

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA<sup>1</sup>

André Luiz RAUBER (UFMT/ICHS/CUR)

**RESUMO:** Neste trabalho são apresentadas algumas questões acerca da transposição didática, para as aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, dos conteúdos vistos durante o curso de Letras. Para isso, foi realizado um estudo de caso a partir da aplicação de questionário a alunos do 3º e 4º anos que cursam Licenciatura em Letras no Campus Universitário de Rondonópolis –UFMT. A análise interpretativa dos dados coletados, de certo modo, reforça a instabilidade manifesta na relação entre a aprendizagem de conteúdos substantivos na formação inicial em Letras e sua aplicação às séries da educação básica.

**ABSTRACT:** This paper presents some issues related to the didactic transposition of contents seen throughout the Undergraduate Course of Letters to be used in Elementary and High School classes. Therefore, a case study was undertaken through the use of a questionnaire with 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students of the Teacher Education Course of Letters in the University Campus of Rondonópolis - UFMT. The interpretative analysis of the data, in a way, reinforces the instability manifested in the relation between the learning of substantial contents from the Letters Course and their use in the Elementary School years.

## 1. Comentário inicial

Tem-se, aqui, a pretensão de levantar alguns questionamentos acerca da inquietante relação entre o “fazer teórico”<sup>2</sup> e o “fazer prático” na formação do futuro professor de Língua Portuguesa (doravante LP). Com isso, busca-se refletir sobre a “transposição” didática, ou seja, a passagem de conceitos e conteúdos substantivos para um outro nível, o da aplicação, no qual concepções lingüísticas e literárias servem (ou deveriam servir) como pressupostos teóricos para uma prática de ensino de língua materna.

Tal propósito, invariavelmente, leva-nos, a princípio, à elaboração de questões como: que tipo de relação existe entre o *locus* – entendido aqui como “lugar social” - formador do futuro professor de LP com o *locus* para o qual está sendo “preparado” esse profissional? Como repercutem, no contexto da formação inicial do licenciando em Letras, as propostas curriculares apresentadas pelo discurso oficial que regulamenta a educação formal no Brasil? De que modo o acadêmico de Letras concebe a língua e como ele a percebe como disciplina no currículo escolar? Percepção esta imprescindível também ao professor formador de outros professores de língua materna.

Essas são algumas das questões que perpassam a discussão sobre a relação teoria e prática na formação do professor de LP, e que, por razões várias, ainda pouco são consideradas, efetivamente, pela maioria dos responsáveis por essa formação. Talvez, porque, para muitos formadores da área de linguagem, tal discussão encontra-se nos limites da área da Educação, logo, somente a ela caberia a tarefa de ensinar o “como fazer”. Tal postura tem se mostrado nas licenciaturas com a atribuição da tarefa de despertar, desenvolver e aplicar as questões relativas à transposição didática dos conteúdos vistos durante o curso apenas, quando não exclusivamente, às disciplinas de didática e estágio. Como se a natureza do curso de Licenciatura em Letras fosse outra que não a formação para o ensino. Portanto, ainda que tais questões não sejam sistematicamente abordadas neste trabalho, elas aparecerão diluídas nas discussões que aqui serão apresentadas. Assim, por uma questão de recorte metodológico e estabelecimento de um foco de análise, a organização deste estudo tem o objetivo de observar, a partir de dados fornecidos por alunos do 3º e 4º anos do curso de Letras da UFMT de Rondonópolis/MT, o modo como esses sujeitos compreendem os conceitos vistos até então em seu curso, co-relacionando-os (ou não) à aplicação ao ensino de língua materna na

<sup>1</sup> Agradecimento especial aos alunos do 3º e 4º anos do curso de Letras do Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT, por terem respondido ao questionário aplicado e que serviu como *corpus* de análise neste texto, e à professora Maria Aparecida Santos, por ter auxiliado em sua aplicação.

<sup>2</sup> O termo “fazer” foi empregado tanto para designar a questão teórica como a prática. Isso se deve a uma concepção defendida aqui de que todo ato - seja ele pensado conceitualmente ou aplicado empiricamente - revela uma ação, ou seja, um movimento em relação àquilo que se pretende fazer. Portanto, a construção ou reprodução de conceitos é um “fazer”, assim como a prática, que demanda formas ou meios para se “fazer”.

educação básica. Foram selecionadas as turmas de 3º e 4º anos porque são nelas, geralmente, em que as disciplinas de estágio de observação e de regência são cursadas.

Vale ressaltar que a maioria das obras que discutem a relação teoria e prática no ensino de LP tem focalizado, quase de maneira unânime, a visão sobre esse assunto do ponto de vista do professor que já está em franca atividade. Exemplo disso são os estudos de Neves (2001, 2002), entre outros. Assim, este trabalho se distingue dessa abordagem uma vez que o ponto de vista analisado será o do estudante de Letras que ainda se encontra no processo de formação inicial. Ou seja, é um olhar de quem percebe uma prática, de certo modo, a partir de um ponto de vista ainda teórico.

## **2. A relação teoria e prática: velhas questões, novos objetos**

A questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos cursos de Letras, segundo uma visão um tanto pessimista de Neves (2002), “está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatórios”. A esse respeito, Mello (2000) reconhece que “a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos” na educação básica. Segundo essa autora, nem todos os professores dos cursos de licenciatura têm consciência de que estão ali formando futuros professores.

Na abordagem defendida por Neves (2002), são inúmeras as “encruzilhadas” por que passa o futuro professor de LP. Uma delas, por exemplo, diz respeito à relação que se estabelece, ou não, entre os conhecimentos vistos, por exemplo, na disciplina de Linguística, e sua aplicação na aula de português na escola de ensino fundamental e médio. Para enfatizar as razões dessa encruzilhada, a autora pergunta: “os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua?” (Neves, 2002:265).

Ao fazer essa pergunta, Neves afirma que isso não significa que o conhecimento linguístico, ou qualquer outro domínio teórico, tenha de, necessariamente, ser transferido, ou aplicado ao ensino básico. O que se busca, a partir do questionamento acima, é demonstrar que o saber teórico tem influência determinante sobre as opções, conscientes ou não, que serão feitas pelo futuro professor perante os fatos da língua e, conseqüentemente, de seu ensino em sala de aula.

É claro que não se desconsidera aqui que o professor de LP é um profissional da linguagem destituído de uma teoria, pelo contrário, sua prática é reflexo de um posicionamento teórico, ainda que ele não tenha consciência disso. Por isso, parafraseando Halliday et al. (1974), a função da linguística não é dizer ao professor como este deve ensinar, porque ele é um especialista em seu campo e não está ensinando linguística. Mas, o que o professor de LP não pode desconsiderar é o fato de que ensina “algo que é o objeto do estudo da linguística, e é descrito mediante métodos linguísticos” (Halliday et al., 1974:196-7). Certamente, se essa consideração fosse mostrada ao acadêmico de Letras já no início de sua formação, talvez muitas das incertezas e angústias no início da carreira desse profissional seriam minimizadas.

Além disso, no vão dessa “encruzilhada”, há uma outra questão que merece destaque e que ainda é pouco abordada nos cursos de formação. Ela reside no conhecimento literário que também é uma demanda desse futuro professor de LP, uma vez que é de sua competência ensinar leitura – na qual se encontra a Literatura –, a produção de texto e a análise linguística. Segundo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, a literatura perdeu o *status* de disciplina autônoma e foi incorporada ao estudo da LP, recebendo a justificativa de que “os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço de diálogo, em que locutores se comunicam” (BRASIL, 1999:144). Ou seja, o professor de LP também é um professor de Literatura.

Ainda que a “incorporação” dos conteúdos de LP, proposta pelos PCNEM, apresente aspectos positivos, uma vez que tenta romper com a dicotomia língua e literatura (Osakabe, 2004), ela traz também um problema resumido na seguinte questão: será que é levado ao conhecimento do aluno de Letras que os critérios para apreciação de uma obra literária são oriundas de uma concepção que o professor tem de literatura? Eis o outro ponto da encruzilhada: a transposição da teoria literária para aplicação na sala de aula da educação básica.

Se a própria noção da contribuição da linguística na aula de português não está muito clara para muitos educadores e para os futuros professores de LP, o que dizer então do reconhecimento de concepções do objeto literário aplicadas nessa mesma direção?

Sobre essa inquietação, Bordini e Aguiar (1993:29) afirmam que

o professor, egresso de um curso de Letras ou Magistério, nem sempre faz idéia de que sua tarefa de ensino de literatura não é inocente, mas vem direta ou indiretamente impregnada

de noções que acabam por funcionarem como critérios para a crítica e a avaliação das obras, bem como para a organização dos processos de leitura e interpretação ao nível do aluno.

Uma leitura da citação acima pode nos conduzir a interpretações várias. Uma delas seria a de que o não reconhecimento de um embasamento teórico subjacente à prática de trabalho com o objeto literário na sala de aula é resultado, apenas, da inocência do professor que não percebe que sua prática tem uma razão de ser. Sendo assim, a escolha por trabalhar, ou a partir de uma abordagem preocupada apenas com a periodização dos movimentos literários, ou, por outro lado, a partir da focalização do texto literário como manifestação de um uso extraordinário da linguagem, está apenas na ordem das “inocentes” escolhas que o professor de LP faz quando se depara com a matéria literatura.

Por outro lado, uma outra interpretação dessa “inocência” residiria no fato de que as “escolhas” teórico-metodológicas que o professor faz são apenas para ele “inconscientes”, daí, talvez, a razão de sua “inconsistência”. Se não está claro para o professor o porquê de ele ensinar literatura a seus alunos, que consistência terá seu trabalho nessa área? Tal questão, de certo modo, denuncia uma relação dicotômica, em que os conhecimentos trabalhados na formação inicial do professor, em muitos casos, não são recuperados posteriormente nas aulas de LP do ensino Fundamental e Médio. O que estaria, então, por trás das escolhas metodológicas desse professor que fez um curso acadêmico no qual a literatura foi disciplina ofertada pelo menos durante três anos? Responder a essa questão é arriscado. Será que, por falta de clareza sobre o que e como ensinar literatura, esse professor não estaria reproduzindo com seus alunos os mesmos modelos que lhe foram aplicados em sua formação básica? Ou, por outro lado, será que sua prática segue à risca os modelos, ou as “escolhas” que o livro didático lhe apresenta? São questões que merecem um estudo específico e sobre as quais não nos estenderemos mais, caso contrário, à força de um certo reducionismo, poderíamos perguntar: “- Mas, então, para que serviram os quatro anos de curso superior em Letras?”. Fazer essa pergunta à área dos estudos lingüísticos seria outro desafio.

Para amenizar tais indagações, ou, quem sabe, polemizar ainda mais esta discussão, é importante lembrar que, como diz Mello (2000:7), “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir”. Ainda que seja imprescindível ao futuro professor o domínio dos conceitos e conteúdos substantivos da área do saber que estuda, esta nem sempre tem sido a situação real. Nesse caminho, é inevitável, senão lógico, que uma precária formação de conteúdo determinará, na maioria dos casos, uma prática de ensino improdutiva que está longe de alcançar o objetivo registrado na maioria dos planejamentos de LP no Brasil, ou seja, o de “tornar o aluno proficiente nas diversas manifestações de interação de uso da língua”. Será que o futuro profissional de LP terá consciência da tarefa que esperam dele? Será que os formadores desses professores também têm noção disso?

Longe de instituir culpados ou inocentes, este trabalho tem a pretensão, como foi dito no início, de, apenas, lançar algumas reflexões, traduzidas talvez como dúvidas, sobre esse terreno que ora parece estável, ora completamente erosivo, como agora. Segundo Coracini (1998:15), citando Derrida (1972), essa instabilidade ocorre porque “o espaço para trabalhar as relações teoria-prática só pode ser encontrado (...) na diferença, onde a dispersão, o esfacelamento, o conflito e as contradições são permanentes e constitutivos”. Entendido desse modo, as inquietações, ou angústias, dão lugar à compreensão de que não há exatamente uma biunivocidade entre teoria e prática, portanto, uma não precisa ser a determinação literal da outra. Nesse sentido, vale lembrar também que nem toda a teoria lingüística ou literária tem de, necessariamente, ter um correspondente prático de aplicação, como sugerido em Neves (2002). Para Coracini (1998:13), “toda teoria, enquanto abstração, é também interpretação e que toda ‘prática’ já é por si só interpretação”. Se, como afirma essa autora, toda interpretação é dependente da historicidade, dos valores, crenças e experiências do sujeito-interpretante, a interpretação é sempre motivada por esse modo de ser, de ver, de pensar e, logo, de agir em relação à determinada situação, como a sala de aula de LP, por exemplo.

Talvez seja devido a essa capacidade de interpretação (ou adaptação) que muitos professores de LP têm conseguido desenvolver satisfatoriamente seu trabalho em sala de aula, orientando projetos, participando de práticas interdisciplinares, discutindo possibilidades de avaliação de aprendizagem sem que, em muitos casos, tenham visto sequer a teoria sobre tais atividades durante sua graduação. É como se na dimensão do “fazer prático” outra ou outras teorias surgissem ou fossem adaptadas para a realidade do “chão da escola”. O que não deixa de ter uma lógica. Daí a razão de se refletir a relevância da repercussão, no contexto da formação inicial do licenciando em Letras, das propostas curriculares apresentadas pelo discurso oficial que regulamenta a educação formal no Brasil, questão apresentada na introdução deste estudo. A esse respeito, o que se vê em muitas instituições de ensino superior é a atribuição de tal tarefa apenas às disciplinas de didática e estágio. Por essa razão, Mello (2000) defende que os cursos de formação docente tenham também

como referência os planos curriculares e os projetos pedagógicos das instituições de ensino públicos e privados. Ação essa de competência de todas as disciplinas que compõem os cursos superiores de licenciatura.

A par dessas questões, resta-nos agora dar ouvidos e olhos àqueles que estão nesse processo intermediário entre o fazer teórico e o fazer prático. Saber deles o que pensam a respeito de tais relações é a razão das próximas seções deste trabalho.

### **3. A avaliação dos alunos acerca da transposição didática dos conteúdos do curso de Letras para o ensino básico**

Com a finalidade de analisar como os alunos do 3º e 4º anos do curso de licenciatura em Letras do *Campus* Universitário de Rondonópolis – UFMT –, do ano de 2006, percebem a relação entre os conteúdos vistos durante a graduação e sua fundamentação para a futura prática na aula de português do ensino fundamental e médio, foi-lhes aplicado um questionário. Nele foram apresentadas questões que exigiam respostas discursivas, fazendo com que o acadêmico expusesse sua interpretação em relação a questões como: a) possibilidades de aplicação de teorias; b) importância dos conceitos e conteúdos substantivos para sua formação profissional; c) reconhecimento da função da disciplina LP na educação básica e d) avaliação dos estágios de observação e de regência. Além dessas questões subjetivas, foram propostas duas situações de ensino, envolvendo conhecimentos lingüísticos e literários, para que o aluno apresentasse simulações de aulas para o ensino fundamental (oitava série) e médio (primeira série) a partir de conteúdos propostos previamente.

Ao todo, foram aplicados 73 questionários, sendo 29 a alunos do 3º ano e 34 a alunos do 4º. Desse total, responderam 45, sendo 29 alunos do 3º e 16 alunos do 4º ano. A redução do número de questionários respondidos pelos alunos do 4º deveu-se ao fato de eles os terem respondido em outro momento, fora do horário da aula. Assim, na data prevista para a devolução, muitos não o fizeram. No caso do 3º ano, o questionário foi aplicado no horário de aula, daí a não oscilação entre o número aplicado e o número devolvido e/ou respondido.

Um primeiro dado a ser considerado é o de que nem todas as questões foram respondidas pelos alunos. Algumas ficaram em branco, principalmente aquelas que pediam para que o acadêmico simulasse uma situação de aula a partir de um conteúdo dado. Uma das hipóteses para entender esse fenômeno, e que será discutida nas seções posteriores, encontra-se, talvez, justamente no tema deste trabalho: como se dá (ou não) a relação teoria e prática para esse futuro professor de LP? O fato de não responder a algumas das questões já demonstra alguns indícios da instabilidade nessa relação.

Isso é o que pretendemos discutir a partir de agora. Antes, é necessário justificar que, das sete questões apresentadas no questionário, serão analisadas, neste trabalho, apenas quatro, devidamente apresentadas no início das seções 3.1, 3.2 e 3.3.

#### **3.1. Possibilidades de aplicação da teoria a situações práticas de ensino de LP**

A primeira questão do questionário foi assim elaborada: “Em relação às teorias vistas durante o curso, na área de Língua Portuguesa, Literatura e Lingüística, por exemplo, você percebe possibilidade de aplicação a situações práticas de ensino de língua materna?” Em relação aos alunos do 3º ano, 17 responderam que sim, 11 disseram que relativamente, 1 afirmou que não e 2 não responderam a essa questão.

A análise dessas respostas merece muita atenção. Para a maioria que afirmou que há uma aplicação dos estudos vistos no curso de Letras, a concepção que demonstraram ter da teoria não é a de conceitos e conteúdos substantivos (cf. Mello, 2000) que embasam a prática docente. Para estes, a teoria é vista como “método” que deve ser aplicado à prática. É o que se pode inferir nas respostas abaixo:

(1) Eu acredito que será muito importante a aplicabilidade das práticas de ensino na língua materna, porque a escola precisa buscar novas alternativas para ampliar a melhoria no ensino... (A3,2)<sup>3</sup>

(2) O curso nos oferece essa possibilidade como também indica outras fontes para que possamos aplicar da melhor maneira possível. (A3,9)

---

<sup>3</sup> Para identificar o aluno e a série a que pertence e o número do questionário, foi estabelecido uma sigla: A = para aluno, 3 ou 4 = correspondente ao 3º e 4º anos, respectivamente; 1,2...= número atribuído aleatoriamente aos questionários. As respostas foram transcritas literalmente. Quando suprimido algum trecho, porque repetitivo, este fora marcado com sinal de reticências.

(3) Percebemos os mecanismos inerentes à Língua, ou seja, origem, etimologia, evolução, o surgimento de estudos na área e o seu emprego na modernidade. Há um leque de procedimentos que são possíveis de emprego em situação prática de ensino...(A3,29)

As respostas dadas por aqueles que afirmaram ser relativa essa aplicação indiciam outra situação de interpretação da relação teoria e prática. Eis alguns casos:

(4) Há conteúdos que os alunos de Ensino Fundamental e Médio não entenderiam, pois são difíceis até para nós. (A3,20)

(5) Existem estudos que, na minha opinião, só são válidos a título de curiosidade, como alguns conteúdos de gramática tradicional, que, muitas vezes, não são condizentes com o contexto escolar, seu estudo, porém, pode ser comparativo... (A3,19)

(6) Algumas teorias, apesar de perfeitas, não funcionam na prática. Uma sala e aula pode não oferecer recursos para implantá-las. A falta de tempo também pode influenciar o conteúdo dado em sala. (A3,22)

Sobre essas respostas, várias interpretações poderiam ser feitas. Entretanto, a principal delas, sugerida tanto em (4), como em (5) e (6), é a de que toda teoria “deve” ser aplicada. Há neste caso um considerável equívoco, pois a questão não está em aplicar a teoria literalmente a uma prática de ensino de LP, como já dissemos anteriormente. Imagine se o aluno do ensino básico fosse obrigado a estudar, por exemplo, teorias sobre aquisição da linguagem ou sobre tendências estruturalistas, mentalistas ou funcionalistas! Não é essa a “relação” que se espera estabelecer entre o saber acadêmico e o saber e fazer na educação básica. Para Neves (2002), a teoria deve servir como base e pressuposto para orientação de um trabalho escolar com a linguagem. Ou seja, longe também de ser um “método”, a teoria é um suporte epistêmico para a configuração significativa de um fazer prático. Tais considerações servem também para o aluno que disse não perceber essa relação entre teoria e prática, pois, segundo ele, não há

(7) possibilidade de aplicar as teorias vistas no curso na prática, tendo em vista que o contexto é totalmente diferente (A3,8).

A essa resposta poderia ser acrescentado que, além do contexto, o nível de estudo, seu objetivo e seus sujeitos também são “diferentes”. E isso é óbvio, são níveis distintos de aprendizagem. Parece não estar muito claro em (7) a compreensão da “transposição” didática, como elemento de intercâmbio entre o saber teórico, visto na graduação, e sua aplicação no ensino básico. A par disso, caberia ainda entender em (6) o que seriam essas “teorias perfeitas”. Por serem “perfeitas” não seriam aplicáveis?!

A interpretação de que a teoria não pode ser aplicada “literalmente” à prática foi o mesmo argumento apresentado pela maioria dos acadêmicos do 4º ano de Letras – 9 responderam isso - para justificar porque acham ser relativa a relação entre teoria e prática. Dos demais, 7 responderam que é possível perceber essa relação, ainda que, para alguns, ela resida na credibilidade que o professor terá diante dos alunos, pois, segundo (A4,12),

(8) conhecer as teorias aumenta o conhecimento e a possibilidade de qualificação das aulas, pois vimos as disciplinas de 2º grau em nível mais aprofundado, o que garante maior credibilidade com os alunos por demonstramos grande domínio de conteúdos. (A4,12)

Um aluno também disse não haver relação entre teoria e prática, porque, de acordo com suas palavras,

(9) a gramática que é cobrada nas escolas não é ensinada no curso (A4,9).

Na mesma indicação apresentada em (9), há outra que diz que a aplicação de conceitos à sala de aula de LP é relativa porque,

(10) apesar de ser disciplina crítica, defendo que na disciplina de LP deveria ser mais explicado regras gramaticais e produção textual já que é o que temos que trabalhar em sala de aula e somos cobrados.

Diante de tais falas, apresentadas em (8), (9) e (10), cabe a seguinte pergunta: de que gramática esses alunos falam e que não é trabalhada teoricamente no curso de Letras? Novamente, estamos diante de um impasse, ou, talvez, de um certo reducionismo. Segundo Mello (2000:9), “a insistência com a relação teoria e prática decorre do conceito de competência”. Diante disso, é possível inferir que tais alunos revelam que lhes falta uma competência de um conhecimento teórico do qual deverão prestar contas quando forem professores de língua materna: a competência gramatical. E, de fato, eles têm plena razão disso, pois não serão professores de biologia, de matemática ou de artes, serão professores de LP, logo, seu objeto constante de análise será a língua materna. Assim, o reducionismo que se percebe em tais falas encontra-se justamente nessa “exclusiva”, e não “inclusiva”, preocupação com um dos domínios da língua, que é sua gramática. O que tais falas revelam é que alguns alunos não perceberam, ou não foram levados a isso, que o domínio gramatical não é o único e não está dissociado de outros domínios ou, como indica Neves (2001), dimensões da linguagem, como “a dimensão discursiva, pela qual as expressões se relacionam com a situação real de sua produção, e a dimensão semântica, pela qual as expressões se interpretam segundo o sistema cultural de representação da realidade” (Neves, 2001:40-41). Ou seja, se o aluno reclama a presença do estudo de uma gramática sistematizada, o que seria logicamente uma demanda natural, ou pelo menos pensada como tal, de qualquer curso de Letras, falta-lhe perceber que, para atingir tal competência, há de se compreender a língua como atividade humana sujeita a várias determinações.

As respostas dadas em (9) e (10) revelam uma questão ainda mais comprometedora. Elas evidenciam a tentativa que o aluno egresso do curso básico tem de desenvolver, ou até mesmo adquirir, no curso de Letras, a competência gramatical que deveria ter sido desenvolvida nele durante os onze anos, aproximadamente, de LP já cursados. Ironicamente, essa educação tem recebido de muitos lingüistas, há pelo menos três décadas, a alcunha de “gramatiqueira”. Se até mesmo o professor de LP é chamado de professor de gramática, por que muitos de nós chega ao curso de Letras sem o domínio dessa competência gramatical? Bem, essa é uma outra discussão.

Outro fenômeno que chama atenção nas respostas dadas pelos alunos do 4º ano de Letras diz respeito a uma das questões levantas na introdução deste trabalho e que aqui retomaremos: qual a relação entre o *locus* formador do futuro professor de LP com o *locus* para o qual ele está sendo preparado?. Para uma reflexão teórica e empírica sobre essa questão, foram selecionadas as seguintes falas:

(11) em algumas disciplinas vimos algumas teorias possíveis de serem aplicadas, porém a grande maioria não faz nenhuma relação com a realidade da sala de aula. (A4,13)

(12) nem tudo vai de encontro (sic.) com a realidade das salas de aula. (A4,7)

(13) acho que o curso não nos dá uma base tão boa quanto a nos tornarmos bons profissionais. A prática em sala de aula, esta sim, associada às habilidades, se não natas, desenvolvidas, farão de mim um excelente profissional. Não percebo muito a possibilidade da prática do modo como estou aprendendo. Acredito que meus métodos de ensino são mais eficazes. (A4,1)

De maneira geral, é possível identificar nos enunciados acima a total, senão quase isso, dissociação entre a formação acadêmica e a “realidade” da sala de aula de português. É óbvio que, como já mencionamos, por vários aspectos, são realidades distintas. Mas, o fenômeno que chama atenção na fala desses alunos é justamente essa dissociação, gerando uma polaridade, entre a idéia de “realidade” da escola e a idéia de “realidade” da instituição que tem por princípio a formação do profissional que irá trabalhar justamente com essa “outra” realidade. A partir disso, a relação teoria e prática ganha uma faceta ainda mais complexa. Não é apenas uma questão de lugar social, mas uma questão de existência e não-existência. Isso porque, para alguns alunos, a teoria ocupa o lugar das utopias, da abstração, portanto, da não aplicação, como sugerido em (13); enquanto que, num outro extremo, a sala de aula de LP ocupa o lugar da “realidade”, do mundo físico no qual não há terreno para abstrações, como indicado em (11) e (12). Dentro de tais visões, como falar em “transposição” didática dos conteúdos? Impossível. Talvez isso explique porque A4,1 acredite, equivocadamente, que essa seja uma habilidade “inata”. Logo, se inata, por que se submeter a um curso de quatro anos para ser professor?

Se aprofundarmos um pouco mais nessa questão, veremos que ela não destoa daquilo que por mais de quatro séculos se tem propagado: a supremacia da teoria sobre a prática. Segundo Rajagopalan (2003:109), “quando o conhecimento técnico é visto como autônomo e totalmente desvinculado da vida vivida no mundo real, nasce a ilusão de um saber contido em si, auto-suficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor

inseparavelmente ligado”. Essa segregação se acentua, na concepção de Mello (2000), justamente pela descontextualização do conhecimento. Nas palavras dessa autora,

se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real. (Mello, 2000:8)

O fato de o conhecimento muitas vezes não ser contextualizado ou co-relacionado aos significados possíveis de sua aplicação, como sugerido por Mello (2000), dá a ele uma conotação estéril, pois é incapaz de se reproduzir em uma aula de português, como percebido em (13). Esta, sem dúvida, é uma constatação que os dados revelaram que merece muita atenção e nos faz pensar em que *locus*, nós, formadores de futuros professores, nos colocamos diante dessa encruzilhada teórica e prática.

### 3.2. A função da disciplina LP no currículo escolar

Se a consideração da relação entre a teoria vista na formação inicial e sua transposição para a sala de aula é fator essencial na formação do futuro professor de LP, não é menos determinante a concepção que este tem a respeito da função que a disciplina LP assume no ensino fundamental e médio. Logo, no questionário aplicado aos acadêmicos do 3º e 4º anos do curso de Letras, havia a seguinte questão: “De acordo com os conhecimentos que você adquiriu até o momento no curso de Licenciatura em Letras, principalmente sobre questões da linguagem e suas manifestações (morfossintática, semântica, textual, discursiva, literária...), qual a função, para você, da Língua Portuguesa como disciplina no currículo escolar da Educação Básica?”.

As respostas dadas a tal pergunta foram diversas. No entanto, um número considerável apenas apresentou juízo valorativo, que, se resumido, equivaleria a: “é de fundamental importância”, sem ponderações mais críticas sobre tal relevo. Aqueles que procuraram justificar atribuíram tal importância ao papel que a LP tem como suporte para as outras disciplinas, como indicado abaixo:

(14) a língua portuguesa é fundamental para a formação escolar, pois ela é a base para todos os outros estudos. (A3,25)

A função de desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa e o papel de fornecimento de informações sobre a língua materna formaram um outro grupo de respostas recorrentes. A resposta citada abaixo exemplifica essa questão:

(15) a língua portuguesa, como disciplina, tem a função de desenvolver a competência lingüística do aluno, interação verbal e não-verbal, aprimoramento dos conhecimentos lingüísticos para aplicação nas diversas situações comunicativas. (A3,1)

Oportunizar ao aluno o conhecimento da variedade padrão também apareceu como resposta à função da LP na educação básica. No entanto, numa gradação de um a três, é possível dizer que essa resposta alcançou o terceiro lugar. Quando aparecia, apresentava-se da seguinte forma:

(16) a função da LP na educação básica é de ensinar a LP como norma padrão (A3,12)

(17) fazer com que o aluno conheça a norma padrão da língua e o uso corrente da mesma (A3,20)

(18) a função é como o sistema coloca, a de ensinar a norma culta baseada nas gramáticas para o falante se expressar escrita e oralmente de forma clara e legível. Salvando assim a sua língua materna (A4,14)

Ainda que em (16), (17) e (18) predomine uma concepção teleológica de língua, em que a única finalidade reside no estudo da norma padrão, não é essa a concepção apresentada pela maioria das respostas dadas pelos acadêmicos. O que fica evidente, pelo menos teoricamente, em quase todos é uma função pragmática e discursiva atribuída à LP no ensino básico. Como demonstra uma das falas, a função da LP

(19) é proporcionar ao aluno acesso aos diversos discursos, bem como desenvolver competências de leitura, interpretação, compreensão e escrita (A4,4)

Daí o contraste com a questão apresentada na seção anterior. É nítido na fala desse aluno um pressuposto teórico representativo de uma corrente lingüística que considera os aspectos sociais e interacionistas inerentes à língua e a seu ensino. Visto desse modo, então, como dizer que a teoria lingüística, por exemplo, está desvinculada da prática uma vez que ela se manifesta, via discurso, na fala desse futuro professor?

Antes de passarmos para a próxima seção, é oportuno apresentar, a título de curiosidade, uma resposta dada ao questionário que, se a princípio denota uma hiper-valorização da disciplina LP, traz, implicitamente, concepções que devem ser discutidas ainda na formação. Eis a resposta:

(20) a função predominante é a de que saibamos tudo da nossa língua, dos detalhes mais simples aos mais complexos. É a disciplina que tem o conteúdo mais relevante, não dá para deixar fora do currículo escolar da educação básica, além de desvendar todos os mistérios, aliás, alguns fazem com que o aluno valorize a disciplina sabendo por que fala e escreve de tal forma... (A3,15)

Em (20) a noção de LP no ensino básico vai além dos próprios limites de seu estudo nos curso de graduação e até mesmo de pós-graduação. Afinal, como é possível saber “tudo” a respeito de uma língua? Além disso, numa perspectiva teórico-pedagógica que compreende a inter-relação dos saberes, com a interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, como propõem os PCN, é possível atribuir o *status* de “conteúdo mais relevante” a qualquer uma das disciplinas que compõe o currículo da educação básica? E, finalmente, que “mistérios” são estes que merecem ser “desvendados” no ensino de LP?

Talvez, sob uma outra perspectiva de análise, pelo viés dos implícitos e subentendidos, poder-se-ia dizer que para esse aluno as “hiper-atribuições” dadas à função da disciplina de português na educação básica são metáforas daquilo que ele entende por processo de ensino de língua. Ou seja, essas atribuições de “saber tudo” e “desvendar” desencadeariam um estudo da língua materna de modo reflexivo, interrogativo, investigativo, como sugerem teóricos da lingüística aplicada e os próprios Parâmetros Curriculares atuais, em que a busca por sentidos é condição indispensável ao professor de LP. E isso, sem dúvida, já é muito! Agora, basta saber se, para o aluno, servem esses subentendidos...

### 3.3. O fazer prático a partir de um fazer teórico

Para analisar as respostas discursivas dadas pelos alunos, no mesmo questionário foram apresentados dois conteúdos de LP, um com uma tendência mais gramatical, outro com uma abordagem mais literária, destinados a séries distintas, para que o aluno simulasse uma prática de ensino. Na verdade, a intenção dessa atividade não estava relacionada exatamente à proposta, mas aos pressupostos teóricos que ela poderia (ou deveria) manifestar. Que concepção de língua o aluno manifestaria por meio daquele exercício? Que olhar lançaria sobre o objeto literário? O objetivo era saber como os conteúdos substantivos de um fazer teórico manifestavam-se na simulação de um fazer prático.

As questões apresentadas foram as seguintes: a) “Se você tivesse de preparar uma aula, que envolvesse conteúdos de Língua Portuguesa, como emprego de pronomes demonstrativos, para uma turma de 1ª série do ensino médio, que metodologia você adotaria? Descreva-a, por gentileza; b) “Em relação à literatura, se lhe fosse dada oportunidade de dar uma aula sobre a ‘linguagem literária’, para uma turma de 8ª série do ensino fundamental, como você a realizaria? Comente.”

Em relação a essas questões, houve aqueles que não as responderam, justificando que não se sentiam ainda aptos para isso, dentre esses alguns alunos que já estão no final da graduação; aqueles que definiram sua abordagem tendo o texto como desencadeador das atividades; outros que sugeriram técnicas mais ousadas, como encenação, música, cartazes e jograis; e aqueles que assumiram a abordagem metalingüística para o caso da atividade com os pronomes. Na questão sobre a atividade da linguagem literária, a maioria preferiu o texto como elemento propulsor dessa aula, baseando-se principalmente no contraste entre a linguagem literária e a não-literária.

É possível observar que, de modo geral, cada uma das abordagens acima revela uma forma de compreensão da língua e, conseqüentemente, de seu ensino. Ainda que não esteja claro para muitos alunos, há muito da teoria subjacente às práticas apresentadas. O que se pôde perceber, nesse sentido, é que muitos alunos assimilaram como discurso próprio uma prática de abordagem lingüística, divulgada intensivamente no Brasil por volta década de 1980 com o advento da lingüística textual e das noções de enunciado e

enunciação, em que o texto é percebido como unidade básica de estudo. Isso, aparentemente, é muito positivo, mas, ao mesmo tempo, pode significar uma pseudo-intenção, quando, na verdade, as razões para tal escolha não se mostram tão bem alicerçadas assim. Um exemplo é o que se vê em algumas das 19 respostas que apresentaram sugestões de ensino tanto da literatura como da gramática a partir de textos:

(21) como atualmente fala-se muito para trabalhar com os alunos por meio de texto, eu escolheria um texto bem interessante para trabalhar este tema e após passar o conceito de pronome, mostraria a importância deles para a construção de sentido do texto (A4,3)

(22) apresentaria um texto jornalístico, de preferência de algum jornal local, leria com eles, faria uma interpretação da notícia e depois os auxiliaria a localizar os pronomes demonstrativos no texto (A4,6)

(23) poderia estar levando textos tirados de revistas ou jornais que tratassem algum assunto de interesse dos alunos e dentro desses textos localizassem os pronomes demonstrativos (A4,8)

(24) recorreria a um texto cujo assunto tratasse de um acontecimento do cotidiano. A partir daí, com a presença de um conteúdo chamativo, buscaria relacionar com a gramática, tornando a aula mais interessante (A3,5)

(25) talvez utilizaria um texto que valorizasse essa classe de palavras e através dele faria um estudo contextualizado. Certamente não trabalharia com frases soltas. (A3,23)

Além da boa intenção de todos os enunciados acima em tornar mais atrativo o ensino de LP para o aluno da educação básica, o que se percebe é que a razão que lhes fez escolher o texto como ponto de partida para suas aulas tem, pelo menos, duas vertentes de interpretação.

A primeira está em reconhecer o texto como um instrumento facilitador, constituído ou constituidor de prazer. E isso está marcado nas falas acima quando se denota a preocupação em escolher textos atuais, locais/regionais e com temática de interesse para os alunos. Vale ressaltar que, em hipótese alguma tal estratégia deve ser condenada. Pelo contrário, essa, sem dúvida, é uma atitude que aproxima o sujeito da linguagem, pelo menos uma linguagem que possa lhe proporcionar interesse. A questão é outra, e está marcada na segunda vertente de interpretação e diz respeito ao modo como esse texto é aplicado. O que se percebe, de (21) a (25), é apenas a tomada do texto como iniciador de um trabalho de taxionomia gramatical, ou seja, na gênese dessa proposta, o sentido da análise lingüística não está no texto, mas na palavra.

E, talvez, o problema desse pseudo-trabalho com o texto, maciçamente discutido por autores da lingüística aplicada, possa aqui ser resumido à frase inicial apresentada em (21): “atualmente fala-se muito para trabalhar com os alunos por meio de texto...”. A questão não está no simples “faça assim”, pois isso não determina a efetivação de uma prática. Há uma teoria por trás desse dizer, ou, melhor ainda, que traz esse dizer. Nele há uma concepção de língua e de seu funcionamento, que justificam o porquê de se trabalhar com o texto e não com frases soltas nas aulas de LP. E essa teoria não se mostra conhecida a este aluno. Na verdade, o que se percebe, principalmente em (21), (22), (23) e (24), é uma outra teoria determinando tal prática.

O interessante a ser comentado é que, em relação àqueles que sugeriram começar o estudo dos pronomes a partir do conceito e de exemplos isolados, ou seja, uma típica aula de taxionomia lingüística, quase todos, num total de treze, apresentaram, no final da proposta, o texto como meio para aplicação dos conceitos, como indicado em (26):

(26) começaria com o conceito de pronome, em seguida falaria um pouco sobre as outras classes de pronomes. Depois apresentaria os pronomes demonstrativos por meio de listas, e, usando um texto, mostraria a função dos pronomes demonstrativos dentro desse texto (A4,9)

Nesse caso novamente duas interpretações podem surgir. A primeira, um tanto óbvia, estaria em dizer que o aluno apenas vê o texto como pretexto para o estudo da gramática, o que não parece ser diferente para aqueles que disseram partir do texto. A segunda interpretação, talvez um pouco mais ousada, poderia ser a de que há por parte desses alunos, ainda que intuitivamente, um reconhecimento de que a linguagem vai além de uma análise formal. Ainda que se trabalhe com taxionomias, a função e o sentido só podem ser aferidos

quando as palavras são mostradas num enunciado elaborado, ou seja, num texto (cf. Bakhtin, 1997). Isso é mais evidente na fala apresentada em (27):

(27) 1º conceito de pronomes, depois disso, por meio de textos, reforçar o aprendizado. O aluno precisa de ter algo “palpável” para entender os conceitos que lhe são passados (A4,16)

Se a gramática existe a serviço da organização das mensagens elaboradas pelos sujeitos na interação verbal, processo este muitas vezes apenas teorizado nas aulas de LP, o “palpável”, aproveitando a metáfora desse aluno, seria a observação do fazer prática, do reconhecimento da língua em uso. E, subjacente a isso, estamos novamente diante da instável ou, talvez, ambivalente relação entre teoria e prática.

Sobre a relação teoria e prática, no que se refere à literatura, a maioria demonstrou não haver problema. A hipótese para isso talvez esteja no conteúdo proposto. Como seria uma aula introdutória acerca da linguagem literária, o aluno não necessitou de uma teoria específica para guiar seus passos. Assim, muitos optaram pela leitura e análise textual, observando as características que tornam o texto uma obra estética. Isso, contudo, não eximiu alguns de dizerem, mesmo a partir do tema em questão, que investigariam a vida de um determinado autor, o contexto da época e suas características. Nesse sentido, a questão que permanece é esta: o que acontecerá após essa aula, ou seja, que aspectos da teoria literária esse aluno acionará para suas próximas incursões pela literatura na aula de LP? Esse, quem sabe, será o tema para um outro artigo.

#### 4. Considerações finais

Como fora apresentado na introdução, mais que buscar respostas, este estudo teve como motivação a reflexão acerca da relação teoria e prática na formação do futuro professor de LP.

É claro que, quando se questiona acerca de um fato ou situação, buscam-se, no final de tudo, respostas. Aliás, como já dizia Bakhtin (1997), na interação verbal, seja ela falada ou escrita, os enunciados são sempre acompanhados de uma atitude responsiva ativa. A aplicação de um questionário é um exemplo factual disso. Houve, de um lado, alguém que perguntasse; e, de outro, alguém que respondesse. Dessa compreensão responsiva, os dados apresentados acima são o resultado.

E o que foi respondido indicou, pelo menos, duas concepções gerais acerca da relação teoria e prática a partir do ponto de vista do graduando em Letras. Uma interpretação que considera que a teoria deve ser literalmente aplicada, não percebendo que entre elas há uma “transposição”, ou seja, uma adaptação de elementos da teoria que devem subsidiar a prática desse futuro professor. Daí a crença de alguns de que a teoria não se aplica à “realidade” do ensino de LP. A outra interpretação, revelada principalmente na função atribuída à LP no currículo do ensino básico e nas simulações de atividades, evidencia essa relação pouco harmônica entre teoria e prática. Deriva disso o discurso sobre uma concepção teórica que, na prática, se revela outra. Contudo, as atividades simuladas pelos alunos revelaram que a teoria não está tão distante assim da prática, mesmo que tais sujeitos não percebam isso.

Esse é um indício de que a transposição didática deve ser mais bem trabalhada durante todo o período de formação no curso de licenciatura. E, para isso, a investigação didática, a pesquisa em ação ou aplicada, o aprofundamento teórico, segundo Mello (2000), podem ser alternativas de diálogo entre teoria e aplicação. Mais ainda, tal atitude poderia derrubar, ou, pelo menos, minimizar essa secundarização da aplicação diante da teoria (cf. Coracini, 1998; Rajagopalan, 2003), diminuindo um pouco o terreno que separa a formação acadêmica da atuação docente.

Por outro lado, um ponto em relação a essa instabilidade entre teoria e prática não pode ser descartado, aquele em que, citando novamente Coracini (1998:14), “não é possível explicar as relações entre teoria e prática, sem considerar o sujeito e sua constituição psicanalítica e social”. Pois, além da transposição didática dos conteúdos, há a interpretação, tanto do fazer teórico, como do fazer prático, desses sujeitos da linguagem. Isso, contudo, é assunto para um outro estudo.

#### 5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CORACINI, Maria José R. F.. *A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula*. DELTA., São Paulo, v. 14, n. 1, 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=pt&nrm=iso)>.  
Acesso em: 15 Nov 2006.

HALLIDAY, M.A.K.; MCLINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de língua*. Trad. de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=es&nrm=iso)>.  
Acesso em: 15 Nov 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OSAKABE, Haquira. *Relação entre língua e literatura*. haquira@iel.unicamp.br. E-mail recebido em setembro/2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.