

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS (1)

CARLOS ALBERTO FARACO

Doutor em Lingüística
Professor Adjunto do Departamento de
Lingüística, Letras Clássicas e
Vernáculas da UFPR.

O objetivo deste texto é levantar certos fatos que nos parecem constituir alguns dos principais pontos de estrangulamento na formação daqueles que ensinam português.

Não vamos nos ater ao professor licenciado em letras; vamos tentar dar uma visão mais ampla do problema, abrangendo inclusive o professor de 1.ª a 4.ª série e o pedagogo que atua na escola como supervisor, orientador, diretor ou mesmo professor nos cursos de magistério (2.º grau).

Esta visão de conjunto é o ponto de partida indispensável para compreendermos parte dos problemas que afetam o ensino de português e também para começarmos a pensar alternativas para a formação de quem ensina português.

E esse é um momento particularmente propício para isso, porque as instituições de ensino superior vêm debatendo mais sistematicamente a formação do professor e, em conseqüência, seus cursos de licenciatura.

Para começar, vamos partir duma situação bastante

1 Uma primeira versão deste texto foi apresentada na sessão de 9-11-84 do Seminário sobre o Ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, promoção do Departamento de Lingüística da Universidade Federal do Paraná.

concreta. Temos trabalhado com alguns professores de 1.^a a 4.^a série da rede municipal de Curitiba, numa tentativa conjunta de viabilizar alternativas para o ensino de português naquelas séries.

Que situação se vivencia neste contexto? Que professor se encontra aí?

O professor que atua de 1.^a a 4.^a série, não raro, é alguém dedicado a seu trabalho, com bastante boa vontade e muito interessado em melhorar aquilo que faz. Por isso, ele, em geral, se mostra receptivo a propostas alternativas, mas revela — e no mais das vezes reconhece de forma explícita — as insuficiências de sua formação profissional.

É um professor que se sente desinstrumentalizado para concretizar uma proposta alternativa: ele reconhece que seu domínio das atividades verbais (principalmente das atividades escritas) é insuficiente; e que seu conjunto de informações sobre a língua é muito restrito.

Ele reconhece também suas dificuldades institucionais (excessiva carga horária de docência; falta de tempo e oportunidade para o estudo; falta de condições para o trabalho coletivo na escola; esquemas autoritários de controle de seu trabalho; falta de bibliotecas; etc.) que, combinadas com as insuficiências de sua formação profissional, criam sérios embaraços a sua atuação concreta em sala de aula.

Deixando, para efeitos deste texto, estas questões institucionais de lado, vejamos que tipo de formação recebeu este professor, que faz dele alguém que não domina suficientemente a língua (em especial as atividades de escrita e todas as outras que pressupõem a variedade padrão) e não tem informação suficiente sobre ela.

O professor de 1.^a a 4.^a série é aquele que se habilita para o ensino pelo curso de Magistério a nível de 2.^o grau (antigo curso Normal).

Nestes cursos, em geral, não se trabalha a língua. As

aulas de português se realizam dentro do modelo tradicional: muita gramática, pouca leitura, pouca redação, precário estudo de literatura (centrado em apresentações da biografia do autor; no resumo de obras; e na caracterização estanque de períodos literários).

Em outros termos, o aluno (futuro professor) não tem uma prática efetiva de língua: ele não passa por uma experiência lingüística sugnificativa, no sentido de se tornar sujeito de sua expressão verbal oral e escrita.

Por outro lado, no curso de magistério, não se costuma fazer reflexão sistemática (i.e., fundada na lingüística) sobre a língua: o que é esse objeto; como funciona; como se dá sua aquisição; quais as especificidades das manifestações orais e escritas; quais as características da língua na realidade brasileira (não se faz, portanto, reflexão alguma sobre a variação lingüística no Brasil); etc.

Esta reflexão sistemática, fundada nos estudos de lingüística e não em meras considerações informais e triviais, deveria ser feita principalmente no sentido de o futuro professor poder reconstruir seu quadro conceptual sobre a língua (cf. GEBARA & ROMUALDO, 1980).

Cada um de nós internaliza — no decorrer do longo e complexo processo de socialização — uma visão da língua, historicamente construída e reproduzida (que poderíamos chamar de visão mítica da língua), e que conflita, na maior parte dos casos, com a visão científica que vem sendo construída pela lingüística.²

Esta visão mítica concebe a língua como um fato

² 'Mito' ('mítico') não está sendo usado aqui no sentido de narrativa cosmogônica (cf. Eliade); mas sim no sentido de falsa representação do real que, transformando uma "contingência em eternidade" (nas palavras de Barthes, a quem se pode recorrer para detalhes sobre o assunto), acaba por exercer uma função orientadora para as ações dos grupos humanos. Poderíamos ter usado o termo 'ideologia' ('ideológico'); evitamos fazê-lo em razão dos muitos equívocos que o termo costuma gerar. Estamos também pressupondo (embora cientes das dificuldades de operar com rígidas dicotomias) que 'mítico' se opõe a 'científico' i.e., que uma falsa representação do real se opõe a uma representação fundada na rigorosa e metódica observação empírica.

estanque, cristalizado, fragmentado. O quadro referencial é aquilo que dizem as gramáticas tradicionais, i.e., uma visão estreita da realidade estrutural da língua, centrada no estudo de palavras isoladas (morfologia) e de frases isoladas (sintaxe); uma visão que desconsidera a variação lingüística e, por isso, opera uma classificação maniqueísta dos fatos da língua como certos ou errados em termos absolutos.

Assim, quem vai ensinar português precisa passar por uma experiência acadêmica que explicita este conflito de visões e, assim fazendo, contribua para a superação da visão mítica da linguagem, superação esta que é requisito indispensável para se construir alternativas para o ensino de português, o qual, por ora, se orienta pela visão mítica e a reproduz com muita força.

Se há uma visão da língua, há também uma visão mítica de como se deve ensinar a língua. Em nosso texto "As Sete Pragas do Ensino de Português", procuramos caracterizar, **grosso modo**, esta visão que se reproduz com muita força no sistema escolar como um todo.

No curso de Magistério, por exemplo, a reflexão sobre a didática da língua — quando há — é conduzida, em geral, por pessoas licenciadas em Pedagogia.

Ora, Pedagogia é um curso em que não se introduziu ainda a reflexão sistemática sobre a língua e em que não costuma haver uma prática efetiva de língua. Pode haver uma ou outra disciplina sobre a metodologia do ensino de língua. O que importa, porém, não é a existência de uma tal disciplina, mas sim seus pressupostos e conteúdos que, salvo exceções, não fazem mais que reproduzir as visões míticas a que nos referimos acima, visões estas que vão ser repassadas na reflexão de didática de língua no curso de Magistério.

Temos, então, uma situação bastante esquisita. De um lado, o aluno aprendendo a ensinar algo sobre que ele

não tem muita clareza (sua visão mítica da língua é mantida intacta). Ao mesmo tempo, ele (aluno) não domina suficientemente as habilidades envolvidas nas atividades verbais (domínio oral de diferentes registros; domínio da atividade escrita) que supostamente serão seu objeto de ensino.

Por outro lado, o professor que o ensina a ensinar a língua não faz senão reproduzir acriticamente a visão mítica da didática da língua.

Nessa situação toda, como o professor de 1.^a a 4.^a série, que inicia seu magistério, vai se orientar no momento de dar sua aula de português? Ele entra em sala de aula e faz o que fizeram com ele: ensina português tendo como modelo seus ex-professores de 1.^o e 2.^o grau.

Cria-se assim um círculo de reprodução em que se desenvolve uma prática de magistério totalmente equivocada, na qual — por exemplo — se pretende ensinar a escrever sem saber escrever e sem entender com clareza o ato de escrever; ou se pretende ensinar a língua, ensinando fundamentalmente gramática; ou, ainda, sem compreensão clara do fenômeno da variação lingüística, vai-se destruindo a personalidade das crianças, porque se lhes diz (reproduzindo a visão mítica da língua) que elas não sabem falar ou falam errado.

Apesar disso tudo, há muitos professores inventivos que cansados do ramerrão tradicional (especialmente por perceberem os resultados nulos do trabalho assim desenvolvido) e usando um mínimo de sensibilidade, criam alternativas ou — ainda — decidem aplicar propostas alternativas.

Aí, aparece o administrador escolar que, não raro, bloqueia as iniciativas inovadoras.

E, por quê?

De uma lado, por causa do ranço autoritário que ocorre solto no sistema escolar, não só na relação professor-aluno,

mas também na relação administrador-professor, com aquele assumindo uma postura policesca de controle absoluto do trabalho do professor.

De outro lado, porque a visão do ensino de português deste administrador é a visão mítica a que nos referimos acima. E ele — habituado à prática autoritária — não admite mudança e pune direta ou indiretamente o professor que insiste em seguir caminhos diferentes.

Tendo pouca clareza sobre a língua; não tendo feito uma análise crítica da didática da língua e habituado à prática autoritária, só resta a este administrador garantir que o ramerrão tradicional — cultuado nos programas escolares e nos livros didáticos — sobreviva e se reproduza, o que lhe garante chão firme para o exercício do controle da ação docente.

Podemos agora observar como é a formação do professor de português de todos esses profissionais (do professor normalista, do pedagogo, do administrador). Trata-se do licenciado em letras; daquele que faz um curso superior específico para ser professor de português. E como é sua formação? Ele passa por uma significativa prática de língua? Infelizmente, não. As aulas de português se resumem, no geral, a repetir os velhos conteúdos do 1.º e 2.º graus, a mesma gramatiquice de sempre (vd., por exemplo, os livros didáticos que se destinam ao curso superior).

Outra questão: o licenciado em Letras desenvolve uma substantiva reflexão sobre a linguagem em geral e a língua portuguesa em particular? Novamente, a resposta é não. Porque ou ele será aluno do professor bem tradicional que apenas reforça a visão mítica a que nos referimos acima; ou ele será aluno do professor que sabe lingüística. Neste caso, ele vai, em geral, receber um conteúdo de alta elaboração teórica, sem passar por uma terapêutica lingüística (i.e., sem uma crítica prévia da visão corrente e tradicional da linguagem) e sem vislumbrar as di-

mensões de aplicação desse conhecimento no enfrentamento dos problemas do seu dia-a-dia como professor.

Na verdade, a questão fundamental aqui é que o estudo de lingüística não se tem realizado como uma prática científica efetiva. O que se faz — no mais das vezes — é passar ao estudante um pacote de conhecimento pronto e acabado, um universo teórico sofisticado, mas cristalizado. E esta situação acaba por criar uma nova visão mítica da linguagem: a visão do “sábio”; a visão de que o universo teórico da linguagem é assunto para poucos escolhidos.

Isso se dá, em parte, porque estamos ainda muito presos ao ensino verborrágico e esquecemos que fazer ciência, que praticar ciência, não é apenas ouvir falar de ciência. Isso também ocorre, porque a prática científica ainda não amadureceu suficientemente no próprio interior da instituição universitária.

Por outro lado, passa-se o pacote teórico pronto (e bem recheado), porque os professores de Letras têm escrúpulos em assumir a idéia de que o curso se destina também a formar o professor de português. Entende-se até que formar o professor é algo menos nobre.

Isso é resultado duma postura que vislumbra o professor de 1.º e 2.º graus como uma estação repetidora de uns poucos conteúdos. E nós, professores universitários, não podemos evidentemente ficar apenas dando poucos conteúdos: temos a obrigação de transmitir a alta ciência!

Ora, esquece-se aí que o professor de 1.º e 2.º graus não pode ser uma mera estação repetidora de poucos conteúdos gramaticais; esquece-se aí que o professor que não é uma pessoa de ciência (i.e., alguém que reflete sistematicamente sobre o real e sobre seu objeto de ensino em particular) é um péssimo professor.

Em outras palavras, a universidade não faz a cabeça

do futuro professor; ela não cria condições quer para ele superar a visão mítica da realidade, quer para ele se desenvolver como pessoa de ciência. O aluno sai da universidade com a mesma velha concepção da língua, com as mesmas velhas formas de pensar a língua e com a mesma velha perspectiva do ensino da língua.

Se a assim chamada parte de conteúdo dos cursos de Letras deixa muito a desejar, o mesmo se pode dizer da formação pedagógica.

As questões educacionais são ainda discutidas muito "in abstracto". A fundamentação teórica repete a mesma situação apresentada acima a respeito do estudo da lingüística (uma transmissão acrítica dum saber pronto); e a própria Prática de Ensino, reduzida por várias razões a uma atividade formal, não faz mais que reproduzir e reforçar a visão mítica da didática da língua.

Mesmo quando a Prática se propõe a definir posturas alternativas, ela enfrenta — não raro — a resistência institucional da própria escola, que não admite, no estágio, mais que a obediência inquestionável aos programas e às estratégias correntes. São os muitos tentáculos da visão mítica da didática da língua se conectando!

O produto de tudo isso é um profissional pouco criativo; é o professor que espera receitas prontas (afinal sua formação se resumiu à passagem de pacotes de saber acabado); é o professor incapaz de criar sua prática de educador.

Ora, só é criativo o professor que faz opções claras para sua ação. Para isso, ele precisa estar bem informado (informado sobre seu objeto de ensino, sobre sua realidade educacional e sobre o processo de ensino nesta realidade); ele precisa ser crítico, i. e., alguém que pensa a escola (sua população, história e funções); a sociedade em que esta escola está inserida; o trabalho de ensino (seus objetivos, conteúdos e estratégias); e que — em função disso

tudo — interfere no processo educacional e exige melhores condições de trabalho.

O que fazer, então, para superar os entraves vistos até aqui? Propor uma reforma curricular? Introduzir lingüística no curso de Pedagogia e no curso de Magistério (2.º grau)?

Talvez, mas isso seria, de novo, começar de cima para baixo; ou do fim para o começo.

Precisamos primeiro definir com clareza nossas opções para a escola. Isso talvez possa começar com amplos debates que envolvam os professores de 1.ª a 4.ª, os licenciados e os alunos de Letras; os licenciados e os alunos de Pedagogia; os professores universitários, debate em que fique claro que o ensino de português não é uma questão apenas lingüística, ou apenas didática, mas que pressupõe uma clara definição do para quê ensinamos (Cf. Geraldi, 1982).

Neste contexto, a universidade como instituição formadora de educadores terá de se questionar e deverá principalmente aprender a fazer com seriedade e com respeito ao professor de 1.º e 2.º graus (sem paternalismo, sem autoritarismo, sem messianismo: afinal, o professor tem um saber empírico importante) o trabalho de extensão universitária, articulado com o ensino e a pesquisa (i.e., levando o saber universitário para o embate com a prática) e articulador do ensino e da pesquisa (i.e., a prática trazendo o questionamento do que se faz na universidade).

A disciplina de Prática de Ensino poderia ser, uma vez repensada, o ponto de apoio para esta integração universidade/escola de 1.º e 2.º graus. Isso porque o aluno universitário deveria, na Prática de Ensino, tomar um banho de realidade na escola de 1.º e 2.º graus; mas também ser o porta-voz principal da escola para a universidade, trazendo não só as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula e suas expectativas, mas principalmente o saber prático elaborado no dia-a-dia do ensino, obrigando

a universidade a uma visão crítica permanente de suas atividades intramuros de ensino e pesquisa. Por último, o aluno universitário deveria ser o porta-voz de perspectivas alternativas elaboradas na universidade, não para impô-las, mas para gerar com habilidade o debate do que se faz e do que se propõe. Uma via de mão dupla, portanto.

Por outro lado, nós professores de Língua e Lingüística da universidade temos de rediscutir nossos programas e, acima de tudo, nossa mentalidade. Nosso critério de seleção de conteúdo não pode ser apenas nossa adequação às altas especulações das teorias lingüísticas: o mais importante é fazer a cabeça de nossos alunos, criando condições para que eles possam desenvolver uma nova atitude diante da língua e do ensino de língua. Entendemos que a lingüística no curso de Letras deve ser um meio para se obter a superação de concepções míticas, e não um fim em si (uma nova postura mítica).

Nesta linha, alguns aspectos são importantes.

Assim, a questão da variação lingüística deve ficar muito clara para quantos estudam a língua. Mas não é só uma compreensão racional da variação, é sobretudo a superação dos preconceitos e atitudes negativas provocadas pela estigmatização sócio-cultural das variedades (Cf. Gnerre, 1985).

A questão da variação lingüística é a que mais favorece um debate ampliado sobre posturas social, histórica e culturalmente condicionadas, porque os estigmas lingüísticos fazem parte do problema muito mais amplo da discriminação social e cultural. Como essa discriminação tem sérias implicações educacionais (especialmente na orientação das posturas do professor diante do educando), a formação do educador não pode prescindir dum encaminhamento sério deste assunto.

Um segundo tema indispensável na formação do educador diz respeito ao processo de aquisição da linguagem. Ter clareza nesta área é fundamental, principalmente para

que na organização do ensino não se desenvolvam práticas equivocadas, fruto de pressupostos incorretos quanto aos mecanismos cognitivos em operação na aquisição do vernáculo; na aquisição da língua escrita; na aquisição da variedade padrão.

Um terceiro ponto básico é uma reflexão sobre o funcionamento das línguas humanas em geral e sobre a língua portuguesa em particular. É o momento de aprender a fazer análise lingüística; de praticar efetivamente o escrutínio científico da língua, adquirindo autonomia de pensamento sobre a realidade lingüística (Cf. Ilari, 1985).

Essa atividade pressupõe, entre outros aspectos: a) o domínio efetivo da língua, especialmente da variedade padrão; dos mecanismos da mudança de registro; das opções expressivas da língua; das atividades de escrita; b) a crítica honesta do saber gramatical tradicional, reconhecendo seu valor histórico e heurístico; compreendendo suas deficiências e, principalmente, aprendendo a superá-las; c) o desenvolvimento dum quadro teórico referencial sobre a língua que ultrapasse uma visão instrumentalista ou descontextualizada.

Um último ponto a se destacar se refere a um trabalho sobre a linguagem escrita, cujo domínio deve ser, na nossa perspectiva, o objetivo central do ensino de português na escola (entendendo que uma das funções da escola é abrir os caminhos para a apropriação da cultura escrita) e ao qual todos os outros possíveis objetivos daquele ensino estarão subordinados.

Com este conjunto de colocações, esperamos ter trazido algumas contribuições para os debates que envolvem a formação do professor de português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *Mitologias*. 4 ed. Rio, DIFEL, 1980.
ELIADE, M. *Mito e realidade*. S. Paulo, Perspectiva, 1972.

- FARACO, C.A. "As sete pragas do ensino de português". **Construtura**, 3(1): 5-12. Reprod. em GERALDI, J. W. (org.): 17-23.
- GEBARA, E. & ROMUALDO, J.A. "A lingüística e o ensino de português". In GERALDI, J.W. (org.): 25-9.
- GERALDI, J. W. "Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa". **ANDE**, 4, 1982.
- _____ (org.) O texto na sala de aula. Campinas/Cascavel, Unicamp/Assoeste, 1984.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. S. Paulo, Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. S. Paulo, Martins Fontes, 1985.