

Luís Centeno do Amaral
luis.amaral@ufpel.edu.br

Nóris Eunice W. P. Duarte
noris@vetorial.net

O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico

New teachers of Portuguese Language and the old discourse of conservative schools

RESUMO – O professor iniciante, formado em curso de Letras cujo currículo é baseado em preceitos da lingüística, encontra, na mais das vezes, um ambiente escolar conservador, avesso a propostas “inovadoras”. Embora a Lingüística seja uma das áreas do conhecimento mais desenvolvidas no Brasil, sua penetração no ambiente escolar é ainda tímida. Este texto se propõe a discutir a relação entre academia e escola, apresentando o ponto de vista dos autores e propondo alternativas de minimização dos problemas levantados.

Palavras-chave: lingüística aplicada, sociolingüística educacional, leitura.

ABSTRACT – New teachers of Portuguese Language, exposed to a curriculum which is based on linguistic theories, frequently begin to work in conservative schools, which are against innovative proposals. This text discusses the timid diffusion of Linguistics in schools and how this situation affects the work of the beginning teachers. The authors then propose an alternative way to minimize the problem.

Key words: applied linguistics, educational sociolinguistics, reading.

Uma das maiores dificuldades dos egressos de cursos de licenciatura em Letras no extremo sul do Brasil, em nossa região, é colocar em prática na sala de aula o que aprenderam na universidade. Os novos professores de Letras, quando formados por um discurso baseado exclusivamente em conceitos da Lingüística, que antagoniza discursos e práticas normativistas, têm encontrado no ambiente escolar toda sorte de estorvo ao cumprimento de sua missão: ensinar língua portuguesa a alunos oriundos de todas as classes sociais e universos culturais, com níveis variados de competência lingüística no padrão escrito e no oral cultuado, tomando em consideração as diferenças culturais e individuais desses alunos. Em geral, os novos professores de Letras não têm o apoio da instituição Escola: direção, área pedagógica, colegas mais antigos, pais e alunos. Para piorar, nem conteúdo programático nem material didático possuem viés lingüístico.

Nos Estágios Supervisionados sob nossa orientação, realizados nas escolas da rede pública, tem-se o testemunho do descompasso entre o que é apresentado como prática adequada durante o curso e a realidade do ensino

escolar. Na maioria das vezes, o aluno-professor se vê limitado a uma relação de conteúdos, fornecida pela professora titular da classe, que deve ser trabalhada nas aulas destinadas ao estágio. Essa relação constitui-se de uma lista de assuntos (que, não raro, se repetem em várias outras séries do ensino básico) e cuja aprendizagem está muito longe do desejado. São itens gramaticais que não apresentam uma seqüência lógica nem estão em função da compreensão necessária a uma leitura proficiente nem sequer são úteis à produção de textos. São privilegiados a nomenclatura e os conceitos – o que é substantivo, o que é verbo, como se classificam as conjunções, etc. – em detrimento de um conhecimento mais amplo da língua e de seu funcionamento sociodiscursivo, que considere o impacto da língua sobre a cultura e vice-versa. “Uma abordagem interativa no ensino de língua portuguesa proposta pelas mais recentes teorias lingüísticas ainda não atingiu a formação básica” (Duarte, 2006, p. 156).

De fato, o discurso lingüístico está preso ao mundo acadêmico. Vários lingüistas¹ têm demonstrado que a metodologia do ensino de língua segue um curso indese-

¹ Como exemplo, vale destacar: Gabbiani (2000); Bortoni-Ricardo (2005); Gorski e Coelho (2006).

jável aos objetivos e discursos socialmente simbólicos do nosso tempo (porque baseada não em princípios éticos, mas morais; não em princípios científicos, mas em empirismo; não na língua real, mas na julgada ideal). As décadas de estudos lingüísticos já demonstraram suficientemente o que um profissional de Letras não deve fazer, como não deve agir. Mas ainda não apontaram com clareza o que se deve priorizar, como enfrentar os valores antagônicos da escola, enfim, como traduzir em exercício prático ao aluno o conjunto de saberes, princípios e generalizações tão difundidos no meio acadêmico, mas ainda ausentes do meio escolar. Enquanto a escola não vivenciar o preconizado pelo discurso lingüístico, não há esperança.

Neste mundo de transformações rápidas e radicais, o ensino da língua materna tem de considerar o homem como ser construtor de sua história e sujeito nas relações sociais. Isso se concretizará à medida que a proposta pedagógica da escola contemple e assuma a concepção de linguagem como interação social, e, conseqüentemente, o texto como o ponto de partida para o estudo do homem e da sua relação com o mundo. Essa postura que se deseja seja tomada pelas instituições de ensino carrega consigo as conseqüências de toda uma trajetória que, historicamente, caracteriza diferentes momentos entre a produção do conhecimento e o ensino. Não é demais reafirmar com Baugh (1995, p. 397) que “o desenvolvimento da linguagem, e da capacidade de ler e escrever, são determinados substancialmente por circunstâncias socioeconômicas”.

Em um primeiro momento, diz Galdi (1997, p. 86-87), o conhecimento produzido era repassado pelo próprio produtor. Filósofos como Platão, Aristóteles, Sócrates ou o gramático Varrão produziam o saber e o repassavam através da interlocução com seus discípulos, caracterizando, assim, uma época em que o filósofo era o próprio professor de filosofia, e o gramático ensinava a gramática resultante de seus estudos.

Segundo Galdi (1997), esse tempo estende-se até o início da modernidade, quando emerge, na história, a figura do professor. O mestre caracteriza-se não pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido. Nessa divisão de trabalho, marca-se a passagem de produtores a transmissores do conhecimento, exigindo-se, portanto, uma nova característica desse profissional-professor.

Se, no período anterior, produzir e repassar o saber era tarefa de uma mesma pessoa, na modernidade o professor deve estar sempre a par das últimas descobertas científicas de sua área para fazer uso delas em sala de aula com atualização e discernimento. E aqui, observa Galdi (1997, p. 88):

Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade.

Alijado do processo de produção do conhecimento, o professor, ao encarregar-se de repassar o conhecimento, enfrenta a dificuldade de articular esses saberes com as necessidades, reais ou imaginárias, de detenção desse conhecimento. E é nessa articulação que se constrói o conteúdo de ensino. Trata-se, pois, de transformar o resultado do trabalho científico em conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Essa transformação, pelas características com que se reveste, “cristaliza como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva” (Galdi, 1997, p. 90). Nesse sentido, certos conteúdos não respondem às necessidades dos alunos, mas a exigências da própria disciplina ou de outros adiantamentos escolares. Trata-se de transmitir um saber já pronto e não de construí-lo juntamente com o aluno e pela mediação do professor. Cria-se, então, a diferença entre o professor de filosofia e o filósofo; entre o professor de língua e o gramático.

O terceiro momento referido por Galdi (1997) a respeito da produção científica está na contemporaneidade, quando se observam profundas alterações entre as condições de produção de bens e as novas divisões do trabalho. Nesse sentido, pertinente se torna a indagação de Galdi (1997, p. 93): “esta mudança de denominação (sábios ou cientistas para pesquisadores) não refletiria também uma mudança qualitativa nas relações de produção: emprego, exigência de produtividade, salários, gratificações, etc.?”

Desse modo, identifica-se uma nova realidade entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino: a produção de material didático posto à disposição no processo de transmissão do conhecimento. Tendo como carro-chefe o livro didático, os recursos apresentados pela informática e pelas demais formas tecnológicas procuram facilitar o trabalho do professor, cuja competência deixa de ser definida por “saber um saber produzido por outros” para caracterizar-se como um repassador do que está produzido e apresentado no livro didático. Nesta era de propostas alternativas que incluem o uso da tecnologia em sala de aula, podemos encontrar professores que aceitam o papel passivo de tutores/aplicadores de material didático exótico, repassando-o gradativamente aos alunos. Se, por um lado, esse recurso pretende minimizar as dificuldades enfrentadas diante de um número excessivo de alunos dentro de uma pesada carga horária de trabalho, por outro, transforma o professor, atribuindo-lhe o papel que Galdi (1997, p. 94) denomina de “capataz de fábrica”, cuja função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem” entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

Apesar de reconhecer algumas experiências significativas em sala de aula, em que a interferência dos alunos quebra a passividade do previsto, Galdi (1997, p. 95)

afirma que “a existência de tais fatos, no entanto, não é suficiente para descaracterizar a identidade do projeto contemporâneo, que poderia ser denominado de ‘exercício da capatazia’”.

Detendo-se nessa relação entre o produto do trabalho científico e o papel do professor na construção do objeto de ensino, Geraldí assegura que “essa passagem cristaliza como verdade absoluta tudo o que na ciência se põe em hipótese” (1997, p. 96). Nessa perspectiva, para o lingüista, a atividade de ensino é uma forma de “fetichização”, ou seja, uma subserviência total aos interesses da sociedade no que diz respeito à definição de seus objetivos.

A isso, podemos relacionar o papel atribuído pelo modelo moderno de sociedade a gramáticos e professores de língua. Segundo Bourdieu (1996), as trocas lingüísticas são vistas como relações de poder simbólico que ocorrem em um ‘mercado’, que aceitam os parâmetros impostos pela competência dominante e respeitam uma determinada conjuntura. Tudo isso define suas condições de produção e de recepção. Logo,

a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes (Bourdieu, 1996, p. 32).

Em função do que acabamos de dizer, queremos defender que a missão primordial do professor de Letras é mudar o discurso da escola, mudar a forma pela qual administração, professores todos, pais e alunos julgam o que é um bom trabalho no ensino de língua. Nossa principal ação pedagógica é fazer a instituição ‘escola’ aceitar² o discurso lingüístico integralmente (mas, sobretudo, o sociolingüístico). Somente com um discurso renovado, haverá condições de transformação da escola em um lugar onde a informação e a cultura circulem (e, se o leitor nos permite sonhar: *também onde a informação e a cultura são produzidas*), em contraposição ao seu principal papel atual: o de aparelho de socialização de indivíduos. Ouvimos com frequência pessoas defendendo a permanência na escola como meio de diminuir a delinquência juvenil e a violência na sociedade. Existe até uma propaganda da Rede Globo e do Unicef sugerindo, de modo

simpliciter, que a escola é capaz de evitar que rapazes se tornem traficantes, que moças virem prostitutas. É uma meia-verdade. Precisamos advertir, contudo, que a escola não deveria ser a principal instituição utilizada para enquadrar indivíduos dentro dos comportamentos esperados pela sociedade. E, de fato, não o é, haja vista a enormidade de violência simbólica praticada em seu meio. Pensamos que a escola deva ser o principal veículo de divulgação e lugar de experimentação do conhecimento gerado na academia, por razões muito óbvias: é na escola que se começa a formar o intelectual ou o tecnólogo do futuro; somente na escola pode haver um processo sistemático, gradual e progressivo, de difusão e de testagem crítica dos produtos científicos e tecnológicos. Uma escola formadora, não um pensionato para excluídos. A escola pode ser humanista – ao propiciar formação cultural que abranja o conhecimento das obras clássicas e o saber científico, ao buscar o desenvolvimento das potencialidades e facultades do ser humano, de sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social, libertando-o de condicionamentos naturais e históricos.

Queremos ilustrar essa questão sobre a mudança de discurso socialmente referendado com o seguinte exemplo.

Faz parte do anedotário capitalista que a Coca-Cola desenvolveu a fórmula do refrigerante *diet* na década de setenta, mas que, antes de utilizá-la, criou o “mercado para produtos *diet*”. O investimento em propaganda deve ter sido realmente alto, afinal, não deve ter custado pouco financiar: a Jane Fonda, tele-ensinando ginástica para as donas de casa; ou a Olívia Newton John cantando *Physical*; ou Hollywood e seus atores malhados; ou a TV brasileira e suas novelas com personagens *mens vacia in corpore sarado*; entre outras tantas estratégias.

Usamos esse exemplo como forma de chamar a atenção de que somente se mudam as práticas, se mudar o discurso validado pela sociedade. Qualquer tentativa de discutir uma metodologia inovadora do ensino de língua portuguesa poderá esbarrar em um discurso escolar anacrônico.

Acreditamos, como Zilles (1999), que a concepção de língua circulante na escola conservadora dificulta o ensino das letras pelos professores com formação lingüística. Segundo a autora, por outro lado, a busca por compreender a realidade lingüística como ela se apresenta, variável e dinâmica, pode ter conseqüências benéficas para as práticas pedagógicas e para o exercício da cidadania:

Na instância da escola, porque acredito que permite uma compreensão mais acurada das dificuldades dos alunos diante da tarefa de aprender a chamada língua padrão e propicia que o professor desenvolva uma atitude de respeito ao aluno enquanto pessoa, na medida em que a aceitação da

² Ainda que o vocábulo ‘aceitar’ sugira apenas a substituição de uma verdade por outra e a manutenção de uma relação de subalternidade da escola à academia, o que desejamos é enfatizar o caráter conservador da instituição escola e a sua subalternidade às forças conservadoras da sociedade que representa, nos moldes propostos por Bourdieu (1996).

variação lingüística implica a aceitação da diferença e a busca de uma concepção mais adequada de língua e de ensino de língua. Uma concepção que não se restrinja a privilegiar uma ÚNICA variedade de língua como a ÚNICA certa, bela e real. Uma concepção de língua que reconheça que, na prática diária dos falantes, a variação é a regra, no sentido de constante flexibilidade no uso dos recursos lingüísticos em busca da inter-compreensão, da sintonia entre interlocutores, do ajuste às situações em que as pessoas se encontram e das formas mais adequadas de alcançar seus propósitos comunicativos e suas representações sociais (Zilles, 1999, p. 94).

Para nós, o papel do professor de Letras na escola é – neste momento histórico – fazer com que o discurso em relação ao ensino de língua seja transformado para propiciar um campo favorável às práticas lingüísticas. Na escola, é preciso conscientizar todos os professores, de todas as disciplinas, que é preciso utilizar o texto como principal ferramenta de ensino para a modernidade.

Nessa perspectiva, a Faculdade de Letras da UFPel oferece, sob nossa coordenação, um Projeto de Extensão intitulado “Banco Multidisciplinar de Textos – leitura como procedimento pedagógico em todas as disciplinas”. Esse Projeto visa a instaurar um processo de integração entre os universos acadêmico e escolar com vistas à divulgação dos saberes lingüísticos e sociolingüísticos relativos à leitura. Ao mesmo tempo, instauramos um grupo de pesquisa de caráter multidisciplinar com o objetivo de produzir material instrucional para o trabalho com leitura e produção textual.

Entendemos, também, ser desejável que, na sala de aula, o professor de Letras se valha de pedagogia sensível às diferenças culturais e individuais; trabalhe oralidade e escrita através de imersão lingüística; priorize o texto como forma de desenvolvimento da competência escrita, e a fala pública como forma de desenvolvimento da variedade cultuada; prepare ou utilize materiais didáticos a partir de diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos no assunto da aula; ensine gramática principalmente com o objetivo de demonstrar a lógica de funcionamento da língua (em suas diversas variedades).

Somente assim conseguiremos (possivelmente) mudar o discurso escolar e, mais importante ainda, as práticas pedagógicas. Então, à medida que as classes mais pobres passem a valorizar cada vez mais a cultura letrada e outros bens ofertados pela escola, deverá aumentar a consciência de que a educação e o acesso à informação são os meios possíveis de obter melhores condições de vida. De fato, “é provavelmente na escola pública que o indivíduo de poucas posses vê pela primeira vez confrontado seu modo de apreensão do mundo, sua base cultural e lingüística” (Amaral, 2003, p. 173). Logo, os conflitos e segregações entre classes acabam por criar espaços (a escola é um deles) onde os indivíduos de uma classe se sentem bem, mas são ‘desconfortáveis’ aos de outras classes.

Referências

- AMARAL, L. 2003. *A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações lingüísticas e sociais*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 203 p.
- BAUGH, J. 1995. Dimensions of a Theory of Econolinguistics. In: G. GUY et al. (eds), *Towards a Social Science of Language*. Vol.1, Philadelphia, John Benjamins, p. 101-114.
- BORTONI-RICARDO, S. 2005. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo, Parábola, 263 p.
- BOURDIEU, P. 1996. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, Edusp, 234 p.
- DUARTE, N.E. 2006. *A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia*. Florianópolis, SC. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 249 p.
- GABBIANI, B. 2000. *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo, Universidad de la República, 215 p.
- GERALDI, J.W. 1997. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GORSKI, E. e COELHO, I. (orgs.). 2006. *Sociolingüística e Ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis, UFSC, 288 p.
- ZILLES, A.M. 1999. Algumas características do português do Brasil. In: P. GUEDES, *Português e Cidadania*. Porto Alegre, PMPA/SMED, p. 88-107.

Submetido em: 01/02/2007

Aceito em: 19/02/2007

Luís Centeno do Amaral

Faculdade de Letras

UFPR, Brasil

Nóris Eunice W. P. Duarte

Faculdade de Letras

UFPR, Brasil