

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEÚDOS TEÓRICOS, HABILIDADES, REPRESENTAÇÕES E VALORES

José CONTINI JÚNIOR*

Resumo: O objetivo do trabalho foi identificar e propor diretrizes para trajetória do professor de língua portuguesa, através da descrição e análise de conteúdos teóricos, habilidades técnicas, representações e valores considerados relevantes à sua atuação. O trabalho partiu dos procedimentos de coleta e análise de dados da “entrevista recorrente” que postula, para a construção do conhecimento, a interação entre pesquisador e sujeitos, e compreendeu duas fases: análise/organização preliminar a cada entrevista e, posteriormente, análise final, pelo estabelecimento de inter-relações dos conteúdos. Constatamos que, quanto aos conteúdos teóricos, é dada grande importância à gramática tradicional; é evidenciado o papel das disciplinas “Didática” e “Psicologia”, para o domínio das habilidades técnicas; a representação é a de responsabilidade quanto à preparação e orientação dos alunos; são exemplo de “paciência, virtude, justiça, amor e seriedade”, para caracterizar o que entendem por valores. Não detectamos posicionamentos que evidenciassem diferenças quanto ao peso da experiência profissional. Ficou patente a necessidade de transformações na estrutura do curso de formação de professores de língua portuguesa, transformações que manifestem a possibilidade da formação do sujeito social.

Palavras-chave: conteúdos teóricos; habilidades; representações; valores.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho foi identificar e propor diretrizes para a trajetória do professor de língua portuguesa, através da descrição e análise dos conteúdos teóricos, das habilidades técnicas, das representações e dos valores considerados relevantes à sua atuação, na opinião do próprio professor.

Um número considerável de trabalhos na área educacional tem focado a problemática do ensino e da aprendizagem, da língua e da literatura, em nossas escolas do ensino fundamental e do ensino médio. No caso do ensino de língua portuguesa, parece-nos que o professor, que atua efetivamente nesse processo, continua distanciado das propostas apresentadas nessas reflexões e, nesse sentido, perpetua práticas estereotipadas sem maiores questionamentos.

* Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: contini_@brturbo.com

O professor, ante a apatia dos alunos e o seu baixo rendimento, não se propõe sistematicamente a modificar seu *modus operandi*, embora consideremos de suma importância realizar um esforço conjunto que busque diagnosticar e compreender essa realidade, pelo envolvimento dos profissionais da área.

Não é raro perceber que certos professores passam por uma vida inteira no magistério, sem avaliar os conhecimentos necessários ao desempenho de sua função, sem fazer uma análise dos métodos utilizados em sua ação pedagógica e sem questionar os objetivos implícitos na estrutura do sistema escolar.

A legitimidade desses objetivos, no caso especial do ensino da língua vernácula, nos dias atuais, é duvidosa em pelo menos dois aspectos: primeiro, com a democratização do ensino, grande contingente populacional passou a ter acesso à escola, contribuindo para diversificar sua clientela, antes constituída apenas por integrantes da classe social privilegiada; segundo, o aparecimento de meios de comunicação mais rápidos e, sob certos aspectos, mais eficazes do que a linguagem escrita, tem concorrido para desacreditar o antigo ideal desse ensino que, baseando-se exclusivamente na gramática, visava à expressão correta e castiça.

Benites (1996, p.04), quando faz referências aos conhecimentos e conteúdos necessários à ação educativa, afirma que “os programas escolares são o reflexo mais palpável do desconhecimento do lugar da gramática no ensino de língua. Além da excessiva preocupação com a metalinguagem, pode-se neles detectar uma considerável quantidade de aspectos gramaticais desnecessários com os quais se perdem horas preciosas; desnecessários, ou porque o aluno já os domina sem qualquer problema, ou porque conhecê-los não implica melhoria no desempenho lingüístico, ou ainda porque são conhecimentos que dificilmente serão utilizados”.

A seleção dos aspectos gramaticais a serem trabalhados na escola vai depender do estabelecimento de objetivos mais amplos para o atual ensino de língua portuguesa, objetivos que incluiriam estudos dos mecanismos de funcionamento da língua e, por isso, englobariam aspectos discursivos e textuais.

A prática lingüística cotidiana tem demonstrado que saber explicitar o conhecimento de regras gramaticais não equivale, necessariamente, a um melhor desempenho do aluno como leitor, ou produtor de textos orais e escritos. Por outro lado, a ênfase sobre a metalinguagem, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, cria nas crianças uma falsa imagem da língua, desmotivando-as para o estudo da disciplina: ora pensam que não sabem nada sobre a língua que falam; ora pensam que a língua é algo muito complexo e que, para dominá-la, é necessário memorizar um sem-número de regras com suas exceções.

O aluno sente, com razão, que a escola, como conseqüência de uma prática distanciada das suas reais necessidades lingüísticas, leva-o a uma

linguagem distinta da que ele empregou naturalmente até o momento. Através da escrita, a língua se materializa e se torna um objeto acessível ao olhar; é um domínio estranho que necessita de uma iniciação muitas vezes repleta de dificuldades.

A nossa pedagogia tem, em detrimento da oralidade que deve ser aperfeiçoada, privilegiado excessivamente o escrito. Este tipo de linguagem fundamenta-se na gramática tradicional, no livro de leitura ou em outros manuais didáticos, que têm a literatura de prestígio como modelo de boa manifestação lingüística e de bom uso; fortifica-se e se consolida pela prática da sua leitura e da sua imitação constante.

A situação acima indicada explica, em parte, por que se tende a negligenciar o aspecto oral que continua presente, de maneira permanente, como referência necessária para o aluno. Com efeito, ele só compreende o que lê pelo fato de reencontrar – “falando a leitura” – a língua que usa cotidianamente.

Resta salientar, como fazem Genouvrier & Peytard (1973), que, no âmbito pedagógico, “a crise existe e requer soluções: quase por toda parte no Brasil, há vozes que se levantam para dizer que não se pode continuar vivendo de um ensino gramatical cuja ineficácia é comprovada” (p.124), principalmente, quando a gramática escolar contemporânea está num impasse e necessita esclarecer os pressupostos em que se baseia. Para falar a verdade, segundo os autores, “a gramática não existe: existem gramáticas – no limite, uma por autor” (p.123).

Em relação às habilidades técnicas, várias pesquisas têm apontado que as opiniões que os professores, indiscriminadamente, têm a respeito de sua atuação profissional, mostram um peso considerável quanto à experiência. Segundo Mello (1982), a formação e a experiência profissional determinam uma maior ou menor exigência quanto aos aspectos técnicos da atividade docente. Explica a autora que “a avaliação da assistência técnica recebida e dos recursos materiais da escola seria tanto mais rigorosa quanto melhor fosse a capacitação técnica do professor, a qual lhe permitiria discernir melhor suas falhas e deficiências” (MELLO, 1982, p.123).

Outro aspecto indicado pela autora, que se relaciona ao exercício satisfatório da capacidade técnica, envolve uma característica psicocultural que é traduzida na palavra “vocação”, empregada para indicar e justificar a principal conotação das condições de trabalho e, por isso mesmo, para rejeitar o título de profissional, dizendo-se “missionário” – aquele que tem uma missão, não uma profissão como tantas outras. Observa-se, ainda, em outras considerações apresentadas pela citada autora, uma ausência de menção dos elementos diretamente dependentes da competência profissional.

Almeida (1986, p.143) aponta que os sujeitos de seu trabalho de pesquisa omitiram, sistematicamente, a “tarefa de ensinar” do elenco de tarefas que apresentaram para o educador e, portanto, para si mesmos. Conforme o autor, “não se falou em ensinar, porque essa tarefa não é valorizada atualmente;

aliás, nem se diz mais ensinar, diz-se, pejorativamente, ‘transmitir conhecimentos’, numa flagrante intenção de desvalorizar o trabalho do professor.”

A impressão que fica da leitura dos trabalhos citados é que qualquer pessoa, independentemente da formação profissional que tenha, poderá ser professor de qualquer disciplina, pois parece não fazer sentido a afirmação de que, para lecionar uma disciplina, é necessário tê-la estudado, ou mesmo ter estudado qualquer coisa.

“O conhecimento específico, a competência profissional, o domínio de conteúdos, metodologias, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos são, sistemática e invariavelmente, desvalorizados” – salienta Almeida (1986, p. 145), concluindo com a afirmação de um dos seus sujeitos: “a partir do momento em que existe confiança e simpatia entre educando e educador, a aprendizagem torna-se uma consequência imediata.”

A representação e o valor que tem o professor numa sociedade como a nossa são, até certo ponto, ambíguos: por um lado, o professor corresponde a uma figura de importância capital que participa da formação dos cidadãos, ocupando boa parte de suas vidas; por outro lado, ele é uma entidade abstrata e fragmentada.

A tentativa de conferir unidade a esse valor e a essa representação se revela, muitas vezes, em momentos importantes da vida social que procuram reavivar lembranças de professores preferidos, cujas marcas ficaram na existência dos alunos. Nostalgicamente, todo cidadão quando chega ao poder na pele de político rememora “a professorinha” que teve influência decisiva em seu passado escolar.

Esse lugar-comum corresponde ao esforço da sociedade em unir os pedaços que fazem parte da representação social do professor e do valor que se procura dar aos professores. Frequentemente, os aparelhos ideológicos – principalmente os meios de comunicação de massa – apontam para uma revalorização do magistério, da mesma maneira que promovem a valorização de outros costumes e comportamentos sociais, como o casamento, a maternidade e a lealdade filial, por exemplo.

Zilberman (1999, p.01) diz que, ao lado dessa tendência – ou mesmo por baixo dela – “existe o professor real, aquela pessoa que somos na sala de aula, que as crianças e os adultos conhecem enquanto estudantes.” Na condição de responsável pela aprendizagem, o professor encarna um modelo de exercício da autoridade que, embora tente minimizar, fica explícito no ato de facultar ou não a progressão escolar do aluno. Ao mesmo tempo, outra contradição se manifesta, se comparada com a circunstância de que, hoje, ele corresponde a um profissional pessimamente remunerado e que atua em situações bastante precárias.

A nossa literatura de prestígio também é prodigiosa em representar e em valorizar o nosso professor, e essa tendência pode ser observada em diferentes momentos de sua história. O texto literário, segundo aponta o trabalho

de Gilberto (1999), estrutura-se em um sistema particular que, no que tange à figura do professor, descreve imagens ora priorizando a “face iluminada do educador”, ora acentuando a sua “face opaca” que é preciso desvelar.

O retrato do professor, concretizado em obras de Graciliano Ramos e de Lima Barreto – apenas para citar dois exemplos tirados de dentro desse fecundo universo – são “figuras anedóticas” que revelam o lado grotesco e caricato da atividade. Num exemplo mais recente, agora do mundo do cinema, Gilberto (1999, p.06) lembra a personagem criada por Walter Salles, em *Central do Brasil* (1999), cuja característica é um “misto de logro e bondade, que reúne em si elementos positivos e negativos.”

Se a construção da representação e do valor do professor ora é idealizada, ora nem tanto, esses fatores apontam para o fato de que a sociedade não valoriza o magistério suficientemente, nem entende que é uma carreira ou exercício de uma profissão.

Assim, a desvalorização do magistério fica patenteada. Enquanto classe social ou categoria, resume Zilberman (1999, p.02), “o professor é uma vítima, elo frágil de um sistema perverso, dentro do qual dispõe de poucas escolhas.”

2. Metodologia

2.1. Fundamentação

A base metodológica deste trabalho partiu dos procedimentos de coleta e de análise de dados, adotados por estudos desenvolvidos por Tunes (1981), Simão (1989), Zanelli (1992) e Contini (1998), que apontam os princípios básicos da “entrevista recorrente”. A interação entre o pesquisador e o sujeito é fundamental para a construção do conhecimento acerca de uma situação problematizada. Sendo assim, o pesquisador consultará o sujeito, através de sessões de entrevista.

Esse tipo de consulta é uma espécie de interação social planejada que se dá entre “um ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e o outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (SIMÃO, 1989, p.37), havendo, para tanto, a repetição de consultas do pesquisador ao participante até que ambos considerem o problema suficientemente esclarecido. Não há, portanto, necessidade de o sujeito preocupar-se em esgotar os tópicos da questão proposta de uma única vez.

A repetição de sessões de entrevista em torno de um problema resulta em um conhecimento construído processualmente. O conhecimento é gerado “em um contexto de forças sociais, atitudes e valores (...) no qual seus participantes são capazes de modificá-lo. A possibilidade de mudança de cada um está relacionada à produção desse conhecimento ativo. Conhecimento e ação, portanto, apresentam-se dialeticamente associados” (ZANELLI, 1992, p.58).

Todas as sessões de entrevista foram gravadas e as verbalizações (falas) dos sujeitos foram transcritas pelo pesquisador. De posse das

verbalizações transcritas, o pesquisador fez uma análise preliminar, organizando as falas em classes de conteúdo. Esta análise e organização dos conteúdos foram dispostas em colunas, dentro de um “quadro de verbalizações” (matriz), que retornou ao sujeito na sessão subsequente, cabendo-lhe, então, a seu critério, adicionar informação aos relatos registrados, reformulá-los ou, simplesmente, confirmá-los. Procedendo dessa forma, o quadro foi sendo recomposto até o momento em que pesquisador e sujeito julgaram esgotado o problema em questão.

2.2. Seleção dos sujeitos

O critério de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa tomou como referência o questionamento apresentado na pergunta problematizadora, ou seja, descrever um conjunto de fatores que são necessários à atuação do professor de língua portuguesa, conjunto que envolve: conteúdos teóricos, habilidades técnicas, representação e valor, tal qual evidenciamos no objetivo desta investigação.

Como decorrência desse fato, optamos pela “seleção intencional dos sujeitos”, entendida essa seleção como requisito fundamental para a coleta de dados. Assim sendo, trabalhamos na presente pesquisa com três informantes que atenderam a um ou a outro, dos seguintes critérios: a) possuir experiência profissional como docente da disciplina “Língua Portuguesa” (Sujeito 2), e b) estar iniciando a carreira docente, sem ter tido experiência anterior na área especificada (Sujeitos 1 e 3). Isto é, os critérios acima elencados não foram considerados aditivos.

Essa escolha deveu-se ao fato de tentarmos estabelecer uma diferença de desempenho, determinada tanto pela experiência profissional, como pela ausência dela; mas, nesse caso, o desempenho estará embasado em conhecimentos adquiridos pelo informante, durante a realização do curso de capacitação profissional. Portanto, a “familiaridade” em relação ao problema deste estudo foi um elemento fundamental para a diferenciação das falas dos professores entrevistados.

2.3. A entrevista recorrente

Conforme o exposto, as interações propiciadas pelas entrevistas recorrentes constituíram a base da coleta de dados. O procedimento compreendeu duas fases de análise: a da organização preliminar que se deu a cada entrevista e, posteriormente, a da análise final, na qual o pesquisador – de posse do material obtido nas consultas recorrentes – passou a procurar estabelecer inter-relações dos conteúdos, tendo em vista a interpretação dos dados resultantes.

Os sujeitos intencionalmente selecionados discorreram informações relativas à questão: quais são os conteúdos teóricos, as habilidades técnicas,

as representações e os valores necessários à atuação do professor de língua portuguesa? Para efeito de elaboração das matrizes, foram consideradas as verbalizações que alcançaram os seguintes critérios de similaridade de respostas com a situação problematizadora da pesquisa:

- a) conteúdos teóricos – relatos verbais que apontaram para a compreensão das teorias que podem subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa;
- b) habilidades técnicas – verbalizações que apontaram para as habilidades instrumentais consideradas necessárias à atuação do professor de língua portuguesa;
- c) representações – verbalizações que apontaram para as imagens ou idéias que o professor tem sobre o seu papel como profissional de ensino da língua portuguesa; e
- d) valores – relatos verbais que apontaram para os significados atribuídos pelo professor de língua portuguesa, acerca da relevância de sua conduta profissional.

A fim de garantir o interesse e a adesão de cada um dos participantes na presente investigação, o pesquisador manteve um contato pessoal preliminar, para esclarecê-los sobre o objetivo da pesquisa e, uma vez estabelecido o interesse do sujeito em participar do trabalho, determinaram-se o local, o dia e o horário do primeiro encontro. Nessa mesma oportunidade, o pesquisador forneceu a cada sujeito uma “folha de instruções”, com objetivo, problema e metodologia da pesquisa, procedendo-se a sua leitura e esclarecimento sobre dúvidas que o sujeito pudesse ter.

Após a primeira sessão de entrevista com cada um dos sujeitos, os demais encontros foram estabelecidos em função do tempo exigido para transcrição das entrevistas e para a análise preliminar que resultou em uma matriz de verbalizações. Essa matriz era apresentada ao sujeito na sessão subsequente, para a devida avaliação.

O quadro I apresenta as datas e as sessões com cada um dos participantes.

QUADRO I – Datas e sessões realizadas com cada sujeito

| SUJEITOS | S E S S Õ E S | | | |
|-----------|---------------|-------|-------|-------|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| Sujeito 1 | 26/08 | 03/10 | 15/11 | - |
| Sujeito 2 | 28/08 | 13/10 | 17/11 | 05/12 |
| Sujeito 3 | 15/10 | 03/12 | - | - |

As sessões de entrevista que constam do quadro I, foram realizadas no ano de 1999, e totalizaram nove encontros com os sujeitos. A média de duração das sessões foi em torno de cinquenta minutos, incluindo o tempo destinado à orientação e à discussão de tópicos da entrevista, que incluía a própria matriz de verbalizações quando retornava ao sujeito.

Logo após a primeira sessão com cada um dos sujeitos, procedemos à transcrição integral da entrevista, leitura, seleção e organização do material escrito, procedimento que foi repetido em todas as demais sessões recorrentes.

Esse processo constituiu-se numa análise preliminar dos dados de cada um dos sujeitos, o que exigiu uma permanente busca de significados contidos nas verbalizações. A partir daí, foi sendo possível identificar “classes de verbalizações” referentes a relatos cujos conteúdos guardavam similaridade ou correlação entre si. Confeccionou-se, então, a matriz de verbalizações contendo colunas correspondentes às classes identificadas, nas quais foram sintetizadas as falas dos sujeitos, que foram apresentadas na sessão subsequente para visualização e apreciação.

A matriz de verbalização permitiu que os sujeitos da pesquisa tivessem acesso às inferências do pesquisador sobre os relatos, podendo, assim, manifestar sua concordância ou discordância quanto a essas inferências. A visualização da matriz foi um instrumento valioso para auferir a anuência dos sujeitos sobre as análises preliminares realizadas.

3. Resultados e Discussão.

No quadro II, apresentamos os resultados da análise realizada nos relatos dos sujeitos, no tocante à classe dos conteúdos teóricos necessários à atuação do professor de língua portuguesa.

QUADRO II – Classe dos Conteúdos Teóricos

| Sujeito | Síntese das Verbalizações |
|----------------|--|
| S1 | - Sente dificuldades ao ministrar aulas de língua portuguesa, por falhas na aquisição dos conteúdos profundos da gramática tradicional, durante a realização do curso de graduação. Considera importantes os conhecimentos da Lingüística, enquanto teoria, para a valorização da realidade dos alunos, embora descarte a possibilidade do erro em sala de aula por entender que a fala culta deva prevalecer. |
| S2 | - Deve dominar os conteúdos da gramática, principalmente no que diz respeito à parte evolutiva da língua, além de conhecimentos da Ética, Filosofia e Sociologia. Gostar da leitura e da prática da leitura, de uma maneira eclética, ou seja, de uma leitura não somente vinculada a sua disciplina. |
| S3 | - Acredita que os conteúdos teóricos são de fundamental importância e o professor deve ter uma boa forma de expô-los aos alunos. |

O que podemos constatar pela análise das verbalizações dos sujeitos da pesquisa, quanto aos conteúdos teóricos, é a importância dada ao domínio dos conhecimentos da gramática tradicional (S1 e S2) e uma referência vaga (S3) quanto ao domínio desses conhecimentos.

Essa importância é justificada pelo fato de que o objetivo fundamental da educação escolar, na área do ensino da língua, será sempre o de levar o aluno a falar e a escrever o seu idioma, segundo as normas socialmente aceitas, isto é, a aprendizagem da chamada “língua culta”, como uma forma de corresponder às necessidades de interação e ascensão social da clientela escolar, principalmente dos alunos das classes populares.

Contudo, o apego ferrenho por parte dos professores a essa gramática pode ocasionar um distanciamento quanto ao objetivo específico do ensino, mesmo quando os sujeitos da pesquisa apontam o conhecimento teórico de outras áreas afins, como forma de embasar as atividades desse ensino.

A presente situação fica patente no pronunciamento de S1, que considera importantes “os conhecimentos da Linguística, para valorização da realidade dos alunos”, mas descarta a possibilidade da ocorrência do erro na manifestação desses alunos em sala de aula.

Os professores com essa visão têm tentado superar a dicotomia variante padrão *versus* variantes não-padrão, mas esse desejo de mudar encontra obstáculo no peso da tradição gramatical que herdamos e na imposição dos programas escolares a cumprir. Nem mesmo o domínio da “parte evolutiva da língua”, conforme atesta o pronunciamento de S2, como conhecimento teórico necessário ao bom desempenho da função de professor, contribui para levar os alunos a alcançar os reais objetivos de produzir a língua socialmente privilegiada; contudo, as atividades de leitura e de discussão de textos adequados podem dar elementos para a prática da escrita dessa língua, o que é enfatizado pelo mesmo sujeito da pesquisa.

Como acentuamos anteriormente, é visível o anacronismo de nosso ensino gramatical que se assenta numa concepção de língua que data dos séculos XVI-XVIII. Diante de uma língua portuguesa que precisava definir a sua natureza, o seu funcionamento e a sua dignidade diante das outras línguas de prestígio, nesse período, a tentação de achar modelos em seu saber latinista leva os gramáticos portugueses ao decalque da língua latina, isto é, submete a gramática portuguesa aos moldes da gramática latina, resultando em descrições e terminologias insatisfatórias.

Genouvrier e Peytard (1973, p.137) afirmam que “a tradição se mantém em nossos dias, não tão forte (...), mas suficientemente poderosa para alterar a própria descrição gramatical.” Dacanal (1985, p.36) considera ser a gramática um elemento a-histórico e a-social que “rui diante da evidência da existência de outras variantes e, portanto, de outras normas (nem corretas nem cultas).”

A gramática não pode mais ser um pretexto: é fundamental que ela se destine a conduzir a criança ao uso eficaz de sua língua materna. É por isso que as reflexões sobre o ensino da língua portuguesa não se atêm apenas à

aquisição dos aspectos normativos de seu sistema lingüístico, mas devem procurar recuperar as relações entre as variantes. Compreender a atividade lingüística do aluno, contrapondo-a a nossa própria análise de língua, constitui-se numa concepção de aprendizagem da língua como uma entidade construída social e coletivamente, uma interação humana sujeita a constantes transformações.

Para Possenti (2000, p.36), haveria muitas vantagens no ensino da língua portuguesa se os professores tivessem “como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos algo como a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga.”

QUADRO III – Classe das Habilidades Técnicas

| Sujeito | Síntese das Verbalizações |
|---------|--|
| S1 | - Valoriza o papel da Didática e acentua a sua função quando vinculada ao exercício da prática, à experiência em sala de aula e questiona o seu papel para aplicação em situações reais. Considera a Prática de Ensino deficiente e aponta para a necessidade dela começar desde o primeiro ano do curso de formação, acompanhada de relatos de experiências e discussões. |
| S2 | - Saber dosar o conteúdo, do mais simples ao mais elaborado, para chegar ao aluno e, para isso, utilizar vários tipos de materiais e recursos audiovisuais. Admite que a Didática e a Psicologia são disciplinas que também podem auxiliar: a primeira, na utilização de material pedagógico; e a segunda, na compreensão do ser humano. |
| S3 | - Deve ter habilidade para fazer com que o aluno se expresse mais na forma erudita e, para conseguir atingir esse objetivo, deve utilizar-se dos seminários, do teatro e da leitura. |

O quadro acima apresenta o que, na concepção dos entrevistados, se revela fundamental em habilidades técnicas, para que o professor desenvolva adequadamente a sua função de ensinar a língua portuguesa.

O papel das disciplinas “Didática” e “Psicologia” é evidenciado como sendo o de trazer informações que contribuam de forma a suprir as necessidades de domínio das técnicas de ensino, do manejo de materiais didáticos e do conhecimento da clientela escolar.

Essa tendência aponta para o fato de que S1 e S2 não apresentam uma visão semelhante a de sujeitos descritos em outras pesquisas, tal qual enumerados respectivamente por Mello (1982) e Almeida (1986). Pelo contrário, admite S2 que a “Didática” e a “Psicologia” são disciplinas que preparam o professor para ter esses requisitos: “são duas disciplinas que podem te auxiliar. Eu vejo que a Didática vai te fornecer instrumentos que vão te dar sugestões para você caminhar na utilização de material pedagógico. E a Psicologia que vai te dar uma visão global do ser humano, até para compreender em que

momento, em que determinada abordagem, determinado conteúdo vai surtir mais efeito do que um outro.”

Na visão de S1, a valor do papel das disciplinas é aumentado quando vinculado às “situações reais”, ou seja, a adoção de uma técnica de ensino deve passar pelo critério de atendimento às necessidades diagnosticadas, no ato da aprendizagem da língua, por indivíduos determinados, de acordo com as expectativas sociais. Sob esse ponto de vista, qualquer fórmula mágica deve ser recebida com desconfiança pelo professor.

Contudo, S3 parece não dar importância às citadas disciplinas e indica a utilização “dos seminários, do teatro e da leitura” como habilidade para levar os alunos a se expressarem “na forma erudita”.

Para Murrie (1992, p.75), o ato de ensinar tem que ser contextualizado no espaço e no tempo; tem que ser mediado pelas conveniências do aprendiz e do professor o que, portanto, pressupõe “uma interação constante entre ambos e o objeto de estudo.” Tal situação produzirá a possibilidade de se “desconfiar” dos produtos prontos que são transmitidos sem uma análise crítica.

Outro ponto que podemos destacar da verbalização de S1 é o que se refere à disciplina “Prática de Ensino”, considerada “deficiente” por se limitar a acontecer no final da formação profissional. “Eu senti necessidade de ter aulas práticas desde o começo, desde o primeiro ano do curso. Eu acho que cada professor tem que ter a sua prática com os alunos e, após a sua prática, um debate.”

Vieira (1992, p.91) afirma que a prática de ensino tem entre seus objetivos o de retomar elementos fundamentais dos conteúdos específicos, vistos nos cursos de licenciatura, e relacioná-los às teorias, com vistas a sua aplicação nas escolas. Para a autora, o nome da disciplina “Prática de Ensino”, sob a forma de estágio supervisionado, tem “conotações negativas. Seja por remeter a um conjunto de métodos, técnicas e recursos neutros, ligado estreitamente ao ‘fazer’ e sem qualquer vinculação com o ‘pensar’. Seja por remeter à idéia de que a disciplina efetiva-se apenas com a permanência do futuro professor em estabelecimentos de ensino.”

Assim sendo, a observação feita por S1 tem sua razão de ser, pois o futuro professor, diante de uma situação em que não tem oportunidade de sistematizar e de analisar o que foi observado e/ou realizado, encontra dificuldades para elaborar projetos de ensino de língua materna. É necessário, portanto, que a atuação da disciplina seja ampliada dentro dos cursos de formação de professores e se configure em lugar de reflexão, de pesquisa e de ação.

A seguir, temos o quadro IV que apresenta a classe das representações.

QUADRO IV – Classe das Representações

| Sujeito | Síntese das Verbalizações |
|---------|--|
| S1 | - Manifesta preocupação em preparar os alunos para o mercado de trabalho, desenvolvendo o seu espírito crítico. Procura dar o melhor de si, estudando e aproveitando o que aprendeu na própria experiência de vida, mas não se considera um professor perfeito, pois reconhece seus limites quando o assunto é de caráter disciplinar. |
| S2 | - Acredita que o papel do professor é auxiliar, orientar e encaminhar o aluno a adquirir uma adequação vocabular própria para cada situação social, sem perder suas raízes. Observa que não quer deixar patente uma divisão na língua entre o que é considerado “certo” e o que é “errado”. |
| S3 | - Define o professor como orientador do aluno para que tenha mais chances no mundo atual e, para tanto, ele deve ser versátil, desempenhando o papel, não só de professor, mas de pai, irmão e amigo. |

De modo geral, as imagens que os professores têm sobre o seu papel como profissional de ensino da língua portuguesa são de responsabilidade: primeiro, quanto à preparação e orientação de seus alunos para o mercado de trabalho e, segundo, quanto ao seu desempenho lingüístico nas diferentes situações sociais. Assim se manifestam S1 e S3 para corroborar com a primeira responsabilidade de sua função; por outro lado, S2 “acredita que o papel do professor é auxiliar, orientar e encaminhar o aluno a adquirir uma adequação vocabular própria para cada situação social”, atendendo à outra responsabilidade.

Parece-nos que aos professores é destinada uma tarefa sem limites, uma vez que em suas mãos estão a felicidade de cada um de seus alunos, o futuro e o bem-estar da sociedade. Logo, os professores repetem, categoricamente, os anseios que essa mesma sociedade almeja desse profissional, o que comprova um discurso estereotipado e ideológico, consolidado através do tempo, discurso esse requisitado, esperado e valorizado.

Almeida (1986, p.62) diz que “à força de tanto repetir, falar, escrever, ler, ouvir determinadas palavras, expressões, afirmações, não podemos mais viver sem elas, nem sem aquilo que expressam. Não ousamos negá-las ou desrespeitá-las. Se o fazemos, não temos coragem de admiti-lo; se o admitimos, abate-nos o sentimento de culpa, o peso de estarmos fazendo coisa errada; conseqüentemente, abate-nos a idéia da censura, da reprovação social, e o que é pior: a autocensura, a auto-reprovação.”

Outros atributos que aparecem agregados à figura do professor e representam os ideais veiculados pela nossa sociedade são apresentados na verbalização de S3. Para ele, o professor não é apenas “professor”, mas “pai, irmão e amigo”. A construção dessa representação pressupõe o recurso à estereotipia e uma tentativa de agregar ao trabalho do professor uma visão

paternalista, cujos desdobramentos convêm à classe dominante, pois ele pode ser tudo, menos o profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal: ensinar.

Chauí (1983, p.93) lembra-nos que “a ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias).”

Dessa forma, podemos explicar a razão pela qual a sociedade, e talvez mesmo, o próprio professor, não valoriza suficientemente o magistério e nem entende que é uma carreira ou exercício de uma profissão – como afirmamos anteriormente. É urgente, então, a necessidade de reabilitarmos o professor em sua dimensão técnico-profissional e, ao mesmo tempo, política, para que tenha direito de reivindicar melhores condições de trabalho e resgatar prestígio, *status*, reconhecimento e, com certeza, salário digno.

Finalmente, analisaremos, a seguir, o quadro V que apresenta as sínteses das verbalizações dos sujeitos da pesquisa, sobre valores.

QUADRO V – Classe dos Valores

| Sujeito | Síntese das Verbalizações |
|---------|---|
| S1 | - Considera fundamental que as relações pessoais sejam intensificadas e que o professor deva ser um exemplo de paciência, virtude e amor, para que possa transmitir aos seus alunos a noção desses valores. |
| S2 | - Afirma que deve gostar do que faz e ter uma conduta em que o particular não se confunda com o profissional. Deve ser justo e sério, acatando críticas, mas não a condução do seu trabalho por um outro colega, o que desvirtua os objetivos traçados. |
| S3 | - Acredita que alguns professores não estão capacitados a ministrar aulas de língua portuguesa e acabam prejudicando seus alunos. Deve ser coerente em relação a tudo que faz e ensina. |

“Um exemplo de *paciência, virtude e amor*”; “deve ser *justo e sério*”; “deve ser *coerente* em relação a tudo que faz e ensina” (grifos nossos). Esses são os significados atribuídos pelos professores da pesquisa, com respeito à relevância de sua conduta profissional. Mais uma vez, percebemos a predominância de um discurso ideológico, sedimentado nas pessoas pelo convívio com seus pares e se cristalizando nas verbalizações para dar conta de caracterizar o que entendem por valores.

Mediados por nossos parceiros sociais, integramo-nos nas relações sociais e aprendemos as coisas do nosso mundo por meio delas. Bakhtin (1985, p.360) afirma que “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, vem da boca dos outros e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles.”

Por essa razão, acreditamos que, na utilização dessas palavras, podemos identificar a permanência de um discurso religioso que foi construído no processo de formação de professores que, por um longo período no Brasil, esteve a cargo de escolas confessionais, discurso que foi identificado por inúmeros trabalhos de pesquisa realizados em nosso país.

Pereira (1996), para citar um desses trabalhos que, no caso, analisa o cotidiano de professores de uma escola estadual de Belo Horizonte (MG), documentou esse tipo de discurso nos eventos e rituais, nas palavras e símbolos utilizados para representar e significar o educar, o ser professor e o ser aluno.

De outro lado, os sujeitos participantes de nosso trabalho não citaram a questão ética, enquanto um valor fundamental para uma atuação consistente e comprometida com o respeito e a formação da cidadania. Talvez possamos identificar essa preocupação em S2, quando afirma que o professor deve “ter uma conduta em que o particular não se confunda com o profissional” e, mais adiante, sugere que a condução do trabalho pedagógico por um outro colega “desvirtua os objetivos traçados”.

A atuação do professor de língua portuguesa, nesse aspecto, se ressentia da falta de uma dimensão social ou, mais claramente, de um compromisso social com a maioria da população. Esse compromisso é estabelecido, com certeza, através da implementação de uma ética profissional que, infelizmente, encontra-se afastada de nossas preocupações. No nosso entendimento, o professor demonstra a falta de uma ética profissional quando contribui decisivamente para engrossar as fileiras dos desistentes e excluídos do sistema educacional e, conseqüentemente, excluídos das esferas sociais.

A construção de uma reflexão sobre valores – que deve começar na formação profissional do professor – é, segundo Contini (1998, p.104), o que “faz com que se estimulem discussões que poderão ajudar a construir uma postura ética (...) que irá refletir diretamente no seu trabalho enquanto profissional.”

Essa reflexão ética pode ser considerada fundamental para uma discussão dos valores hegemônicos existentes na sociedade e, por outro lado, contribuir para a formulação de um conjunto de princípios e de valores que nortearão a atuação do professor, assim munido de um senso-crítico a respeito da realidade social e tendo como referência esta organização social que é a escola.

A escola, como lugar legítimo do exercício da ação pedagógica, é também lugar de transmissão e imposição de ideologias, um lugar de luta ideológica. Portanto, aos docentes se apresentam dois problemas: o primeiro diz respeito ao sentido que deve tomar a sua prática pedagógica; o segundo liga-se à recuperação de sua função profissional, excluindo-se qualquer menção a desígnios de fundo religioso ou de missão.

4. Considerações finais

Não nos foi possível detectar nas falas dos nossos sujeitos, posicionamentos a respeito do problema da pesquisa que evidenciasse uma diferença significativa que refletisse o peso da experiência profissional, esse um elemento que julgávamos ser fundamental para diferenciar as falas dos professores entrevistados. Ao contrário, esse aspecto parece não ter sido determinante quanto às suas concepções sobre a atuação profissional.

Por outro lado, pelo que pudemos levantar da análise e da discussão das entrevistas com nossos sujeitos, fica evidente que os cursos de formação de professores para o ensino da língua portuguesa precisam passar por transformações e, sem dúvida, transformações de natureza social. É preciso transformar esses cursos não apenas no que toca à transmissão de conhecimento – cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares – mas em cursos que manifestem a possibilidade da formação do sujeito social.

Tal concepção fica evidenciada quando o egresso desse sistema manifesta um compromisso com a educação pública e rompe com as velhas formas de negar aos cidadãos seus direitos essenciais no campo social.

Segundo Cortella (*apud* NEVES, 1997, p.43), a qualidade do trabalho do professor “só pode ser pensada tendo-se clareza de que o conceito de competência envolve o conceito de compromisso político.” Ou seja, a prática profissional deve se orientar por uma visão social de escola, visão que deve caminhar junto a uma ideologia que conceba a organização de uma sociedade igualitária.

Ainda segundo Cortella (*apud* NEVES, 1997, p.43), a competência a que se refere “jamais será entendida como algo individual”, mas sim como “competência coletiva”. Para ele, é imprescindível “retirar do processo pedagógico uma convicção muito forte dentro do liberalismo, que é a idéia de competição. Afirmamos que você será bom se todos forem bons, e não você será bom se for o melhor.”

A noção de competência profissional pressupõe, portanto, um compromisso com a qualidade da formação, qualidade entendida como aquela que oferece uma sólida base científica, formação de cidadania e solidariedade social. O que podemos vislumbrar com essa postura é um conceito de trabalho com o ensino de língua portuguesa que supera a concepção tradicional. Se conseguirmos que esse trabalho esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, talvez possamos alcançar a liberdade e fugir à alienação.

CONTINI JR., J. THE TEACHING OF PORTUGUESE: THEORETICAL CONTENT, SKILLS, REPRESENTATIONS AND VALUES.

Abstract: *This paper tries to identify and suggest directions to the teacher of Portuguese Language, through the procedures of data collection and data analysis of the "recurrent interview". We have emphasized the necessity of transformations in the structure of the courses devoted to the formation of teachers, in order to form social subjects.*

Key-words: *theoretical content; skills; representations and values.*

5. Referências

ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1985.

BENITES, Sônia Aparecida Lopes. *Como ensinar gramática? Proleitura*; Assis (SP), n.º 10, Ano 3, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1998.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

GILBERTO, Irene J. Lemos. *Representação do professor na literatura brasileira. Proleitura*; Assis (SP), n.º 24, Ano 6, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MURRIE, Zuleika de Felice. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. *In: MURRIE, Zuleika de Felice (org.) O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992.

NEVES, Wanda Maria Junqueira. *As formas de significação como mediação da consciência*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1997.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. *De donzela angelical e esposa dedicada... a profissional da educação*. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto em sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

SIMÃO, Livia Maria. Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. *Ciência e Cultura*; São Paulo, n.º 41, 1989.

TUNES, Elizabeth. *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais*. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1981.

VIEIRA, Alice. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, Zuleika de Felice (org.) *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992.

ZANELLI, José Carlos. *Formação profissional e atividades de trabalho: a análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1992.

ZILBERMAN, Regina. O professor: entre o quadro-verde e o sino. *Proleitura*; Assis (SP), n.º 24, Ano 6, 1999.