

# ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DOCENTE

Joseane Cardoso Trelles Szupszynski (Autora)

Ingrid Nancy Sturm<sup>1</sup> (Orientadora)

**Resumo:** A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representa um avanço importante para o ensino no Brasil. Neste artigo, analisam-se algumas dificuldades com as quais os professores precisam lidar nas suas práticas docentes, a partir da mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa, com a publicação dos PCN, em 1998. As modificações incluem o trabalho com a língua em uso e demandam um trabalho dinâmico e dialógico, que deve permitir a exploração da diversidade textual não apenas naquilo que diz respeito aos aspectos estruturais, mas, ainda, a elementos que poderiam ser considerados externos ao texto, da ordem da enunciação e do discurso, por exemplo.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; ensino; formação.

## Introdução

O percurso dos professores de língua portuguesa, no Brasil, sofreu uma alteração importante a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1990. Pode-se mesmo falar que se tratou de uma radicalização, pois entraram em cena conceitos bastante diferenciados daqueles com os quais os professores estavam habituados.

Os PCN foram articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC). Sua elaboração teve como objetivo auxiliar as escolas a elaborarem o seu próprio currículo, ou seja, esse documento serviria para auxiliar, nortear o ensino nas escolas com o objetivo de priorizar o uso da língua em textos orais e escritos, como eixo do ensino.

---

<sup>1</sup> Professora da 6ª Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

No Rio Grande do Sul, em 2009, são publicados os Referenciais Curriculares da SE/RS que, de forma mais pontual, apresentam as teorias linguísticas que dão sustentação a essa nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa.

Observamos, de forma geral, as dificuldades que os professores enfrentam para pensar num tipo de ensino de língua portuguesa, como o proposto nesses documentos. Isso se dá em razão da própria formação do professor e da sua resistência às novas metodologias. A maior parte das aulas ainda é reservada ao ensino normativo e fora de contexto. Portanto os PCN e os Referenciais Curriculares da SE/RS (2009) são mais do que nunca necessários, pois possibilitam um ensino reflexivo e mostram ao professor, e à escola como um todo, como lidar de forma diferente com a língua portuguesa.

Ensinar a nossa língua não é propriamente ensinar a gramática, pois segundo Possenti (1996, p. 55) “são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir”. Por isso, é a língua que falamos que deve ser objeto de análise e não somente as nomenclaturas gramaticais. O texto passa a ser o objeto para o ensino-aprendizagem.

Nosso objetivo neste trabalho certamente não é produzir nenhuma “conversão” que produza mudanças políticas no professor, suas crenças e suas concepções de mundo e de língua, por exemplo, mas refletir sobre essas questões, e também outras, como elementos cruciais para a sua formação.

A seguir retomamos alguns elementos históricos para, na sequência, apresentarmos uma análise das possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelo professor de língua portuguesa.

## **1. Breve percurso do ensino de língua portuguesa no Brasil**

Para entendermos melhor o significado das alterações propostas para o ensino de língua portuguesa, vamos retomar brevemente alguns elementos históricos da função de professor e do funcionamento da escola.

De acordo com Soares (2001), até o século XIX, os professores de português eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura, e a maioria deles tinha inclinação

humanística e exercia atividades profissionais diversas, como medicina, direito, engenharia e outras. A forma com que eles transmitiam o ensino era baseada em manuais criados para utilização em escolas, e não apresentavam caráter didático, expressando-se apenas como uma gramática normativa, sem preocupação pedagógica.

Já no século XX, década de 1950, começam a ocorrer modificações na forma de ensinar português. Os alunos já não são apenas os filhos dos burgueses; as camadas populares começam a reivindicar o direito à escolarização. O perfil do profissional professor também se modifica, pois com o aumento do número de alunos exigiu-se o aumento também do número de professores. Entretanto, esses professores ainda eram despreparados, sendo a maior parte deles oriunda das faculdades de filosofia.

Apesar das mudanças, o ensino de língua permaneceu baseado nos manuais. Surgiu com força a gramática escolar, bastante conhecida pelos professores, que serviu a eles de guia, quando alunos, e os orienta como professores. Além disso, o professor também não precisava mais formular e propor atividades, uma vez que essas tarefas ficaram sob a responsabilidade dos autores dos livros didáticos, que começaram a surgir como responsáveis pela difícil tarefa de educar por meio de livros.

Com a ideia de que apenas um tipo de produção poderia ser considerado “texto”, a frase passou a ser instrumento de ensino e meio para o estudo da língua e de suas “regras”. Ensinava-se, e ainda se ensina em muitas escolas, a língua a partir de frases.

Esse tipo de ensino era adequado para uma educação em que os conteúdos escolares eram memorizados pelos alunos e esses deveriam ser devolvidos ao professor exatamente como lhes foi ensinado, com um currículo abstrato e sem propósito.

A ideia de utilizar o texto como meio de ensino da língua tem sido estudado já a algum tempo. No entanto, o processo para convencer o professor de que a fala, a escrita e a comunicação acontecem sempre em formato de textos, não de frases soltas, ainda não vingou, na maioria das escolas brasileiras. Ninguém dialoga utilizando frases fora de contexto; a fala também é texto.

Durante muito tempo, acreditou-se que os textos eram produções independentes da língua, e de que apenas os textos escritos tais como cartas históricas, produções literárias, romances de bons autores... eram pertinentes para o trabalho com as crianças.

Atualmente, o professor é incentivado a instigar o aluno para a resolução de problemas e a chegar a suas próprias conclusões, refletindo, pensando, utilizando situações-problemas para que ele mesmo possa produzir e confirmar hipóteses e/ou conceitos sobre o funcionamento de sua língua, aquela com a qual convive desde o nascimento.

O ensino de língua materna deve ser contextualizado para que faça sentido para o aluno. Além disso, o professor deve sempre buscar a interdisciplinaridade, isto é, deve procurar atuar de modo a que outras áreas do conhecimento sejam envolvidas. Busca-se também trabalhar com temas que estejam relacionados à realidade dos alunos visando com isso ampliar as chances de motivação para a leitura e a escrita de textos nos alunos. Essas perspectivas de trabalho devem ser discutidas entre os professores e a escola como um todo, todos devem ser responsáveis pela formulação e execução dos projetos.

Do ponto de vista da prática de sala de aula, os PCN (1998) e Referenciais Curriculares da SE/RS (2009) proporcionam uma grande ajuda aos professores, pois trazem exemplos de atividades com textos e orientações diversas para o desenvolvimento de atividades significativas para os alunos. Por outro lado, o professor permanece com autonomia para criar suas próprias aulas, de acordo com as necessidades de seus alunos.

Diferentemente dos PCN, os Referenciais Curriculares da SE/RS (2009) têm um papel mais objetivo para ajudar na preparação do currículo. A ampla sugestão de atividades didáticas, inclusive com textos selecionados, auxilia o professor e a escola na criação de planos de ensino coerentes, voltados à construção da cidadania, ao respeito à diversidade cultural visando à melhoria na qualidade da educação. O trabalho com a língua em uso, sem preconceitos, aceitando a diversidade cultural e as diversas formas em que a língua se apresenta, tem o objetivo de nortear o professor a preparar aulas e, conseqüentemente, a pensar nos alunos como usuários da língua; o trabalho é pensado de maneira a levar os alunos a adquirirem novas habilidades e competências, necessárias para uma boa formação, sem desconhecer o que eles já trazem. O aluno passará a entender refletindo sobre o porquê e o para que determinado conteúdo está presente no currículo, em vez de decorar nomenclaturas.

Isso faz a escola comprometer-se, juntamente com os professores, com um ensino-aprendizagem de mais qualidade, pois permite estabelecer os conteúdos a serem vencidos durante o ano letivo, a partir de uma lógica pedagógica que deixa espaço aos professores

para a criação de atividades extracurriculares, por exemplo, uma tarefa lúdica, pesquisas de campo etc.

Como podemos perceber, as mudanças são importantes e alteram significativamente o ensino de língua portuguesa, que passa por uma transformação: das frases soltas para o texto; do ensino prescritivo da gramática, para a reflexão linguística.

Essas diferenças são pontuadas nos Referenciais Curriculares da SE/RS (2009, p. 75):

**Ensino mecânico:** estudo da língua, concepção de língua como um código fechado e invariável, foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificações, fragmentação (a aula de gramática é desvinculada da aula de leitura e da aula de redação, aprendizagens sobre gramática são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas, estudo apenas da norma padrão).

**Prática de reflexão linguística:** estudo da língua e da língua em uso, concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico e como conjunto de recursos para interação historicamente situada entre seus usuários, foco nos fatos da língua e reflexões sobre regularidades, método de trabalho reflexivo tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problema, as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e produção de textos, estudo da norma padrão como estudo das variedades da língua.

Como se vê, muitas foram as alterações propostas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O professor que se propuser a assumir essas mudanças, isto é, abandonar o ensino mecânico da gramática em detrimento de uma prática da reflexão linguística, precisará buscar meios para atualizar-se, principalmente aqueles formados antes dos anos 1980.

Porém, isso não é simples e tampouco fácil, pois o professor que hoje está em sala, quando aluno, aprendeu sob um formato normativo, com objetivo puro e simples de decorar regras para poder aplicá-las. O professor está diante de uma necessidade real de transformação dos seus próprios conhecimentos, para poder mudar a sua prática, e isso exige muita dedicação e aprimoramento. Essa mudança leva tempo, principalmente se considerarmos que se trata de uma mudança cultural e de gerações.

Os PCN ensinam a refletir sobre o uso da língua, a trabalhar com a diversidade, em vez de decorar nomenclaturas. Neles se assume a ideia de que nos comunicamos em forma

de texto e por isso importa o trabalho a partir dos gêneros textuais, visto que para cada intenção de comunicação há uma forma mais adequada de expressão.

Entretanto, em razão da própria formação acadêmica e, como se pode facilmente conceber, das dificuldades para as mudanças em níveis mais particulares (crenças, cultura, posições político-ideológicas) muitos são, ainda, os professores que mantêm a tradição do ensino normativo, voltado para a educação gramatical descontextualizada, e para aulas de produção textual e leituras desvinculadas das aulas de português.

No próximo item apresentamos uma discussão sobre algumas mudanças pertinentes para o ensino de língua portuguesa.

## **2. Implicações para o ensino com *menos gramática e mais texto***

Aplicar o que os PCN e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul da SE/RS propõem exige modificações consideráveis na prática levada a efeito pelo professor no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Uma das questões mais problemáticas, a nosso ver, é aquela que diz respeito à substituição de uma gramática prescritiva pela reflexão linguística, tendo em vista que, frequentemente, a leitura que os professores fazem dessa proposta é que não devem ensinar gramática na escola. Trata-se de uma leitura equivocada, pois não é disso que se trata. Propor que os professores não gastem tanto tempo com análises estruturais, por exemplo, não significa que a gramática esteja sendo desconsiderada. Pelo contrário, quando trabalhamos com o texto, leitura e produção, estamos refletindo sobre a língua.

Ainda em relação à gramática, é importante que os professores tenham claro que todos os falantes têm acesso a gramática de sua língua materna, mesmo que não tenham aprendido formalmente, são usuários competentes da gramática.

A esse respeito, Possenti (1996, p. 54) sinaliza que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são suas regras é outra”.

Neste sentido o que se propõe ao ensino na escola é valorizar a língua falada, sempre esquecida nas escolas, ignorando que, afinal de contas, as primeiras gramáticas foram criadas para estabelecer regras de compreensão de textos escritos, porém com base na língua falada, foi a partir dela que se criaram as regras de uso normativo e não o contrário (POSSENTI, 1996). A escola deve priorizar a reflexão sobre a língua sem deixar de lado a gramática, e isso depende fundamentalmente do professor.

Em relação ao texto na sala de aula, cabe observar que não se trata propriamente de uma novidade, haja vista que os textos fazem parte das aulas de língua portuguesa há bastante tempo. As mudanças introduzidas dizem respeito ao trabalho com autores e gêneros variados e ao trabalho linguístico que pode ser feito a partir deles.

## **2.1 Reflexão linguística**

Nos livros didáticos atuais notamos algumas alterações em relação aos gêneros e aos autores escolhidos, mas também podemos observar a permanência das dificuldades referentes à prática da reflexão linguística. Na maioria deles, o que vigora ainda é a máxima *o texto como pretexto*<sup>2</sup>, como se pode ver no exemplo transcrito a seguir (EDITORA MODERNA, 2010, p. 97):

---

<sup>2</sup> Essa expressão, bastante difundida entre professores de língua portuguesa e literatura, foi utilizada por Marisa Lajolo para falar, dentre outras coisas, sobre a costumeira prática de separar texto de língua. *O texto não é pretexto*. IN: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Leia a tira.

RECRUTA ZERO



a) Transcreva os verbos que aparecem na tira em formas nominais e identifique a forma em que cada um se encontra.

a) Retire da tira um exemplo de cada conjugação verbal.

Este exercício, como se pode perceber, não apresentou uma reflexão quanto à compreensão do texto. A tira simplesmente aparece no meio de outros exercícios, não há qualquer menção ao funcionamento do gênero como “uma estrutura comunicativa singular dos textos pertencentes ao gênero” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e sua finalidade se limita a testar conhecimentos gramaticais. O que se exigiu foi apenas a identificação das formas nominais: gerúndio (terminação em **ndo**) e infinitivo (terminação em **r**), bem como a conjugação verbal (**ar**, **er** e **ir**). Se o aluno tiver decorado as regras das terminações, por exemplo, será relativamente fácil retirar as palavras que representam um gerúndio ou um infinitivo, embora possamos imaginar a confusão que a presença de palavras como *marimbondo*, *cafundó* ou *estupendo* poderiam causar. Assim fica visível o uso do texto como pretexto, ou seja, o que se pede é a retirada da palavra com classificações sem propósito.

Este modelo de exercício é justamente o que queremos evitar, ou melhor, abolir do ensino de língua portuguesa. Porém se o enunciado solicitasse ao aluno que identificasse no texto uma palavra que indicasse uma ação ou processo, sem situá-la no tempo, isto é, aproximando-a do funcionamento de um substantivo os alunos teriam condições de entender a função nominal que o verbo desempenha quando na sua forma infinitiva. E se os alunos fossem levados a relacionar palavras a uma ação inacabada, aí sim, eles teriam condições de perceber quando um termo expressa um processo ou quando ele é apenas um



nome. Podemos evidenciar que, nesse caso, estaríamos proporcionando uma efetiva reflexão linguística. Não precisaríamos introduzir uma lista de verbos que se apresentam de forma específicas, obrigando os alunos a decorar apenas a sua terminação. Mas sim refletir sobre a intenção de comunicação que esta palavra representa. Caso contrário qual a importância desta definição? Será que realmente os professores acham que o trabalho com o texto é isso? Trabalhando separadamente questão de língua e interpretação?

## **2.2 Produção escrita**

A primeira coisa a ser dita a respeito da produção textual escrita é a necessidade de o professor organizar o seu trabalho a partir das condições de produção, isto é, a partir da definição do gênero, apresentar/discutir com os alunos elementos que vão embasar a produção. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 99-100), precisamos situar aspectos tais como: A quem se dirige a produção? Qual forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Se esses elementos estiverem garantidos, os alunos terão mais condições para a escrita, pois sabemos que os gêneros textuais se constituem de acordo com o contexto social por meio de trocas em situações de comunicação.

Outro fator importante é que o professor se coloque como leitor genuíno do texto de seu aluno e não apenas como o corretor do texto. Importante também são as atividades de reescrita, pois fazem com que o aluno se coloque no lugar do leitor e verifique se o que ele escreveu está coerente, bem representado, ou seja, se é possível fazer com que o leitor compreenda a intenção de comunicação proposta, fazendo uso de termos coerentes e adequados ao seu objetivo

Trabalhar com texto é muito mais que simplesmente retirar respostas solicitadas por um questionário fechado. O papel do professor deve visar à interação do aluno com o texto, a partir de treino de leitura, para então torná-los capazes de assimilar o que o autor expressou, ou seja, ajudar o aluno a construir o sentido para, então, ser capaz de formular conclusões e de posicionar-se com relação ao tema. Esse tipo de atividade conseqüentemente irá ampliar a sua competência dialógica, facilitando a utilização de

palavras e expressões coerentes com o real objetivo da comunicação, evitando os equívocos de sentido, e a dizer melhor o que tem em mente. Colocar o aluno como autor do seu texto é, também, estimulá-lo a escolher um dos diversos gêneros para a escrita, como também a utilizar recursos não verbais, que estão presentes em determinadas situações, como textos publicitários, jornalísticos, que devem ser utilizados, pois igualmente possibilitam a troca de informações, conceitos... entre autor, texto e leitor.

### 2.3 Trabalhar a leitura

Embora haja um consenso, no Brasil, em relação à importância da leitura para o exercício pleno da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho, poucas são as mudanças perceptíveis no trabalho com ela nas escolas, mesmo que a leitura tenha sido fortemente considerada nos PCN e Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul da SE/RS. Essa situação de insuficiência na capacidade leitora dos brasileiros pode ser constatada nos resultados das avaliações periodicamente realizadas no país<sup>3</sup>.

Normalmente, o trabalho realizado com a leitura no Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio, é dirigido apenas a “testar” a velocidade do aluno e a questões de compreensão textual, que se resumem a perguntas fechadas, do tipo “questionário”. Essas atividades, que muitas vezes só servem para constranger os alunos, não são suficientes para promover uma avaliação apropriada da sua situação de leitura. Além do mais, esse tipo de trabalho não contribui para a formação dos alunos como leitores.

Numa sala de 7ª Série, em uma escola central de Porto Alegre, a professora propõe aos alunos que façam a leitura individual do poema *Menina na janela* e a seguir respondam a perguntas de interpretação do texto:

*A lua é uma gata branca,  
mansa,  
que descansa entre as nuvens.*

---

3. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ) revelou que, em 2011, o Ensino Médio no Brasil caiu de 4,2 em 2009 para 4,0 em 2011, porém, com relação aos anos finais ( 6º e 9º ano) o resultado permaneceu o mesmo, 4,3. Em relação anos iniciais (1º e 5º ano) o índice melhorou, pois passou de 5,4 para 5,6. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1286675&tit=Ensino-medio-freia-evolucao-do-Ideb>. Acessado em 23 de setembro de 2012.

*O sol é um leão sedento  
molambento  
que ruge na minha rua.*

*Eu sou uma menina bela,  
na janela,  
de um olhar sempre à procura. (Sérgio Capparelli).*

Interpretação:

1. O poema está dividido em \_\_\_\_\_ estrofes e \_\_\_\_\_ versos cada estrofe.
2. Cite duas duplas de rimas encontradas no poema.
3. Encontre 3 adjetivos.
4. Escreva 3 verbos.
5. A palavra “nuvens” é: verbo/substantivo/adjetivo?
6. O poema lido explora: ( ) um objetivo (...) as emoções do autor
7. No verso “o sol é um leão sedento”, o sentido é conotativo ou denotativo?  
(...)

O trabalho de leitura proposto evidencia exatamente o oposto daquilo que é preconizado: confirmar o conhecimento dos alunos sobre gramática e, quando muito, testar a capacidade dos alunos de identificarem no texto as rimas e o tema explorado. O problema é que não há espaço para a leitura de fato, pois as opções já estão dadas como se pode ver na pergunta 06: *O poema lido explora: ( ) um objetivo (...) as emoções do autor.*

Quando pensamos em leitura na escola, não estamos nos referindo a atividades desse tipo. As questões que devem entrar em jogo são muito mais importantes, e devem exigir muito mais dos alunos e dos professores.

Elas devem ser precedidas de atividades de pré-leitura que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, bem como sua importância e valorização na vida dos alunos. A partir disso é possível propor atividades que permitam, ao professor, que ajudem de fato os alunos a ampliarem sua capacidade de leitura. Atividades que consigam fazer com que o aluno tome consciência de si mesmo como leitor e como produtor de sentido. Evidentemente, trata-se de um processo, como tudo o mais que fazemos no ensino-aprendizagem.

### **3. O professor**

Diante do quadro que acabamos de descrever, como se situam atualmente os professores de Língua Portuguesa?

Maria Helena de Moura Neves publicou uma pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental, com dados do final dos anos 1980 e começo dos 1990, antes da publicação dos PCN, portanto, que mostra a preocupação dos professores em trabalhar atividades baseadas nas classes gramaticais, e nas funções sintáticas das palavras nas frases. Para a autora, isso significa que o ensino mecânico das classes gramaticais, por exemplo, ainda persistia, em grande parte das escolas brasileiras, bem como a ausência de atividades de leitura e de escrita.

Antunes (2009, p. 34) retoma os dados da referida pesquisa e observa que: “O resultado deste ensino foi o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica entre muitas outras perdas e reduções”

Como poderíamos entender que em 2012, passados quase 20 anos da publicação dos PCN, a situação do ensino de língua portuguesa nas escolas tenha mudado tão pouco?

#### **3.1 Formação do professor**

A formação do professor de língua portuguesa em geral tem muitas falhas, visto que aprendemos que questões gramaticais devem ser trabalhadas dentro de um contexto onde o aluno possa chegar às definições de uso mais adequadas para sua compreensão. Durante a graduação os professores falam sobre o assunto e dão alguns exemplos práticos de sala de aula, dessa forma parece ser fácil, porém, na prática, a situação é outra. Na graduação, além das aulas teóricas, necessárias para a formação, visto que os professores têm o dever de saber o funcionamento da gramática, sentimos que falta um ensino direcionado à formação quanto à seleção e elaboração de exercícios contextualizados e realmente voltados para o trabalho com a língua em uso.

Acreditamos que um trabalho mais direcionado para a prática docente na sala de aula, com a ampliação da carga horária de Estágio, por exemplo, ajudaria a formar professores competentes para avaliar o que realmente é relevante ao ensino nas escolas. Falta, de forma geral nas licenciaturas em letras, uma maior reflexão sobre a língua, afinal se trata de formar professores capazes de atuar em sala de aula, com uma base mais sólida. Como isso não acontece, muitos dos professores, ao sair da graduação, acabam por basear-se na gramática e nos livros didáticos e passam a segui-los, ou seja, acabam por repetir o ensino que tiveram. As aulas tornam-se cansativas e mecânicas, totalmente voltadas apenas para os aspectos formais da língua de acordo com a gramática normativa nos coloca.

Mesmo com o reconhecimento das diversas gramáticas, a normativa ainda é a mais utilizada entre os professores. Esse fato pode ser facilmente verificado em nossas escolas e parece razoável que aconteça: é a maneira mais “fácil”, visto que formular, desenvolver e selecionar, nas gramáticas de uso (funcionalistas, por exemplo) e nos livros didáticos que servem de apoio, o que é relevante para o trabalho com os alunos (elaborar conceitos) com um método reflexivo é muito difícil.

Na graduação, muitas vezes somos estimulados a refletir sobre essa situação, mas, na verdade, vemos muito pouco isso na prática. Não somos habilitados a fazer esse tipo de trabalho reflexivo com a língua e suas gramáticas. Crescemos sendo ensinados que a única forma dita como correta de comunicação é aquela presente na gramática normativa, fora dela qualquer forma de comunicação é “errada”, ou inadequada.

### **3.2 O dia a dia do professor**

Outros fatores que contribuem para que as aulas de língua portuguesa perpetuem esse quadro são a falta de planejamento, jornadas de trabalho excessivas e a falta de disciplina e de comprometimento dos alunos e de suas famílias.

A maioria dos professores tem uma jornada de trabalho de, no mínimo quarenta horas, além de ter que se deslocar, muitas vezes, de uma escola a outra. O tempo previsto para o planejamento das aulas e de outras atividades escolares é de, em média, 4h, que deveria ser cumprido nas escolas. Além de ser um período insuficiente, as escolas

difícilmente apresentam condições de trabalho, como salas, computadores e outros materiais que servem de apoio para a pesquisa e o planejamento.

Para que esse tempo fosse cumprido de forma qualificada, seria também muito importante que os professores pudessem conversar e formular propostas de trabalho em conjunto, isto é, que as atividades pudessem ser pensadas (revistas e avaliadas) mais vezes durante o ano letivo e não apenas em dois ou três encontros, antes do retorno das aulas.

Além disso, o professor não só é responsável pelo conhecimento como também pela formação do indivíduo como pessoa, é a ele que cabe a tarefa de apresentar e discutir outros valores éticos e morais, por exemplo. É claro que isso faz parte do papel do educador, mas frente a uma sociedade fragmentada, cada vez mais violenta, numa sociedade em que se valoriza muito mais o *ter*, a marca, a grife, do que o *ser*, ter de assumir esse papel acaba sendo mais uma responsabilidade para a qual o professor precisa dar respostas. Só que ele também é afetado por essa realidade e também ele precisa de suporte, para poder atuar com essas questões.

Esse compromisso deveria ser compartilhado com as famílias, mas isso é raro. A realidade das famílias se modificou muito. Elas muitas vezes já não são mais compostas por pai, mãe e filhos, com vivências comuns. Muitas se organizam apenas em torno da mãe, ou de uma avó, que acaba se tornando a única responsável pela criação e manutenção da família. Não vamos nos estender falando da mudança do quadro familiar, mas é importante ressaltar que isso contribui para o aumento do déficit educacional e certamente aumenta a responsabilidade do professor, pois sem o apoio de uma família sólida e comprometida com o adolescente ou a criança o professor fica sobrecarregado.

Esse perfil familiar, somado às mudanças tecnológicas, justificam, pelo em menos em parte, acreditamos, o perfil de um adolescente que se apresenta autoritário e imediatista, pouco dado à sociabilidade. Para atender a esses alunos as aulas precisam, mais do que nunca, serem dinâmicas; os textos e os temas devem realmente fazer parte da sua realidade, fora isso as aulas tornam-se improdutivas e desinteressantes. Portanto, mais um motivo para o professor estar bem preparado e atualizado para o uso das novas tecnologias. Nesse sentido, a disponibilidade de cursos de formação para o professor de hoje é imprescindível, sem isso a mudança será ainda mais difícil.

#### **4. Breves observações sobre a prova de língua portuguesa do Concurso da SE/RS, 2012.**

A prova de língua portuguesa elaborada para os candidatos do concurso do magistério do estado do Rio Grande do Sul é um bom exemplo para demonstrar esse conflito: professores que não foram educados no ensino da língua a partir do texto viram-se obrigados a resolver questões que buscam suas respostas na interação língua/texto. Na prova o professor precisa conhecer as formas da norma culta da língua, mas é possível perceber que o reconhecimento explícito de gramática não é o mais relevante.

O baixíssimo índice de aprovados gerou bastante polêmica. O secretário de educação José Clovis de Azevedo, em uma coletiva de imprensa, declarou que “não houve excesso. Tudo que apareceu nas questões é o que se discute sobre a prática de educação” Disse ainda, na ocasião, sobre a formação dos professores:

Não quer dizer que eles [professores] tenham baixa formação cultural, mas aquilo que eles estão aprendendo nas escolas de formação não está adequado ao necessário, aos padrões do profissional para sala de aula Disponível em :<http://sul21.com.br/jornal/2012/05/baixa-aprovacao-em-concurso-e-alerta-sobre-formacao-de-professores-diz-governo/>. Acessado dia 14/09/2012.

Analisando a prova de Língua Portuguesa do referido Concurso, para os professores de língua portuguesa, verificamos que as dificuldades encontradas para as soluções das questões não foram criadas pela banca que as formulou, mas se devem a dificuldades dos próprios candidatos. As questões foram elaboradas sob a proposta atual existente nos PCN e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul da SE/RS seguindo uma tendência utilizada em muitos concursos para cargos públicos e vagas nas universidades: poucas questões que trabalham nomenclatura, e várias que apresentam textos literários a serem interpretados.

Um dos motivos que leva o professor a ter dificuldades para compreender os enunciados propostos na prova está justamente no fato de que eles não utilizaram o texto como um todo.

Um exemplo deste tipo de atividade é a questão **cinco**, na qual o candidato deveria estabelecer uma relação correta entre um pronome e a expressão que este retoma num enunciado do texto:

A forma nobre da memória apanha as obras de arte e de pensamento como instituintes, porque abrem campos de criação e de pensamento que não poderiam existir sem elas.

A relação a ser estabelecida (a única possível) é entre o pronome **elas** e o fragmento **as obras de arte e de pensamento**. Esse tipo de questão requer, além de atenção, compreensão do sentido do texto. Compreensão esta que só se adquire com o treino da leitura.

Outra questão que comprova que somente a regra não ajuda a aplicar corretamente as normas está na questão **um**, com o uso da crase. Nela se pede ao candidato para voltar ao texto (linha 27) para preencher os espaços vazios. Vejamos o fragmento do texto:

As políticas de patrimônio histórico, cultural e ambiental estariam condenadas \_\_ forma mísera e pomposa da memória e \_\_ celebração da história do vencedor?

Pede-se ao candidato que determine a quem a palavra *condenadas* faz referência, relação necessária para confirmar o uso da crase. Essa pergunta requer a retomada da leitura do texto (linha 26). Com isso, retoma-se o *cotexto* e não apenas a verificação das palavras que vêm antes ou depois da crase, como é normalmente ensinada na escola, quer dizer é uma questão de gramática, mas é também de texto.

O candidato que tenha competência leitora tem mais facilidade para lidar com questões que apresentam enunciados extensos ou complexos, como nos casos dos enunciados de concursos, por exemplo.

Nesse sentido, a polêmica em torno do suposta dificuldade do concurso, no que diz respeito à língua portuguesa, é sintomática da falta de um preparo mínimo para a interpretação textual. E também da insistência no trabalho gramatical com a língua apenas através de frases soltas.

Nos arriscamos a dizer que se, no ensino de língua portuguesa, fossem dadas prioridades à leitura e à interpretação de textos (a língua em uso) o desempenho nas provas teria sido outro.



## **Considerações finais**

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem “novo” impulso das áreas da linguística (textual, sociolinguística, análise do discurso), através dos Referenciais Curriculares, que foram produzidos com o objetivo de auxiliar os professores no trabalho em sala de aula. No entanto, esse material tem sido muito pouco utilizado nas escolas.

Desde o sec. XIX, a educação era vista como uma imposição de regras e nomenclaturas as quais somente uma camada mais elitista tinha acesso, tratando qualquer outra forma de comunicação de maneira preconceituosa, pois se acreditava que apenas o que estava nos manuais era o correto, e a forma de aprendizagem estava voltada para o exercício repetitivo em que os alunos deveriam memorizar nomenclaturas e conceitos, devolvendo ao professor exatamente como lhe foi ensinado.

Com o passar do tempo, os professores continuam a transmitir o conhecimento da mesma maneira, porém, utilizando o texto em aulas de língua portuguesa, e dele retirando frases soltas e fazendo com que o aluno as analise sintaticamente, isto é, totalmente fora do contexto. Os professores continuam a tratar a produção textual como uma matéria separada das aulas de gramática.

Para proporcionar aulas diferentes, adequadas aos vários contextos de uso da língua, o professor precisa refletir sobre o ensino e sobre as metodologias de ensino, com bases linguísticas, propostas tanto nos PCN quanto nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul da SE/RS. Mas precisa, sobretudo, refletir acerca da sua própria concepção de língua e de ensino de língua para então desenvolver um trabalho significativo, pois muitos professores ainda apresentam dificuldades quando se trata de considerar a língua falada e o texto como pertinentes para o ensino.

A mudança “interna”, ou seja, de atitude, do professor, em relação a isso é decisiva para o reconhecimento da diversidade linguística como uma questão de adequação e não com preconceito ou discriminação.

Nesse sentido, o desafio que se coloca para o professor é o de ser capaz de proporcionar atividades diferentes daquelas de sua aprendizagem (normativa, direcionada e

discriminatória), ser capaz de elaborar aulas voltadas aos interesses e à realidade, inclusive linguística, dos alunos. O aluno não vai à escola para aprender uma nova língua, mas sim para aprimorá-la de acordo com a situação de comunicação, seja ela oral ou escrita.

Uma aula com esse propósito é uma tarefa complexa, principalmente quando quem ensina não teve formação apropriada. No caso específico da rede estadual do Rio Grande do Sul, foi proporcionado aos professores, depois da publicação dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul da SE/RS, em 2009, um curso para a divulgação do documento e para atualização dos docentes.

Esse curso foi importante, mas insuficiente para produzir efeitos significativos, pois a formação dos professores deve ser continuada, para que haja mudança de verdade. O tempo a ser destinado a ela deve permitir a reflexão e a troca de experiências, além das discussões teóricas e de suas implicações para a prática do professor de Língua Portuguesa a partir dos referenciais.

O que se pode perceber é que o ensino de língua portuguesa, na maioria das vezes, continua o mesmo: com metodologias ultrapassadas, imposição de uma língua “cultura”, sem considerar a diversidade linguística nem o texto como objeto válido de análise (ensino de gramática baseado em frases descontextualizadas).

Em relação à oralidade, por exemplo, a escola ainda parece desconhecer que a fala e a escrita apresentam características bastante similares, diferenciando-se basicamente na perspectiva do uso. Trazer o texto oral para a sala de aula, para mostrar a sua organização e complexidade, poderia, como afirma Castilho (2000, p.67) permitir que a escola imitasse a vida, pois “primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhamos esse ritmo (...). Podemos pensar no quanto o desenvolvimento da capacidade de falar em público, por exemplo, pode ser importante no sentido de aprimorar a formação da cidadania.

As propostas de ensino, hoje, devem reconhecer as necessidades do mundo moderno e os avanços tecnológicos, por isso é fundamental que nossos alunos tenham acesso a textos de diversos gêneros, veiculados em diversos suportes, e não apenas supor que eles tenham acesso à internet.

À escola cabe ensinar a pesquisar em rede, por exemplo. Além de estimular a leitura, sem a qual o conhecimento não acontece, essa nova visão é sim muito válida. O

ensino da literatura, embora seja oficialmente reconhecido apenas no Ensino Médio, não pode ser desconsiderado no fundamental. A leitura propriamente literária deve ser entendida para além dos textos oferecidos pelos livros didáticos, geralmente transcritos das obras de forma fragmentadas, em trechos que depois de lidos rapidamente servem apenas para o estudo da gramática, como vimos no item 2.3 deste trabalho.

O professor que foca somente na gramática, exigindo de seus alunos a exploração de nomenclatura, está fadado a produzir aulas chatas para alunos alheios e desestimulados a aprender o que a língua nos oferece, pois, conforme salienta Antunes (2009), no que concerne ao estudo de língua, com raras exceções, tem-se, até o momento, um ensino centrado em classificação e nomenclatura gramatical.

É importante que o professor, cada vez mais, pense na própria formação a fim de tornar-se capaz de formular aulas usando o texto como instrumento de trabalho, ensinando determinados “conteúdos” a partir de retomada de termos e de seus significados. Assim poder identificar, nos textos, quem está falando, a quem ou ao que ele faz referência, visando à compreensão do texto. Dessa forma, o professor vai gradativamente ampliando o seu conhecimento e aumentando, conseqüentemente, a qualidade de suas aulas. Os professores são os únicos capazes de modificar a escola, qualquer projeto que não tenha um professor dedicado com foco no ensino certamente não frutificará.

O processo de qualificação e de mudança de conceitos que são internos ao professor é de fato longo, mudar a concepção e a forma de atuação que vem sendo repetida por anos leva tempo. Mas é importante lembrar de que o que se precisa é de professores conscientes da importância de mudar, de se dedicar para que essas práticas sejam realmente concretizadas.

O professor precisa estar aberto e ser participante de cursos de formação e entender que utilizar menos a gramática em sala de aula não significa deixá-la de lado. O professor de língua portuguesa deveria disponibilizar a maior parte de suas aulas à reflexão, à leitura e à produção textual.

## Referências

- ANTUNES**, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- AZEVEDO**, José Clovis. Disponível em: <http://sul21.com.br/jornal/2012/05/baixa-aprovacao-em-concurso-e-alerta-sobre-formacao-de-professores-diz-governo/>. Acesso dia 14 de setembro de 2012
- BRASIL**. *Parâmetros curriculares nacional*. Volume 1. Secretaria da Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997
- CASTILHO**, Ataliba. Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Ideb**, Índice de desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1286675&tit=Ensino-medio-freia-evolucao-do-Ideb>. Acessado em 23 de setembro de 2012
- NEVES**, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KANASHIRO**, Áurea Regina. O bra coletiva. *Araribá Português Guia de Estudo*. São Paulo: Moderna, 2010,.
- POSSENTI**, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SCHNEUWLY**, Bernard.; **DOLZ**, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004
- SOARES**, Magda. “Que professor de Português queremos formar?” Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>. Data de acesso 19/09/2012.
- RIO GRANDE DO SUL**. *Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande: Linguagens códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura, língua estrangeira e materna*. Volume 01, 2009.