

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

O VER E O SER PROFESSOR  
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:  
RELATOS DE ESTAGIÁRIOS E DOCENTES

*Carla de Quadros* (UNEB)

[quadros.carla@yahoo.com.br](mailto:quadros.carla@yahoo.com.br)

*Deije Machado de Moura* (UNEB)

[deijemoura@bol.com.br](mailto:deijemoura@bol.com.br)

*Sinéia Maia Teles Silveira* (UNEB)

[sineiasilveira@hotmail.com](mailto:sineiasilveira@hotmail.com)

RESUMO

Este trabalho discute o ensino de língua portuguesa no ensino médio a partir da experiência de estágio supervisionado vivenciada pelos graduandos do curso de letras vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia, do Campus V, sediado no Recôncavo Baiano. Apresenta dados sobre a perspectiva adotada no tratamento dos objetos linguísticos, pertinência do conteúdo abordado para a série (se é funcional, conduzindo à reflexão sobre os usos linguísticos e se o português brasileiro contemporâneo é levado em consideração). Resultados parciais sinalizam um ensino que oscila entre as tendências formalista e funcionalista e alguns equívocos teóricos em relação à compreensão do tratamento que deve ser dado ao texto (literário e não literário) nas aulas de língua portuguesa no ensino médio.

1. *Introdução*

Este artigo é fruto do projeto de pesquisa “Nas teias e tramas do ensino de língua portuguesa no ensino médio”, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V, sediado em Santo Antonio de Jesus (BA), no Recôncavo Baiano. Esse projeto surge das inquietações decorrentes das observações dos estágios supervisionados e das discussões em sala de aula sobre o ensino de língua e de literatura vivenciados pelos graduandos em letras vernáculas tanto em suas experiências como discentes, no ensino fundamental e médio, quanto em suas incursões teóricas e práticas a respeito do ensino desse português apregoado nas escolas que é um “mistério”, como bem diz Carlos Drummond de Andrade.

Durante a atuação dos estagiários no estágio supervisionado IV (regência no ensino médio), foram aplicados instrumentos avaliativos e autoavaliativos, respectivamente aos regentes e seus estagiários, com vistas a investigar a práxis relativa ao ensino de língua e de literatura.

Nesse texto, problematizamos especificamente os seguintes aspectos: a) perspectiva adotada para o ensino (se estrutural ou textual); b) tratamento dado aos objetos linguísticos (se há pertinência entre os conteúdos e série; se é ensinado com funcionalidade e economia de conceitos; se oportuniza reflexão em relação aos usos linguísticos; se leva em conta o português brasileiro contemporâneo).

O cerne dessa pesquisa é investigar e refletir sobre um problema central: Quais paradigmas norteiam a práxis dos estagiários e futuros professores oriundos dos cursos de letras: formalista, funcionalista ou ambas? Se língua é literatura e vice-versa por que a dicotomia em sala de aula? Essas são algumas questões que nortearão a discussão empreendida.

## **2. *Ensino de língua portuguesa: (des)atando nós***

O debate em torno do ensino de língua portuguesa há algumas décadas tem se acirrado e, apesar dos avanços dos estudos linguísticos, ainda é perceptível um descompasso entre o que preconiza a teoria (o que e como a academia tem encaminhado essas discussões) e a prática na sala de aula, que se configura problemática, do ponto de vista da definição do seu objeto de estudo e da metodologia usualmente aplicada pelos professores e estagiários nas escolas de ensinos fundamental e médio.

Dentre os “nós” que dificultam um ensino produtivo, elencamos alguns: dicotomiza-se língua e literatura, prioriza-se o ensino gramatical em detrimento do ensino de língua, aqui compreendido a partir de uma imagem distorcida, com objetivos mal direcionados e deficiente em termos de sua base teórica, como explicitam os estudos linguísticos correntes: Perini (2010), Bagno (2012), Neves (1997, 2013 e 2012), dentre outros).

Nesse liame, a sala de aula - espaço privilegiado para um contato prazeroso com a língua e a literatura -, acaba por afastar os sujeitos aprendizes da beleza e potencialidades da língua portuguesa, em todas as suas vertentes e variantes, nos diversos gêneros textuais (literários e não literários), o que não coopera para a formação de leitores proficientes, críticos, que atuem socialmente na e pela língua, firmando compromissos e constituindo-se sujeitos que engendram sua história por eles contada.

No cerne dessa questão do ensino de língua, duas correntes do pensamento linguístico entram em evidência: formalismo e funcionalis-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mo. A primeira é defendida pelo estruturalismo americano (com Bloomfield, Trager, Bloch, Harris, Fries). A Escola Gerativista (com Noam Chomsky) trata a linguagem natural como um sistema autônomo em relação aos modos de uso, tendo como principais representantes Bloomfield e Chomsky, este defendendo a visão estruturalista da linguagem como sistema independente do contexto sociocultural manifestado como fato social até as últimas conseqüências. A segunda corrente é defendida pela Escola de Genebra, Escola de Praga, Escola de Londres (Firth, Halliday), Grupo da Holanda (Riechiling e Dik) e interpretam a linguagem como uma rede de relações, considerando os modos de uso, melhor representada nos modelos da gramática funcional, uma de autoria de Halliday e outra de Simon Dik. O funcionalismo considera as expressões linguísticas não como objetos funcionais arbitrários, mas possuindo propriedades com elementos pragmáticos da interação verbal humana, segundo Dik.

Para Dillinger (1991), enquanto o formalismo estuda as formas linguísticas, o funcionalismo trata do significado e do uso das formas linguísticas em atos comunicativos. Nesse entendimento, fica evidente que o formalismo vê a língua como um sistema autônomo, enquanto o funcionalismo a enxerga como um sistema não-autônomo, inserido em um contexto de interação social, como afirma Maria Helena Moura Neves (1997, p. 39), para quem

Na verdade, pode-se distinguir dois polos de atenção opostos no pensamento linguístico, o funcionalismo, no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante, e o formalismo, no qual a análise da forma linguística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários.

Correntes teóricas como a sociolinguística, a linguística antropológica e estudos da literatura e do discurso são consideradas funcionalistas por destacarem as relações entre a língua e o seu uso na comunidade, sem negar, contudo, a importância do aspecto estrutural das línguas. O que se destaca nessas correntes é o fato de frisarem a importância do contexto social na consideração da natureza da língua. Já os formalistas procedem às suas análises descontextualizando o seu objeto de estudo do meio social: o que interessa a esses pesquisadores são as características internas das línguas e a relação existente entre os elementos que as constituem.

Mary Kato (1998) julga um erro pensar que formalistas e funcionalistas não possam trabalhar juntos em um mesmo objeto. Ela aduz que a língua é signifiante e significado, dois lados de uma mesma moeda, não importando o ponto de vista metodológico. Então, se trabalharem juntos, poderão chegar a descobertas mais abrangentes e interessantes.

Voltando aos questionamentos iniciais, percebemos que o ponto crucial está na formação dos professores de português do ensino fundamental e médio. Como bem defende Neves (2002), é preciso que o ensino de linguística ofereça condições para o aluno tirar dele orientação e conteúdo para o trabalho com a linguagem quando ele assumir a outra ponta, no processo de ensino. Ela entende que dar privilégio à reflexão é o modo de se preconizar um tratamento da gramática que objetive o uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vão poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. Defendemos que a heterogeneidade precisa ser o cerne de toda atividade reflexiva sobre a linguagem, tendo em vista que a língua é um sistema eminentemente variável, como preconizam os estudos arrolados.

Nesse entendimento, a escola deve tratar a linguagem, a princípio, rejeitando moldes, vendo que não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça padrões, os quais, obviamente, do ponto de vista sociocultural, são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), referenciais qualitativos norteadores da educação no Brasil, pautam-se nas tendências linguísticas contemporâneas, fazem críticas aos aspectos negativos no ensino de língua. Também traçam diretrizes para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesses referenciais, a língua portuguesa é apresentada como uma área em mudança com relação ao ensino de língua, que se fundamenta em um tripé: escuta/leitura de textos orais/escritos; prática de produção de textos orais/escritos; prática de análise linguística. Dessa forma, o foco do ensino sai de regras estanques, pré-estabelecidas, e do tradicionalismo, passando para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos, como sinalizam os estudos citados.

Nesse enfoque, o que também propomos é a saída de um ensino prescritivo, metalinguístico e descontextualizado e de uma teoria grama-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tical inconsistentes para uma perspectiva mais crítica de ensino de língua, mediante a leitura e produção textual como eixos basilares para a formação do aluno, compreendendo a língua não mais como um corpo homogêneo e transparente, mas um leque de *possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva*, vendo-se o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros como um aspecto a ser privilegiado no espaço escolar.

Nesse contexto, ressaltamos a importância que os textos produzidos pelos alunos passam a ter, aqui contempladas: a produção, a refacção como exercícios de análise linguística, reflexão sobre língua, linguagem e variações linguísticas, dentre outras possibilidades, algo que, em muitos espaços escolares, tem sido desconsiderado, mantendo-se um ensino gramatical fortemente arraigado na tradição, reduzindo-se “[...] o estudo de uma das maravilhas do universo a uma série de regrinhas de etiqueta secas, autoritárias, carrancudas e profundamente desinteressantes”. (PERINI, 2014, *apud* NEVES & CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 66)

Quando partimos para a escola – *locus* privilegiado da pesquisa – fica perceptível ainda um descompasso que desafina os acordes de um ensino produtivo de língua e de literatura. Esse distanciamento entre ambas ou a forma equivocada do seu tratamento em sala de aula pode conduzir a um tensionamento desnecessário que coopera para um estranhamento do aluno em relação à língua e a literatura que fala e lê e aquelas preconizadas pela escola.

Na análise empreendida, somos confrontados com alguns resultados que nos inquietam: estagiários e seus regentes parecem ter ótica diversa com relação a alguns pontos cruciais, a começar pela forma como os objetos linguísticos são abordados na práxis dos futuros professores de língua portuguesa.

Quando questionados se essa abordagem é feita numa perspectiva estrutural ou textual, o que nos daria suporte para compreender qual viés é adotado (formalista, funcionalista ou ambos), 87,5% dos estagiários informam sempre se pautar numa vertente textual; 12,5%, alegam ter feito isso às vezes. Quanto ao viés estrutural, são unânimes em afirmar que não aplicaram. Leitura que não coaduna com a feita pelos regentes que os observaram, pois eles evidenciam a adoção de ambas as perspectivas de modo equitativo, informando que metade deles às vezes ensinou a partir de um viés estruturalista e a outra metade se pautou numa vertente funcionalista.

Concernente ao tratamento que os estagiários dão aos conhecimentos linguísticos, quando questionados se o ensino foi funcional e com economia de conceitos, ambos os grupos de informantes (regentes e estagiários) coadunaram: 62,5% dos estagiários sempre aplicaram um ensino funcional, 25% às vezes e 12,5% nunca fizeram uma abordagem linguística que contemplasse essa vertente. Questionados se a forma como a língua portuguesa foi ensinada conduziu o alunado à reflexão, se os assuntos foram problematizados a partir da proposição de questões que oportunizassem ao aluno a formulação de seus próprios conceitos e a reflexão sobre os usos linguísticos, 12,5% dos estagiários alegaram que não contemplaram tais aspectos, 12,5% que o fizeram às vezes e 75% afirmaram sempre ter considerado esse tipo de ensino. O olhar dos regentes foi mais complacente. Para eles, 87,5% dos estagiários sempre ensinaram nessa linha e 12,5% às vezes levaram isso em conta e que nenhum deles deixou de priorizar um ensino reflexivo e problematizador para enfatizar questões taxonômicas e primordialmente descritivas.

Na prática, as aulas observadas pela coordenadora de estágio revelam um apego excessivo às normas gramaticais e, apesar da presença do texto (literário não literário) o foco é a metalinguagem e a prescrição de regras que, apesar de contextualizadas, não dão conta nem possibilitam ao aluno questionar, problematizar os usos, refletir de modo mais abrangente sobre as questões levadas para a sala de aula.

Quando confrontados sobre a própria prática, as justificativas dos estagiários são de ordem primordialmente burocrática: é preciso cumprir o conteúdo programático e o tempo é o grande senhor que precisa ser religiosamente cumprido, sob o risco de não darem conta dos assuntos elencados no planejamento anual da escola, de não atenderem às demandas de conteúdo previstas para os vestibulares e o ENEM, de não saberem lidar com o estranhamento dos alunos que não conseguem vislumbrar ensino de língua num viés que não seja metalinguístico por excelência. Os estagiários acabam emparedados por um sistema rígido pouco afeito às mudanças e por um alunado acostumado a um ensino prescritivo e tradicional. Assim, alguns desses estagiários acabam se voltando para práticas que tanto criticaram quando observaram a práxis de professores de escolas públicas. Retroalimentam o caos.

De modo geral, o texto não protagoniza a aula de língua: é mero coadjuvante. Lido, dissecado do ponto de vista estrutural, no máximo, são levantadas duas ou três questões interpretativas, seguidas por aquilo que entendem como “análise linguística”, solicitando-se que os alunos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

identifiquem termos, nomeando-os, classificando-os. Definida pelos estagiários e docentes como uma abordagem funcional, essa prática distancia-se disso, na medida em que o ensino de língua é superficial e o viés adotado distancia-se de ações epilinguísticas (FRANCHI, 2006) centradas na tríade *uso – reflexão – uso*, buscando compreender como a língua funciona na construção dos sentidos que perpassam os diversos textos falados e escritos que circulam socialmente.

Outro ponto investigado foi justamente se o estagiário considerou o português brasileiro contemporâneo na abordagem das normas urbanas de prestígio. Todos eles sinalizaram que isso foi feito às vezes. Dados que não coincidem em parte com as informações prestadas pelos regentes, para quem 62,5% dos estagiários consideraram o português brasileiro em suas aulas. Durante as observações efetivadas no período de regência não houve menção ao português brasileiro. A variação linguística também foi uma temática pouco tratada e, mesmo quando ocorreu, a discussão foi superficial, sem evidenciar as possibilidades do uso funcional de uma determinada variedade linguística para que o aluno construa sentidos

Quando confrontamos o resultado das duas primeiras perguntas, estritamente ligadas por refletirem um ensino numa vertente funcional, percebemos que há discrepância nos dados. Isso revela nuances esclarecedoras, já que, na primeira questão, os regentes alegaram que só a metade dos estagiários ensinou num enfoque textual. Algo que pode ser explicado por um equívoco conceitual, pois alguns indivíduos entendem que o fato de utilizar o texto como referencial para suas aulas implica necessariamente na aplicação de uma vertente funcional. Nem sempre isso coincide com a veracidade dos fatos, pois o texto pode estar presente na aula, contudo, sendo tratado de modo estrutural, numa maquiagem nova para uma roupagem antiga, metaforicamente falando, quando o foco primordialmente deveria recair nos aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, como alude Bagno (2014, *apud* NEVES & CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 108), para quem “as reflexões sobre os aspectos especificamente morfossintáticos precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo”, algo que possibilitará ao aluno compreender que ele pode ativar os recursos gramaticais à sua disposição sempre que precisar produzir sentidos e interagir socialmente.

### 3. Conclusão

Esse projeto de pesquisa ainda está em andamento. Nessa análise preliminar, os dados da pesquisa discutidos trazem apenas uma amostra colhida na fase de regência no ensino médio e em apenas alguns itens dos questionários aplicados. Foram problematizados os dados constantes nas fichas preenchidas pelos estagiários (autoavaliativas), regentes das escolas receptoras e supervisora de estágio da Universidade do Estado da Bahia (fichas avaliativas). Contemplamos os dados relativos ao ensino de língua durante o estágio supervisionado dos alunos de letras vernáculas da turma 2009.2, que estudaram sob a égide de um currículo reformulado e mais abrangente (hoje passando por redimensionamento), 400 quarentas horas do componente prática pedagógica e 405 horas de estágio. Na fase posterior, será investigada a práxis desses alunos, enquanto egressos, confrontando-se os instrumentos aplicados durante e após o estágio de regência. Também serão analisados os memoriais produzidos pelos estagiários como instrumento avaliativo final.

Nessa incursão, fica perceptível, na prática dos estagiários, um ensino que oscila entre as vertentes formalista e funcionalista e uma compreensão sobre o papel do texto em sala de aula reveladora de uma percepção teórica ainda merecedora de ajustes e de revisitação, não só por parte deles mas também dos docentes que os acompanham.

É preciso, também, que o texto seja, de fato, tratado funcionalmente, como carinhosamente advertimos nossos graduandos, quando vão elaborar suas sequências didáticas para aplicação nos estágios de regência. É fundamental que o alunado tenha assegurado, no espaço escolar e na universidade, seu direito de contrapor, inquirir e problematizar os usos linguísticos, questionando-os, aceitando-os ou não. Gramatiquices à parte, a língua não pode e não deve ser aprisionada por práticas pedagógicas ineficientes, “metalinguices” improdutivas e enfadonhas que limitam o texto à forma. Afinal, não é essa verbosidade gramatical que conferirá saberes ao aluno, mas a efetiva prática de leitura, produção e reflexão sobre esses usos, nas mais variadas situações comunicativas nas quais o indivíduo se vê envolto no seu dia a dia.

Compreendemos ser necessário o protagonismo do texto em toda a dinâmica da sala de aula, inclusive sendo considerado em seu contexto, contemplando-se sua função social, suas condições de produção, possibilitando ao aluno refletir sobre os usos que faz da sua língua, não só daquela eleita como modelo ou a que tenha maior prestígio social, mas



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

também da “[...] breve língua entrecortada do namoro com a prima”, como alude Drummond, no poema “Aula de Português”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 2006.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma gramática propositiva. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara et al.* São Paulo: Parábola, 2014, p. 91-114.

DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. *DELTA*, São Paulo, vol. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, Mary Aizawa. Formas de funcionalismo na sintaxe. *DELTA*, São Paulo, vol. 14, n. spe, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300011>>. Acesso em: 02-08-2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola?* Normas e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Defino minha obra gramatical como... In: \_\_\_\_; CASSEB-GALVÃO, Vânia. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara et al.* São Paulo: Parábola, 2014, p. 68-79.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.