuguesa, a qual conduzia, por sua vez, à problemática da formação desse professor. Assim, a partir do contato com a literatura dessa área e com outras práticas alternativas resultantes de minha atuação e de outros professores, além dos próprios depoimentos destes nos encontros de capacitação, percebi mais claramente as implicações do despreparo desses profissionais na formação de seus alunos.

Tentar encontrar as causas que justificassem tal fenômeno implicava mergulhar no intenso debate que já se vinha travando a partir da década de oitenta acerca da formação do educador e, no caso específico de Língua Portuguesa, conhecer mais de perto a realidade dos cursos de Letras, agora sob uma nova ótica, completamente diferente daquela que tinha enquanto estudante nesse curso.

Compreendi, com o aprofundamento desses estudos, que as causas desse problema, como já previa, não se apresentam de maneira tão clara e organizadamente, de modo que pudesse propor uma intervenção imediata nessas práticas. Tinha consciência de que o problema estava inserido num complexo conjunto de relações diversas que se inter cruzavam formando um todo que buscava conhecer.

Para conhecer esse todo, precisava compreender algumas partes que o compunham de maneira que pudesse delinear o problema e apresentá-lo cada vez mais consistente. Foi assim que busquei, nas leituras efetuadas sobre a Universidade e em alguns debates dos quais participei, a compreensão, em permanente construção, acerca dessa instituição, seu papel, seus limites, a

atuação de seus docentes pela construção de uma nova concepção de Universidade, enfim, alguns elementos relevantes e reveladores, no sentido de ajudar a compor o quadro teórico que emoldurava o problema de pesquisa.

Dentro da luta mais geral pela reestruturação do ensino insere-se a problemática da formação do educador. Assim como os debates em torno da universidade assumem diferentes feições em épocas distintas, o debate acerca da formação do educador coloca como tema principal, na década de 80, a avaliação dos determinantes da crise dos cursos de formação de educadores, agora sobre outros patamares. Começam agora a ser discutidos conteúdos, concepções e mesmo a qualidade dos professores dos cursos de formação numa relação indissociável das relações sociais. Por exemplo, a escola básica e fundamental, ao colocar suas questões estruturais à sociedade, através de vários fóruns (entre eles, a capacitação de professores), exige uma nova postura no encaminhamento das questões relativas às mudanças que vêm sofrendo, ou que venham a sofrer, os cursos de formação de educadores.

Para isso são considerados os determinantes histórico-sociais como ponto de partida para a análise, compreensão e superação dos problemas que envolvem esses cursos. Vários fóruns, entre eles a CBE (Conferência Brasileira de Educação) e ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais em Educação), elaboram propostas de reformulação dos cursos de formação de educadores e licenciaturas. Algumas dessas propostas atendem aos interesses mais legítimos colocados pelos professores de ensino fundamental e médio, os quais, de um certo modo, lutam pela definição e implementação de uma política de incentivo à capacitação do professor.

Apesar dos esforços de articulação sistemática entre ensino fundamental e médio ao ensino superior, localizados em algumas áreas do país (tais como Pernambuco, Rio, São Paulo e Minas), propostas de reestruturação dos cursos de licenciatura a partir dessa visão da relação Universidade e Educação Fundamental não se generalizam no país.

Essa proposta de articulação funda-se na concepção da indissociabilidade entre teoria e prática que deverá nortear os cursos de Letras, uma vez que ao trabalho pedagógico real, em articulação com a prática social mais ampla, agrega-se outro elemento à formação profissional: a pesquisa, à qual estão indissoluvelmente ligadas a qualidade do ensino superior, a atividade crítica e criativa dos docentes e a formação de um educador capaz de transformar conhecimentos em objeto de aprendizagem na medida em que esses conhecimentos constituam-se em sua interpretação rigorosa e sistematizada do real. Nesse sentido, qualquer tentativa de reformulação dos cursos de formação

começa necessariamente pela avaliação da produção do conhecimento na Universidade.

É importante, no entanto, caracterizar esse conhecimento, não como um conhecimento qualquer, ou aquele que só interessa às elites dominantes, mas como aquele que revela a realidade e pode contribuir na transformação das relações sociais atuais. A esse último chamei de práxis docente, ou, em outras palavras, o compromisso com o saber pedagógico determina a práxis do professor, o qual, entendendo sua práxis pedagógica como uma relação mais ampla com a realidade concreta, estará, imprescindivelmente, colaborando para que as condições para a socialização da educação e a efetiva credibilidade da profissão docente, em todos os níveis, sejam dadas.

No universo da problemática dos cursos de licenciatura situa-se a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos cursos de Letras. Procurei identificar os pontos críticos que contribuíam para acentuar a situação de crise em que se encontra o ensino de Língua, denunciada tanto pelos professores como os quais debatemos nos fóruns de capacitação, como também pela sociedade em geral, haja vista a campanha empreendida pela imprensa em sua avaliação negativa do ensino fundamental e médio, embora, particularmente, não considere a questão da educação no Brasil um problema meramente ortográfico, como querem veicular algumas propagandas recentes na televisão.

Na verdade, a crise do ensino de língua configura-se, principalmente, por se manter um modelo de escola na qual se encaminha a pedagogia da língua em que não se valorizam, e até se ignoram, as variedades linguísticas de seus alunos, ao mesmo tempo em que se privilegia apenas umas das variedades — a de prestígio. Essa “eleição”, de caráter excludente, só se explica a partir de fatos históricos (econômicos e políticos) e nada tem a ver com a qualidade intrínseca de tal forma.

É preciso deixar claro, entretanto, que não defendo aqui a abolição do ensino da variedade linguística de prestígio nas aulas de Língua Portuguesa. Antes, pelo contrário, reconheço a importância da aquisição dessa variedade como possibilidade de acesso aos bens simbólicos universais. Avalio, neste trabalho, o valor quase absoluto que se tem dado a tal variedade no ensino de língua e procurei identificar as concepções de língua que embasam o trabalho do professor ao mesmo tempo em que as situava nas grandes correntes de estudos linguísticos nas quais tais concepções se fundamentam.

A compreensão das possíveis contribuições dos mais significativos paradigmas linguísticos no encaminhamento de novas posturas políticas e pedagógicas para o ensino de língua é o passo principal para se estabelecer de uma vez por todas a relação entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática, uma

vez que tal compreensão permite apreender as concepções de língua subjacentes às teorias lingüísticas.

São basicamente três as concepções de língua que orientam o trabalho do professor. A primeira trata a língua como expressão do pensamento e corresponde à corrente lingüística até hoje bastante difundida na escola -- a Gramática Tradicional, concepção que leva ao pressuposto de não pensarem aqueles que não conseguem se expressar lingüisticamente, ou serem intelectualmente limitados aqueles que não dominam a variedade de prestígio. Essa concepção ilumina a prática tradicional daqueles professores de língua materna, que a centram em atividades lingüísticas isoladas do contexto das relações sociais mais amplas e complexas, fazem da gramática normativa da língua de prestígio o objeto de ensino e consideram errôneas, deselegantes, inadequadas, vulgares as outras variedades lingüísticas que não aquela socialmente prestigiada.

Outra concepção que tem iluminado a prática do professor de Língua Portuguesa é aquela segundo a qual a linguagem é um instrumento de comunicação. Inspirada nas correntes de estudos lingüísticos estruturalistas e transformacionistas e ligada à teoria da comunicação, a língua é um código, cujos elementos principais são a mensagem, emissor e receptor. O mais importante, segundo esse conceito, é a comunicação entre os falantes e toda comunicação é, em princípio, "a boa comunicação".

A terceira concepção de linguagem é aquela em que se considera a língua como um modo de interação social. Essa concepção coloca em primeiro plano o caráter interativo da atividade lingüística, situando-a historicamente, e corresponde a uma nova fase nos estudos lingüísticos aqui chamada de sócio-interacionismo.

O estudo da linguagem considerado dentro das relações sociais em que esta se manifesta já acontecia antes mesmo da constituição dessa nova tendência dos estudos lingüísticos sócio-interacionistas. Marx, Gramsci e Bakhtin já a concebiam como prática social. Para Marx, a linguagem é tão antiga quanto a consciência; ela é a consciência real, prática e que, assim como esta, nasce da carência, da necessidade de intercâmbio com os outros homens. Para Gramsci, ela é a mais simples manifestação da atividade intelectual e, sendo uma prática social é essencialmente um nome coletivo. Para Bakhtin, cujos estudos foram de grande relevância para a orientação da Lingüística, a língua é um processo contínuo de interação social e o estudo da língua não pode ser absolutamente dissociado do ser social que nela se refrata e das condições sócio-econômicas refratantes.

Com base nesses pressupostos teóricos, procurei identificar, na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa dos cursos de Letras em duas grandes Universidades deste estado, as possíveis direções orientadoras de futuras práticas dos profissionais por elas formados, apontadas por diferentes concepções de língua e ensino de língua.

Ao apreender essas concepções que se evidenciavam na prática desses professores, era possível compreender em que medida elas se constituíam em limites ou possibilidades para a construção de uma nova prática de Língua Portuguesa - aquela que possa contribuir com a construção de uma nova sociedade.

Para tanto, observei 82 aulas nas duas Universidades, ministradas em 9 disciplinas por 7 professores, todos com curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Informações relativas à profissão, tempo de ensino, número de aulas dadas na instituição em que atuam, enfim, dados que pudessem melhor caracterizar os sujeitos, foram obtidos à medida em que o contato com esses professores se fez mais freqüente, sem que houvesse necessidade de entrevistas formais.

Os dados obtidos nesta pesquisa foram organizados a partir da observação de três atividades de língua: a leitura, a produção escrita e a análise lingüística. Em relação à análise lingüística, vale ressaltar que é principalmente nessa atividade que ficam mais claras as opções teórico-políticas do professor de Português. Da ênfase dada a tal atividade, da escolha dos exercícios à eleição de uma só variedade como modelo de língua, pode-se apreender se é privilegiado o estudo sobre a abstração, o aspecto formal, uno e regular da língua, ou o estudo sobre a concreticidade, o aspecto múltiplo e contraditório da língua.

Nas aulas em que se davam atividades de leitura, percebi que estas eram orientadas por duas concepções distintas: aquela que creio ser o texto nada mais que um repositório de mensagens e informações, formado por um conjunto de palavras cujos significados são examinados um por um para se chegar à mensagem final. A essa concepção de leitura, que por sua vez pressupõe a crença de que o leitor é um sujeito passivo, cujo papel consiste apenas em colher as informações através do domínio das palavras, chamei de "reprodutora", na medida em que percebi, em algumas aulas observadas, atitudes pedagógicas autoritárias e espontaneístas. Exemplos disso ficaram claros quando o professor era o único a interpretar o texto, fazia inferências sobre a intencionalidade do autor baseado em julgamentos meramente pessoais, ou simplesmente não o fazia, alegando que não se pode falar em intenção do autor pois não conhecemos o pensamento do autor. De um modo geral, a leitura caracterizou-se, nessas aulas, como sendo a mera decodificação de sinais, de estudo de

vocabulário, com reprodução mecânica de informações a partir de respostas a estímulos pré-elaborados. Uma prática de leitura encaminhada dessa maneira transforma o leitor num consumidor passivo de discursos, retira-lhe a criatividade de reconstruir o texto lido, além de lhe obstaculizar a possibilidade de se tornar um sujeito de seus atos.

Por outro lado, observei orientações de leitura que se fundavam em outra concepção: a leitura como prática social, que remete sempre a outros textos e outras leituras; leva à formação de um leitor que, entre outras coisas, percebe e forma relações com um contexto maior.

Nessas aulas, o estudo do texto considerava, sobretudo, os conhecimentos prévios nas histórias de leituras dos alunos, os quais permitem a construção e reconstrução dos sentidos do texto, encaminhando o leitor para o exercício efetivo de uma leitura crítica. Os professores que trabalharam o texto nessa perspectiva, procuraram desenvolver habilidades lingüísticas, objetivando promover no aluno a capacidade de perceber relações entre palavras, reconstruir relações lógicas e temporais, inferir a intenção do autor a partir da compreensão da estrutura global do texto e de pistas fornecidas por diversos tipos de operadores argumentativos, enfim, estratégias que, juntas a outros conhecimentos prévios do leitor, tais como o de mundo, por exemplo, determinam a compreensão bem sucedida do texto.

No que diz respeito à atividade de produção de textos, foram poucas as aulas em essa prática se deu de maneira sistematizada. Observei essa atividade considerando três aspectos relacionados à produção do texto: a presença do interlocutor no texto daquele que escreve; as condições de produção de texto e a relação entre leitura e produção escrita.

Em relação ao primeiro, observei que em algumas práticas, ora se dá importância exagerada a esse interlocutor - e com isso se nega o caráter interativo da linguagem -, ora se atribui a este o seu legítimo papel: aquele que estabelece com o autor do texto um vínculo interativo, participando como ator, todavia com diferente papel daquele do autor. Quanto à relação entre leitura e produção escrita, houve momentos em que observei que esta se dava de forma mecânica em algumas práticas, nas quais a leitura serve como modelo para a produção de outros textos.

As atividades de análise lingüística foram analisadas levando-se em consideração três concepções de gramática correspondentes aos estudos lingüísticos já mencionados: gramática como conjunto de regras que devem ser seguidas, fundada nos estudos da Gramática Tradicional; gramática como conjunto de regras que são seguidas, fundada nos estudos estruturalistas; e

gramática como conjunto de regras que o falante domina, que considera sobretudo as condições lingüísticas de significação.

Em poucas práticas as atividades de análise lingüística tinham como objetivo propiciar a ampliação das formas lingüísticas disponíveis para o sujeito fazer suas opções. Percebi o predomínio, na maioria das aulas que observei, de uma tendência aos estudos das regras que compõem a gramática normativa, assim como abordagens estruturalistas da gramática, além de ser dada ênfase à variedade de prestígio da língua.

Também um dado relativo a dois professores surpreendeu-me nesta pesquisa: esses não tinham a formação em Língua Portuguesa e ministravam a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. O fato aguçou ainda mais a observação dessa prática de modo que buscasse compreender como poderiam ser tratadas questões específicas da língua por profissionais fora dessa área. Não o foram. As aulas dadas pelos licenciandos, numa prática de simulação de situações de sala de aula, que acontece nas duas Universidades, confirmaram isso: só foram analisadas e avaliadas questões como "postura", "metodologia", "quantidade de conteúdos", "timbre de voz", etc.

De um modo geral, percebi que um número significativo de professores ainda estão presos a concepções de língua ultrapassadas e, no meu entendimento, isso se deve principalmente à desarticulação de suas práticas com os novos paradigmas lingüísticos que vêm sendo colocados nestas duas últimas décadas.

Vale ressaltar que posturas como essas foram percebidas, principalmente, em professores que trabalhavam em regime de hora-aula, sem tempo ou condições de desenvolverem pesquisas, o que confirma a necessidade da existência de uma relação entre pesquisa e ensino para que uma prática possa, realmente, apontar para direções nas quais se vislumbra a possibilidade de construção de um novo projeto de educação e de sociedade, o que, evidentemente, requer profissionalização e condições mínimas de trabalho.

É nesse sentido que procurei ressaltar, ao longo deste trabalho, o papel fundamental da Universidade na produção do conhecimento, através da pesquisa e do ensino, os quais se dão em condições concretas, sócio-historicamente determinadas. Desse modo, concordo com as correntes contemporâneas que afirmam ser a condição para se imprimir um cunho científico à prática do professor, que possa, não só garantir sua identidade, como também fecundar o exercício docente, a aquisição das bases teóricas de seu objeto de ensino, e, no caso do professor de Língua Portuguesa, significa adentrar os caminhos percorridos pela Lingüística. É essa a perspectiva da

avaliação da qualidade do trabalho docente, a qual coloca a questão da autonomia universitária sobre novas bases.

A ação dos docentes é fundamental na busca de uma nova direção para a Universidade e para a efetivação do seu papel, na direção da democratização da sociedade. No entanto, esse projeto de democratização é composto por um conjunto de práticas que o viabilizam e este não se concretiza somente a partir da prática dos professores na Universidade, e, nesse caso, é preciso considerar todas as condições que envolvem o trabalho do professor para que possamos avaliar a sua prática.

Portanto, minha intenção em participar desse debate para ampliar as possibilidades de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa sobrepunha-se a qualquer tentativa de simplesmente criticar práticas pedagógicas, e é nesse primeiro sentido que desejo ser interpretada.