

O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iago Pereira dos Santos (UENF)

iagoreisd@gmail.com

Fabiola Azeredo Barreto Mota (UENF)

Fabiolaazeredo20@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este estudo está vinculado à pesquisa de iniciação científica da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que consiste em desenvolver na escola condições que criem no futuro professor uma visão ampliada das práticas pedagógicas sob uma perspectiva linguística e, em consonância com as diretrizes de ensino, assim propiciar o desenvolvimento da língua no contexto escolar, bem como ampliar seus conhecimentos continuamente. Desse modo, promove-se uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao uso da linguagem, a fim de que os educadores possam trabalhar de forma contextualizada com a realidade dos alunos e da escola, num processo educativo coletivo de construção e troca do conhecimento, respeitando as diversidades socioculturais e étnicas de cada um. Para realização do trabalho, pretende-se fazer um levantamento das escolas estaduais existentes da cidade de Campos dos Goyatacazes – RJ, que oferecem o curso normal médio de formação de professores, assim como as escolas municipais que oferecem classe de alfabetização, a fim de identificar os docentes alfabetizadores. Dessa forma, através dos dados levantados nessas instituições, formulamos as seguintes questões-problema: Qual é a visão do professor quanto ao ensino de língua nos anos iniciais do ensino fundamental? A concepção de língua e linguagem influencia a prática e a formação docente? Quais os enfrentamentos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem produtivo? Nesse sentido, esperamos ao responder essas indagações, contribuir para a formação de políticas de língua na escola e, consequente formação e capacitação de professores. A presente pesquisa encontra-se em andamento; contudo, os resultados parciais apontam para a construção de um profissional reflexivo sob a ótica de novos paradigmas de aquisição e aprendizagem da língua materna sob perspectiva da linguística.

Palavras-chave: Ensino. Formação de professor. Língua portuguesa.

Neste texto, esperamos suscitar uma reflexão acerca do ensino e da formação do professor de língua portuguesa. Sabe-se que, o ensino de língua materna, tem sido conduzido pela gramática normativa, que muitas vezes foge do contexto social do educando, levando-o ao fracasso escolar. Logo, traçam-se aqui alguns objetivos para o ensino de língua materna, especialmente o de língua portuguesa, embasadas nos objetivos explicitados pelos PCN (1998) e de alguns teóricos, tais como Travaglia

(2009), Bagno (2002), Wilson (2006) e Ribeiro (2004), além de outros.

A língua é uma das formas de construção da identidade cultural de uma nação. Ela permite reconhecer membros do país, distinguir estrangeiros e transmitir tradições. Além disso, é ela que vai permitir o sujeito trocar informações, difundir ideias e conceitos em várias ocasiões do cotidiano. Para Possenti (2004, p. 50), a “língua é o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Dessa maneira, traçam-se aqui alguns objetivos considerados importantes, para que o ensino de língua materna seja produtivo.

Partindo da afirmativa de que a língua é um fenômeno ou fato social que vai permitir a comunicação do sujeito, majoritariamente, o ensino de língua materna deve estar objetivado pelo pressuposto de que os usuários da mesma precisam desenvolver a competência comunicativa para empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. De acordo com Travaglia (2009), a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual:

A competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção de língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17-18)

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o primeiro objetivo de suma importância para o trabalho com o ensino de língua materna está no aluno conhecer e valorizar as variedades linguísticas de nosso idioma, a fim de evitar preconceitos linguísticos. Wilson (2006) constata que:

Cabe ao professor essa tarefa delicada e fundamental: a de estar atento às diferenças, às diversas manifestações linguageiras para não ferir as identidades, a de garantir, em meio à diversidade, a possibilidade de construção e reconstrução de identidade(s) e papéis sociais que cada um pode e vai adquirindo em cada situação da vida. (WILSON, 2006, p. 269)

Assim, cabe ao professor trabalhar as diversas peculiaridades da

língua, mostrando ao seu alunado que existem diferenças nos registros conforme o ambiente, a situação ou circunstância em que se encontra e o nível socioeconômico do falante, e nenhum deles é melhor ou pior que o outro.

Outro objetivo considerado pelos PCN (1998) de grande relevância no trabalho com o ensino de língua materna está em desenvolver no educando o domínio da expressão oral e escrita em suas diversas situações de uso. Sendo assim, o educador desenvolverá atividades não priorizando apenas a variedade escrita da língua, como é feito nas aulas de língua portuguesa, contudo privilegiando tanto a escrita quanto à oralidade da sua clientela.

Dessa maneira, Wilson (2006) alega:

É fundamental que o professor conheça a importância dos estudos em variação linguística e aquisição da linguagem, por exemplo, para compreender as manifestações linguísticas de seus alunos; é preciso ter consciência de que uma concepção de língua centrada apenas no código e em uma das normas, a norma padrão pode levar o aluno ou ao fracasso escolar ou à mera reprodução aprendizagem, seja no contexto político e social de seu país, seja no contexto de seu grupo, sua comunidade; é preciso compreender que estar atento à concepção sócio interacional da língua significa estarem sujeitos – professor e aluno – ao convívio de realidades distintas, em geral, assimétricas, em que a língua de prestígio (entender também as razões por que é prestigiada) é só mais uma em meio às demais variedades sociolinguísticas. (WILSON, 2006, p. 269)

Consequentemente, surge o papel do educador linguístico reflexivo, ou seja, que passa a refletir sobre as peculiaridades da língua – a sua dinâmica variacional – fato que a coloca em constante mudança e a sua importância social para o falante. Este educador consciente das variedades linguísticas evitará o fracasso escolar e comunicativo do educando.

No âmbito escolar, o ensino de língua parte do pressuposto de que o aluno precisa dominar a norma culta e a variedade escrita da língua, onde o professor avalia a linguagem ou fala (que tem que se tornar culta) e a ortografia do discente (que tem que obedecer ao padrão instituído pela norma culta). Logo, o ensino de língua nas escolas objetiva-se “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal” (1992, *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 102). De acordo com Travaglia (2009),

por razões de natureza política, social e cultural, esses são objetivos importan-

tes a serem alcançados pelo ensino de português no ensino fundamental e médio. Todavia, se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele. (TRAVAGLIA, 2009, p. 19)

Esse processo de ensino da língua que permeia nossos espaços escolares, em que o professor concebe “a gramática como manual com regras de bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24), logo, propondo que a sua clientela siga as normas de bom uso da língua, para que os mesmos falem e escrevam bem, estigmatizando tudo o que foge a esse padrão, na maioria das vezes desprezando a realidade sociocultural do aluno, que vem de uma camada social diferente da realidade do professor. Para Bagno (2002), “escolhendo apenas os usos linguísticos das camadas privilegiadas da sociedade (os chamados falantes cultos), essa norma nova perpetuaria a exclusão social dos milhões de brasileiros que não pertencem a essas camadas”. (BAGNO, 2002, p. 31)

O ensino de língua materna “aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo” (TRAVAGLIA, 2009, p. 102), o que muitas das vezes não permite o desencadeamento do perfil comunicativo do discente, tornando o ensino e a aprendizagem de língua sem valor social para o aluno. É certo que, o ensino de língua materna tem que compreender o ensino das regras da gramática normativa, contudo esse ensino tem que está concomitante ao desenvolvimento da competência comunicativa do educando, pois é essa competência que lhe vai permitir maior desenvoltura na sociedade.

A partir das afirmações até aqui feitas, percebe-se que o ensino de língua está pautado na competência de falar e escrever de acordo com a norma culta, o que se pode chamar de ensino prescritivo. Dessa maneira o ensino confronta-se com a realidade dos discentes, muitas das vezes excluindo socialmente, pois ao chegar no ambiente escolar ele só teve contato com a linguagem coloquial, que é usada em maior proporção na sociedade e estigmatizada pela norma gramatical.

Frente à democratização do ensino nos anos de 1960, favorecendo o surgimento de uma nova camada social no âmbito escolar, fez-se necessário uma educação linguística que atenda aos menos favorecidos, para que segundo Bagno a “aula deixe de ser o local para o estudo exclusi-

vo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos” (BAGNO, 2002, p. 32). Conforme Bagno (2002) esta educação linguística tem como principais elementos constitutivos:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. (BAGNO, 2002, p. 18)

Essa nova concepção de educação linguística pode ser entendida como a prática de letramento, que, de acordo com Soares (1999), é um “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES, 1999, p. 3)

Diante disso, o professor deve alfabetizar seus discentes com a ideia de que esse processo de conhecimento da língua materna traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o mesmo. Portanto, o professor deve levar o aluno a um grau de letramento eficiente para as suas práticas sociais, para que ele faça uso da língua tanto em sua forma escrita quanto oral com eficiência e plasticidade.

Todavia, segundo Ribeiro (2004) os professores de língua portuguesa sentem dificuldade em lidar com a diversidade linguística dos alunos e o ensino fica pautado na teorização ao invés do trabalho com o texto, logo “a principal razão para este fracasso é a longa distância entre o ensino superior e os outros níveis de ensino.” (RIBEIRO, 2004, p. 118)

Isto significa que a formação do professor de língua portuguesa está cada vez mais defasada, uma vez que os professores dos cursos de letras das universidades brasileiras ainda fazem uso dos pressupostos tradicionais de ensino de língua, o que faz com que os graduandos ou futuros professores de língua portuguesa sigam a sua metodologia de ensino.

Por fim, para um ensino e aprendizagem de língua portuguesa eficaz, centrado na competência que futuramente será desenvolvida pelo alunado, cabe ao professor de língua portuguesa uma constante formação pautada na educação linguística. Logo, como salienta Cagliari (1996, p.

30) “quem lida com o ensino de linguagem tem que saber linguística”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 47-56.

RIBEIRO, Erislane Rodrigues. Brincar a roda? Os cursos de letras e a roda do fracasso do ensino de português no Brasil. *Revista Poiésis*, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 118-126, jan./dez. 2004.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do professor. São Paulo: Moderna, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo; CEZARIO, Maria Maura. *Linguística: fundamentos*. Rio de Janeiro: CCAA, 2006.