



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

Conhecimentos lingüísticos: ensino e formação do professor de língua portuguesa

MARIA AUGUSTA G. DE M. REINALDO

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo tematiza os saberes necessários ao *saber fazer* do professor de Língua Portuguesa, no quadro atual dos estudos da área de linguagem e da área educacional de formação docente. Como resultados de pesquisa, mostra o distanciamento entre as atividades de conhecimentos lingüísticos prescritas oficialmente e as atividades prescritas na sala de aula de ensino médio da cidade de Campina Grande: os dados evidenciam a dependência do professor em relação ao livro didático e apontam para a necessidade de um modelo formativo que enfatize o saber sobre ensino, contribuindo para autonomia do professor na elaboração de atividades didáticas.

Palavras-chave: Descrição de Língua. Saber Docente. Atividade Didática.

Linguistic knowledge: teaching and portuguese teacher's formation

ABSTRACT

This article concerns the necessary knowledge for *the knowing how to do* of the Portuguese teacher, in the current studies in the language and in the teacher formation areas. As results of researches, it shows the distancing among the officially prescribed linguistic activities from the ones prescribed in high school classes in the city of Campina Grande: the data proves the teacher's dependence to the textbook and point to the necessity of a teacher's formation model that emphasizes knowledge about teaching, contributing so to the teacher's autonomy in the elaboration of didactic activities.

Key words: Language Description. Teacher Knowledge. Didactic Activity.

Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Doutora em Lingüística pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCC.

E-mail: freinaldo@uol.com.br

Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó. CEP 58109-970 – Campina Grande, PB – Brasil

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática sempre foi orientado pela tradição de se conceber a língua como sistema de formas (conhecidas hoje como fonemas, morfemas, sintagmas, orações) e a gramática como construto teórico que identifica essas unidades formais e descreve as relações entre elas e suas possibilidades combinatórias no interior do sistema. No entanto, os estudos lingüísticos teóricos e aplicados produzidos nas duas últimas décadas do século XX têm mostrado, com base em novas concepções de língua e de gramática, que o conhecimento gramatical, também denominado de conhecimento lingüístico, por ser constitutivo do ler e do escrever, não se reduz ao domínio de regras gramaticais descontextualizadas: todas as formas lingüísticas funcionam como pistas e instruções de sentidos possíveis para uma determinada seqüência lingüística usada como texto numa dada situação de interação.

No Brasil, esse modo de pensar o ensino de gramática ganhou mais visibilidade, a partir dos fins da década de 90 do século XX, ao ser oficializado em documentos parametrizadores (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – 1997 e 1998 – e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – 1999, Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Médio+, 2002; e, mais recentemente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006).

As concepções de língua, texto e gramática, presentes nestes documentos, vêm reorientando, por sua vez, os instrumentos de avaliação do ensino de Português, representados, de um lado, pela ficha de avaliação do livro didático, divulgada no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, para o Ensino Fundamental, e mais recentemente, para o Ensino Médio, no Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio); e, de outro, pelas provas adotadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Nesse quadro oficial de reorientação do ensino de gramática, este artigo tem como objetivos: a) analisar em que medida e de que maneira esse novo modo de pensar a abordagem do conhecimento gramatical se encontra presente em atividades de conhecimentos lingüísticos, no contexto de Ensino Médio; e b) discutir as

implicações dos resultados para uma abordagem formativa que contemple a relação teoria/prática no decorrer da formação inicial.

Os dados empíricos para a reflexão constam de atividades¹ de conhecimentos lingüísticos, coletadas em dois contextos: o de ensino médio, representado por exercícios ou simulados aplicados para alunos do 3º ano de 8 escolas (4 da rede pública e 4 da rede privada) da cidade de Campina Grande – PB, no período de setembro de 2005 a fevereiro de 2006²; e o contexto de formação inicial do professor de Língua Portuguesa, representado por exercícios elaborados por alunos-estagiários do Curso de Letras da UFCG, no âmbito da Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, e por alunos-monitores de um curso de extensão de Língua Portuguesa, destinado a alunos da escola pública de ensino médio³. A metodologia de análise dos dados classifica-se como descritivo-interpretativa.

Três partes, além desta introdução, organizam este artigo. Na primeira, são apresentados os dois componentes necessários à formação do professor de língua – conceitos e metodologias de descrição/análise do objeto língua e a integração teoria/prática de ensino desse objeto. Na segunda parte, são analisadas, à luz dessas contribuições, dados relativos ao ensino de conhecimentos lingüísticos no contexto de Ensino Médio. Na terceira parte, com base em dados do contexto de formação inicial, enfatiza-se a relevância de se investir nos chamados saberes sobre o ensino (integradores), tendo em vista a construção da autonomia do professor de língua portuguesa. As considerações finais encerram o artigos.

SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE LÍNGUA

Objeto de estudo nas três últimas décadas do século XX, a formação de professores tem mobilizado não só os profissionais de educação, mas também aqueles vinculados a áreas específicas (por exemplo, a Lingüística Aplicada), o que aponta para a formação docente como um dos componentes do sucesso/fracasso escolar.

Nessa perspectiva, os estudos da área educacional têm apontado dois componentes necessários ao *saber fazer* do professor de um conteúdo específico: os saberes conceituais e metodológicos e os saberes integrados-

¹ A noção de atividade é aqui entendida como um instrumento de ensino-aprendizagem que envolve uma ou mais tarefas (comandos que atualizam uma atividade escrita), distribuídas em folha de exercícios, com o objetivo de ensinar saberes relativos ao eixo conhecimentos lingüísticos, no quadro da disciplina Língua Portuguesa.

² Esses dados fizeram parte do relatório final do subprojeto *Gramática e análise lingüística: as influências na prova de vestibular e no ensino médio* (2005-2006), vinculado ao projeto integrado *Avaliação do vestibular da UFCG: características, influências e discursos* (2005-2007).

³ Trata-se do curso *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, ação de formação continuada, comitente à divulgação dos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM, 2007).

res. Os primeiros referem-se ao conhecimento do objeto de ensino – o conhecimento dos problemas que originaram a construção de determinados saberes na área e sua articulação de forma coerente, de modo a evitar visões estáticas e dogmáticas, deformadoras da natureza do conhecimento; o conhecimento das orientações metodológicas adotadas na construção dos saberes da área; bem como o conhecimento, de alguma forma, dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas. Já os saberes integradores são relativos ao ensino dos conteúdos escolares e se originam das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico (CARVALHO; PEREZ, 2002).

Saberes conceituais e metodológicos sobre língua

Falar dos saberes conceituais e metodológicos sobre língua, enquanto componente da formação do professor de língua portuguesa, significa falar de saberes relativos às concepções e respectivos procedimentos de descrição/análise da língua. Nesse sentido, torna-se necessário ao professor situar-se na pluralidade de estudos da linguagem, produzindo reflexões, de forma a dar suporte às exigências relativas ao estágio atual dos estudos lingüísticos. Barbosa (2007) ilustra essa questão, ao defender que um encaminhamento eficiente, na sala de aula, sobre os fatos da língua, exige a consideração de três tipos de saberes, brevemente descritos a seguir.

a) *O saber da norma vernácula de uso do falante*: esse saber que ultrapassa a competência lingüística inata do falante e é compartilhado por sua comunidade, razão por que é denominado, no âmbito dos estudos sociolingüísticos, de saber social da língua: aquele que é recebido inicialmente no âmbito familiar e ampliado, em seguida, na rede de convívio em sociedade que se prolonga ao alcance da esfera de atividade social mais próxima, formando a memória afetiva de identidade cultural de grupo. Constitui, pois, a base lingüístico-cultural do falante que integrará com a tradição escrita encontrada na escola, via eventos de leitura e de oralização da escrita.

Considerando que o objetivo da escola é colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, com o domínio da variedade lingüística considerada padrão, o primeiro passo do professor é conscientizar o aluno dos usos locais da língua, que podem diferir do uso convencionalizado como padrão. No entanto, a tradição das práticas escolares tem ignorado essa tarefa, fato amplamente registrado na memória de nossos escritores, como bem retratam as passagens a seguir:

(1) Eu não lia direito, mas arfando penosamente conseguia mastigar os conceitos sisudos: “a preguiça é a chave da pobreza”; “quem

não ouve conselhos raras vezes acerta”; “fala pouco e bem e ter-te-ão por alguém”. Esse Terteão para mim era um homem e não pude saber que fazia ele na página final da carta (RAMOS, 1992, p. 99). (2) Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recanteado e meio moco-rongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha landineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bicho do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo. (BERNARDES, apud BORTONI-RICARDO, 2004, p. 13-14).

Ambos os trechos retratam o vácuo existente entre o saber social da língua, representado nos usos locais que o aluno traz de sua comunidade de fala, e o uso escrito padrão, encontrado na esfera escolar: no primeiro caso, tem-se o estranhamento diante do fenômeno da mesóclise, típico do registro formal escrito, o que exige a mediação do professor, tendo em vista a incursão do aluno no mundo da escrita formal literária; no segundo caso, tem-se o efeito do silenciamento, provocado pela ausência de situações didáticas de uso e reflexão sobre as especificidades do saber lingüístico da comunidade de origem do aluno e do saber lingüístico de uso na comunidade escolar.

b) *O saber descritivo-prescritivo*: saber fornecido pelo modelo greco-romano de gramática, resultante na gramática tradicional, que fornece categorias descritivas gerais (verbo, substantivo, pronome...) e assume o princípio de que qualquer variedade lingüística não pertencente a um dado conjunto de variedades eleitas como padrão constitui uma variedade errada para o uso formal. Tais variedades eleitas são apresentadas através de regras, a exemplo das que determinam os critérios para a colocação dos pronomes pessoais átonos, como atesta a regra transcrita a seguir: “Não se inicia o período por pronome átono: *Sentei-me, enquanto Virgília calada, fazia estalar as unhas*” (BECHARA, 1999, p. 588).

Desse ponto de vista, é importante frisar que em nenhum lugar a língua padrão é falada na sua plenitude, uma vez que o próprio conjunto de regras do certo, presente na gramática tradicional, foi constituído pela reunião de pequenas amostras de um universo de variedades lingüísticas da escrita literária, como é o caso do exemplo acima, extraído de Machado de Assis. Nesse sentido, a observação restrita do conjunto de regras da gramática tradicional tende a ser artificial, por tratar-se de um conjunto de convenções gráficas, sintáticas, de pronúncia e de variedades morfológicas, formado por gente de lugares, momentos históricos e estilos diferentes. Por essa razão, não deve ser apresentado na sala de

aula como a descrição da língua na sua totalidade, mas como a descrição de parte da língua escrita literária, acrescida de determinadas convenções artificiais. Esse encaminhamento evitará dois equívocos, resultantes da imagem de língua única associada à escrita: o de pensar que todas as realizações não enquadráveis no conjunto das regras apresentadas na gramática estão erradas, por não existirem na língua; e o de pensar que a língua está sendo destruída pelos falantes. Ambos os posicionamentos não se sustentam numa análise empírica dos usos da língua.

c) *O saber descritivo-científico*: saber construído pelas teorias lingüísticas, com foco na estrutura, na interação ou no texto/discurso. Esse tipo de saber torna o professor mais capaz de entender, pela abstração, problemas já conhecidos e de melhor explicar problemas nem sempre previstos no modelo analítico da gramática tradicional. Permite também o entendimento de que a gramática escolar não descreve toda a realidade da língua e de que as pesquisas lingüísticas não se ocupam da questão do padrão escolar: são preocupações diferentes, ainda que relacionadas.

Portanto, o conhecimento dos três saberes sobre o objeto de ensino – língua – impõe-se à formação docente como condição para o professor de português compreender as várias formas de funcionamento da língua, hoje e no passado, bem como as diversas percepções teóricas (estruturalista, sócio-cognitiva, textual-discursiva, entre outras) desse funcionamento.

Saberes sobre ensino de conhecimentos lingüísticos

Os saberes sobre ensino (ou integradores), no âmbito da reflexão sobre a língua, são aqui entendidos como os saberes construídos por meio de práticas formativas em que o professor é conduzido a tomar consciência de questões envolvidas no ensino-aprendizagem desse eixo do ensino de língua portuguesa.

Tais saberes de formação docente hoje devem ser orientados pelo que tem se firmado na instância acadêmica como movimento de revisão crítica do ensino de gramática, a partir do questionamento sobre a validade do modelo que contempla apenas o saber descritivo-prescritivo da gramática tradicional. Defende-se, com efeito, o ensino de gramática centrado na observação conjunta dos recursos lingüísticos em suas diferentes dimensões de análise (fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática), envolvendo os níveis lexical, frasal e textual-discursivo, enquanto pistas e instruções

de sentidos, e os mecanismos, princípios e fatores que são coadjuvantes deste funcionamento dos recursos lingüísticos nas seqüências textuais integrantes de um gênero textual, escrito e falado, seja em situações públicas e formais, seja em situações privadas e informais (GERALDI, 1993; NEVES, 2001; TRAVAGLIA, 2004). Nesse sentido, o conhecimento gramatical passa a ser chamado de conhecimento lingüístico, envolvendo várias dimensões de análise.

O reconhecimento pelo Estado desse novo modo de pensar a reflexão sobre a língua, construído pela pesquisa lingüística teórica (de texto e de discurso) e aplicada, tem-se constituído vetor de inovação e desenvolvimento/modernização do ensino de Português, através dos documentos oficiais (APARÍCIO, 1999; PIETRI, 2003). No contexto de ensino fundamental defende-se, por exemplo, que:

[...] análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (PCNLP, 1998, p.78).

No contexto do ensino médio, prescreve-se a análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos como meio de favorecer que “os alunos construam uma consciência lingüística e metalingüística essencial para sua formação” (OCEM, 2006, p. 31)⁴.

Portanto, na construção dos saberes integradores acerca da reflexão sobre a língua, o docente em formação deve ser levado a identificar e discutir os conceitos e procedimentos analíticos que fundamentam a elaboração dos materiais didáticos aplicados em sala de aula.

SABERES MOBILIZADOS EM ATIVIDADES DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

As reflexões apresentadas nesta seção resultam da observação de dados gerados nos contextos do ensino médio e da formação inicial em Letras, conforme descrito na introdução. As atividades são cotejadas quanto à presença dos saberes conceituais a elas subjacentes, conforme descrição a seguir.

⁴ As OCEM (2006) constituem uma retomada dos PCEM (1999), dos PCNEM+ (2002) e das OCEM (2004), com proposta de categorias de análise das práticas de uso da língua (gem).

Em contexto de ensino médio

A constatação de ordem geral, em relação ao material coletado neste contexto, diz respeito à fonte das atividades constituídas, em sua quase totalidade, de tarefas representadas por questões objetivas de múltipla escolha extraídas de livros didáticos, que por sua vez tendem a reproduzir as questões utilizadas nos exames vestibulares das Instituições de Ensino Superior⁵. Esse dado significa, por um lado, a forte repercussão sobre a escola dos modelos de atividades sinalizados por essa instância avaliadora do ensino médio, que é o vestibular; e por outro, a dependência acentuada do professor das atividades apresentadas no livro didático, muitas vezes, sem condições de escolha da linha teórico-metodológica adotada.

Em relação à mobilização dos saberes conceituais subjacentes às atividades de conhecimentos lingüísticos, os dados da escola pública e da escola privada revelam a presença quase exclusiva do saber descritivo-prescritivo sobre a língua. Os comandos com foco nesse saber levam, por vezes, à imagem de língua como fenômeno homogêneo, único, pois a preocupação com o padrão escrito está dissociada da sua relação com a fala e com a variabilidade dos usos lingüísticos. Essa ausência da relativização do padrão escrito resulta em comandos minimamente elaborados como os dos exemplos (1) e (2):

Ex. 1:

Assinale a alternativa correta:

Comunique _____ professora que a reunião terá início _____ oito horas. Peça-lhe que chegue _____ tempo.

- a) à – às – à
- b) à – às – a
- c) à – as – a
- d) a – às – a (Escola A – Pública)

Ex. 2:

(Fuvest-SP) Assinale a frase gramaticalmente correta

- a) Não sei por que discutimos.
- b) Ele não veio por que estava doente.
- c) Mas porque não veio ontem?
- d) Não respondi porquê não sabia.
- e) Eis o porque da minha viagem. (Escola E – Particular)

Registra-se, em ambos os comandos, a reflexão centrada no aspecto normativo, dissociada do aspecto con-

vencional da grafia. Em (1), o uso escrito padrão está relacionado à representação gráfica da combinação de formas lingüísticas em contextos morfossintáticos diferenciados. Em (2), observa-se também relação das convenções gráficas com os diferentes contextos morfossintáticos.

Outro traço acentuado das atividades coletadas, em ambos os contextos pesquisados, é a presença recorrente da reflexão metalingüística com um fim em si mesma. Nesse sentido, as tarefas que compõem as folhas de atividades se restringem ao reconhecimento e à classificação do fenômeno lingüístico focalizado, sem a apresentação de contribuições relevantes para a sua compreensão efetiva. Relacionado a essa restrição, está o foco na dimensão de análise: de forma isolada, em frases descontextualizadas, considera-se apenas uma dimensão, em sua maioria, de ordem sintática ou morfológica, sem articulação com os possíveis efeitos de sentido resultantes. Atestam essa forte tendência da amostra pesquisada os exemplos (3) e (4), a seguir:

Ex. 3:

Identifique a alternativa em que os termos destacados exercem, respectivamente, as funções de sujeito e objeto indireto:

- a) Serão necessários aos alunos muitos dias de férias.
- b) Faltam poucos dias para que se entregue à prefeitura o manifesto popular.
- c) Voltaram todos e ficaram surpreendidos com o acontecimento.
- d) Há muitas flores a serem oferecidas ao professor.
- e) O entusiasmo com que ele entra na sala de aula revela o seu amor à sua profissão. (Escola A – Pública)

Ex. 4:

(UFGO) Na frase: “Ela tem um quê misterioso”, o processo de formação de palavras chama-se:

- a) composição
- b) aglutinação
- c) justaposição
- d) derivação imprópria
- e) parassíntese (Escola F – Particular)

Oriundos de diferentes instituições, ambos os comandos focalizam a reflexão metalingüística centrada no reconhecimento da nomenclatura do fenômeno lingüístico enfocado, contemplando uma dimensão analítica – de ordem sintática, no primeiro caso, e de ordem morfológica, no segundo caso. Essa restrição a apenas uma dimensão sinaliza a forte tendência das tarefas escolares

⁵ No material coletado, as questões objetivas de múltipla escolha extraídas de exames vestibulares distribuem-se em 35 Instituições de ensino superior: UFPB, UEPB, UFMG-MG, UESO-SP, PUC-SP/RS/PR, Ufam, FGV, UFES, UEPG-PR, FAAP-SP, F. Araraçua, Unimep-SP, UNESP-SP, UnB-DF, UFSC, ITA-SP, Fuvest-SP, Esan-SP, FUMEC-MG, UFPA, Unifesp-SP, UFF-RJ, FEI-SP, FCMSC-SP, UFGO, UFSCar, UFCE, UEL, ESPM, Acafe-SC, MACK-SP, UNICAMP-SP e Osec-SP.

a reduzirem o nível de complexidade de análise dos fenômenos lingüísticos, sem contribuição para uma compreensão mais ampla do seu funcionamento.

A reflexão metalingüística centrada nas contribuições do saber descritivo-científico, contemplando, de forma integrada, mais de uma dimensão de análise do fenômeno lingüístico, está representada em reduzida parte dos dados coletados em ambos os contextos pesquisados. Mais uma vez, os exemplos são oriundos da instância universitária, conforme ilustram os exemplos a seguir:

Ex. 5:

(UFSM-RS) "Se Deus cantasse, cantaria com a voz de Milton" (Elis Regina). Analise a frase proposta e escolha a alternativa que apresenta a afirmação INCORRETA.

- a) A conjunção "se" inicia uma oração subordinada que indica uma hipótese.
- b) A vírgula separa a oração que antecede a principal.
- c) O emprego de "cantasse" e "cantaria" evidencia uma correlação adequada entre os modos subjuntivo e indicativo.
- d) O segmento "com a voz de Milton" expressa a idéia de instrumento.
- e) O sujeito da segunda oração é indeterminado. (Escola B – Pública)

Ex. 6:

(UEPB) Na afirmação

Ela é ótima motorista, apesar de ser mulher

I – Há um discurso explícito afirmando que as mulheres dirigem bem.

II – Há na expressão um termo concessivo que introduz um argumento contrário ao que foi dito antes.

III -Há um pressuposto usado como recurso argumentativo de que toda mulher dirige mal.

Assinale a alternativa correta:

- a) Apenas III está correta.
- b) Apenas I está correta.
- c) II e III estão corretas.
- d) I e II estão corretas.
- e) Apenas II está correta (Escola C – Particular)

Ambos os exemplos, que reproduzem questões de provas de vestibular, abordam, de forma associada, várias dimensões analíticas envolvidas na explicação dos fatos lingüísticos enfocados, com nomenclatura diferenciada, inspirada nas contribuições dos estudos lingüísticos mais recentes. Em (5), a dimensão sintática está contemplada na alternativa (e); a sintático-semântica, nas alternativas

(a) e (d); e a sintático-coesiva está ilustrada na alternativa (c). Observa-se ainda a combinação da dimensão normativa da pontuação e sua relação com a sintaxe, na alternativa (b). Em (6), há a presença da dimensão semântico-argumentativa.

Em outro estudo (REINALDO, 2006)⁶, ficou demonstrado que a presença da nomenclatura recente e diferenciada, bem como a abordagem integrada dos fenômenos lingüísticos constituem as principais dificuldades, para professores e alunos, em provas de vestibular. Ilustra essa constatação a seguinte fala de uma professora, ao referir-se ao modelo de questões relativas a conhecimentos lingüísticos, presentes na prova de Língua Portuguesa do vestibular UFCG:

[...] vocês abordaram apenas os aspectos semântico-pragmáticos. Vocês não abordaram os aspectos... outros aspectos da língua... a estrutura, os... que é o que as gramáticas, mesmo as gramáticas indicadas, como a de Willian Cereja, de Roberto Mesquita... são gramáticas que são indicadas pra o ensino médio, que está na lista do vestibular... certo?... e... mesmo essas gramáticas que já lidam com o sentido semântico, elas não abordam questões dessa maneira... quer dizer... as questões estão direcionadas unicamente pra leitura... a leitura... a argumentação... não que a proposta não seja boa... é ótima... agora, no entanto, nosso aluno ele ainda não tem acesso a isso... ele não tem acesso a esse vocabulário... (P1).

Essa passagem pode ser considerada eloqüente, em termos de resistência à mudança do paradigma de reflexão gramatical, sinalizado na prova de vestibular em análise. Demonstrando, em seu discurso, ser conhecedora de outro modelo analítico dos fatos lingüísticos (vocês abordaram apenas os aspectos semântico-pragmáticos; as questões estão direcionadas unicamente pra leitura... a leitura... a argumentação), a reprovação do modelo de reflexão sobre a língua é justificada por não ser acessível ao aluno (no entanto, nosso aluno ele ainda não tem acesso a isso... ele não tem acesso a esse vocabulário), o que seria solucionado com a mudança do enfoque pela professora.

Essa situação traduz também, a nosso ver, a desarticulação entre o saber conceitual e metodológico aprendido pelo professor nos cursos de formação e o saber sobre ensino, traduzido nas atividades de reflexão lingüística aplicadas no cotidiano de sua prática. Temos defendido a hipótese de que não tem havido, na formação inicial e continuada, espaço suficiente destinado à didatização dos saberes conceituais sobre língua, apresentados ao professor, componente formativo que pode

⁶ A base empírica do referido estudo foi constituída no projeto integrado aqui citado.

conferir mais autonomia a esse profissional, em termos de escolha, elaboração e diversificação de materiais didáticos, recorrendo, na medida do possível, a fontes ilustrativas dos usos lingüísticos utilizadas para a elaboração. Algumas reflexões nesse sentido são apresentadas no item a seguir.

Em contexto de formação inicial

Adotamos a visão do ensino de língua que defende o deslocamento da construção exclusiva de conhecimento sobre a língua em si, para o conhecimento e domínio de seus usos sociais. Com efeito, ao abordar-se o ensino da língua, consideram-se os textos (orais e escritos) em situações sociais variadas, uma vez que eles se submetem às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção.

Essa visão de ensino de língua reflete uma mudança de foco na formação de professores⁷, em pelo menos dois pontos: o primeiro refere-se à didatização de saberes e o segundo, à necessidade de formação continuada. Entendemos a didatização como o processo de mobilização de saberes oriundos de diversas instâncias e tradições que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino – saberes ensinados (SCHNEUWLY, 1995); e a necessidade de formação continuada como a exigência de atualização profissional constante, tendo em vista que os conhecimentos profissionais são mutáveis, criticáveis e passíveis de revisão.

Dessa forma, preparar o professor com base apenas no domínio do objeto de estudo (saber disciplinar, no caso a língua) e das técnicas de ensino, como faz o modelo aplicacionista de formação docente, não contempla a didatização de saberes, nem considera o dinamismo dos conhecimentos, visto que esse modelo prevê o aprendizado, pelos alunos de licenciatura, das disciplinas isoladas, com possível aplicação apenas no final do curso, por ocasião do estágio. Esse procedimento enfatiza, portanto, a cristalização de conhecimentos e práticas. Essa parece ser a principal constatação da análise dos dados dos contextos de ensino médio, apresentada no item anterior.

Nesse sentido, a alternativa de formação docente que se apresenta mais produtiva contempla a didatização de saberes e considera o dinamismo dos conhecimentos, conduzindo o professor a desenvolver a competência de buscar fontes de conhecimentos para a resolução dos problemas encontrados em sua prática (formulação de

atividades, interação professor-aluno, avaliação de aprendizagem, entre outros), o que implica a consideração de seu letramento acadêmico-profissional, conferido pelo acesso aos meios de publicação de sua área (ANDRADE, 2005). Com esse foco no potencial emancipatório do professor, a formação inicial pode garantir ao aluno-professor a percepção de que poderá movimentar-se num mundo que é marcado por fontes diversas de saber, condição indispensável para sua atualização e conseqüente reorientação da prática profissional.

A título de ilustração, são apresentadas, a seguir, duas atividades de conhecimentos lingüísticos que podem contribuir, enquanto prática formativa, com o que entendemos como emancipação (autonomia) do aluno-professor, pois contemplam, além da didatização do saber conceitual, a convivência com fontes de saber que devem ser buscadas no estudo da língua, tendo em vista uma descrição que contemple os usos da língua. A primeira foi produzida no contexto de orientação da disciplina Prática de Língua Portuguesa II, destinada ao desenvolvimento de experiências de ensino no ensino médio.

Ex. 1:

Leia os trechos abaixo, observando, atenciosamente, as palavras destacadas. A seguir, correlacione-os às proposições ao lado, enumerando a segunda coluna de acordo com a primeira.

(1) "Gostaria de lembrar aos traidores quem faz com um, faz com vários" (VEJA, C.L.12).

(2) "Acho, como toda pessoa sensata, que os corruptores e corrompidos têm que ser punidos" (CAROS AMIGOS, C.L. 16).

(3) "Amei todos os recados" (VEJA, C.L. 16).

(4) "Concordo com vocês que Daniella Cicarelli deu a volta por cima" (FLASH, C.L. 5).

(5) "A reportagem "Trair e Coçar é só Começar" está tão verdadeira" (VEJA, C.L.5

(6) "Parabéns... pela reportagem que trata de uma realidade nada virtual"(VEJA, C.L. 3) .

(7) Acho muito estranho que um *mulherão* desses tenha se apaixonado pelo Ronaldo (FLASH, C.L. 6) .

() Verbo, na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, utilizado com o objetivo de apresentar um sentimento.

() Utilização de verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, apontando um posicionamento do autor, revelando uma convergência de opiniões.

() Verbo na 1ª pessoa do singular do futuro do pretérito para indicar modalização acerca da opinião do autor.

() Utilização de verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, revelando uma suposta opinião, acerca de determinado assunto.

⁷ Embora estejamos nos referindo ao professor de língua, essa formação abrange professores de todos os conteúdos disciplinares.

- () Adjetivo relacionado ao assunto discutido.
 - () Adjetivo relacionado à matéria publicada em VEJA.
 - () Utilização de substantivo com significação aumentada através de um elemento que lhe empresta idéia acessória.
- (Extraído de *Relato de Experiência Didática no Ensino Médio*. UAL/UFCC, 2005).

Na elaboração desta atividade, evidencia-se a ampliação dos saberes envolvidos na reflexão sobre a língua. Nesse sentido, a reflexão procura combinar conceitos relativos à dimensão morfossintática das formas lingüísticas fornecidos pela descrição tradicional (verbo, substantivo e adjetivo) com a dimensão semântico-enunciativa, fornecida pela descrição funcional, que põe em foco os usos e os sentidos dessas formas num gênero específico, no caso, carta de leitor, recorrendo, para isso, à diversidade de fontes desses usos lingüísticos em diferentes suportes.

A preocupação com uma reflexão lingüística que contemple mais de uma dimensão analítica e que tenha como referência os usos sociais da língua pode ser encontrada também na atividade a seguir:

Ex.2:

Leia a propaganda que segue e assinale a alternativa incorreta quanto às considerações de ordem semântica e sintática:

O pôr-do-sol que você precisa, a CVC Cruzeiros tem.

CVC Cruzeiros. Agora com 5 navios na costa brasileira.

Porque o importante num cruzeiro é a companhia (Veja, 23 de agosto de 2006).

- a) No primeiro período tem-se uma oração em ordem inversa iniciada pelo objeto direto.
- b) O pronome “que” retoma o substantivo pôr-do-sol e funciona como complemento da forma verbal “precisa”.
- c) O advérbio “agora” indica tempo não cronológico, significando “neste momento” ou período imediatamente seguinte a este.
- d) O substantivo “pôr-do-sol” funciona como núcleo do sujeito da forma verbal “tem”.
- e) O termo “companhia” apresenta duplo sentido, pois pode se referir tanto à companhia de viagens CVC, quanto aos acompanhantes de viagem dos clientes dessa companhia de turismo.

Nesta questão de múltipla escolha, o conjunto de proposições procura dar conta de uma análise integrada, no nível da frase, contemplando as dimensões sintática e semântica das formas lingüísticas atualizadas num exemplar de gênero do domínio publicitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo o trajeto proposto para nossa reflexão, julgamos relevantes as seguintes considerações. Em re-

lação ao tratamento, no contexto de ensino, do saber sobre conhecimentos lingüísticos, em atividades destinadas aos alunos do ensino médio, destacam-se duas constatações: a) a semelhança, nas salas de aula da escola pública e da escola privada, quanto à natureza da reflexão sobre a língua: presença acentuada de atividades orientadas basicamente pelo saber descritivo-prescritivo com base em categorias da gramática tradicional, focalizando a identificação e a classificação do fato lingüístico, na dimensão formal da palavra e da frase, frequentemente dissociada de um contexto de uso; e b) a presença tênue, em ambos os contextos escolares pesquisados, da abordagem integrada dos conhecimentos lingüísticos, recomendada nos documentos oficiais: as poucas ocorrências se encontram nos exemplos extraídos de provas de vestibulares nacionais e inseridos em livros didáticos, o que aponta para a repercussão das exigências do vestibular sobre o ensino médio, sinalizando novos modos de avaliação de conhecimentos lingüísticos. No entanto, esses materiais não são objeto de elaboração por parte do professor em serviço, que se apresenta como refém das tarefas do livro didático, muitas das quais com enfoque estritamente estrutural.

Esses resultados do contexto de ensino apontam para necessidade de se adotar, ao longo do curso de Letras, práticas formativas que mobilizem, de forma equilibrada, os saberes conceituais e os saberes integradores sobre língua, de modo a evitar a dicotomia teoria/prática, responsável pelo distanciamento entre o saber produzido na academia e o saber produzido no sistema escolar, como ficou evidenciado na fala de P1. Essa condição, durante a formação inicial, confere autonomia ao aluno-professor, em termos de produção de material didático de Língua Portuguesa, competência que torna o professor apto para lidar com as restrições impostas pelo sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APARÍCIO, Ana Sílvia M. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBOSA, Afrânio. Gonçalves Barbosa. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia; BRANDÃO, Sílvia (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

- BORTONI-RICARDO, Stella. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).
- _____. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- _____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. MEC/SEMTEC, 2006.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referenciais curriculares para o ensino médio do estado da Paraíba*. João Pessoa: SEC, 2007.
- PIETRI, Emerson de. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. 2003. 202 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- REINALDO, Maria Augusta. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, EDUC, v. 15. 2006.
- SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. In: CHISS, J. L.; DAVID, J.; REUTER, Y. *Didactique du français*. Paris: Nathan, 1995. p. 47-62.
- TRAVAGLIA, L. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em setembro de 2007
