

O ensino da língua materna no discurso de professores em formação

Helena Feres Hawad

UERJ/ PUC - RIO

Resumo

O discurso produzido por professores em formação revela suas atitudes frente à prática pedagógica. As representações de aula, professor e aluno são importantes pelo impacto que têm na seleção de conteúdos de ensino e estratégias pedagógicas. Aula tende a ser entendida apenas como aula expositiva, o que corresponde ao entendimento do ensino como uma atividade de transmissão, em que o aluno tem um papel passivo e o professor é o agente principal. Os conhecimentos importantes para o desempenho do trabalho docente são reduzidos aos conteúdos de ensino e às técnicas didáticas, enquanto a própria competência linguística e os conhecimentos teóricos instrumentais não são reconhecidos. A eficiência na atividade profissional aparece como resultado de habilidades naturais ou de prática, enquanto o conteúdo de ensino é basicamente limitado à gramática tradicional. A identificação dessas concepções entre os estudantes aponta elementos que devem ser levados em conta nos cursos de Licenciatura em Letras.

Palavras-chave: discurso e identidades sociais, formação de professores, ensino da língua materna

Abstract

The discourse produced by teachers-to-be reveals their attitudes towards pedagogical practice. Representations of the lesson, teacher and student are important because of their impact on the selection of the content to be taught and on pedagogical strategies. The lesson tends to be seen only as an expository activity, which means teaching is understood as a knowledge-transmitting activity, in which the student has a passive role and the teacher is the main agent. Knowledge considered important for performing a teacher's duties is reduced to the content taught and to didactic techniques, whereas the teacher's own linguistic competence and knowledge of theory are not recognized. Efficiency in professional activity appears to be the result of either natural talent or practice, and the content is basically limited to traditional grammar. From the identification of these notions among students in an undergraduate course in language teaching, this paper suggests that several elements need to be taken into account in these courses.

Keywords: Discourse and social identities, teacher training, first language teaching

INTRODUÇÃO

Parece cada vez mais claro que a solução das deficiências da educação básica no Brasil não pode prescindir de uma reformulação da formação dos professores. Na área de Letras e, especificamente, na área de ensino da língua materna, merece reflexão o questionamento de Neves (2002):

Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos? (p.266)

As razões de o professor do ensino básico frequentemente proceder, em sua atividade profissional, como se o trabalho de ensinar a língua materna não tivesse relação com os conhecimentos teóricos acerca da linguagem sugere uma possível ineficácia dos cursos de Licenciatura em Letras quanto ao questionamento e à alteração de crenças, atitudes e concepções, há muito arraigadas em nossa cultura, sobre o que é “saber português” e “ser bom professor de português”. Imagens sociais como essas têm impacto no ensino, na medida em que subjazem a decisões que precisam ser tomadas no processo pedagógico.

Possenti e Ilari (1992) argumentam que grande parte dos conteúdos escolares no ensino da língua materna estão orientados não para as necessidades dos alunos, mas para a manutenção de uma imagem socialmente prestigiosa do professor. Dessa forma, qualquer esforço de alteração dos conteúdos de ensino tem de passar pela reflexão sobre o que significa ser um professor competente de língua portuguesa. O que os autores afirmam sobre a seleção dos conteúdos de ensino pode ser estendido para as decisões sobre as estratégias pedagógicas adotadas no trabalho com esses conteúdos: as imagens de que o professor dispõe sobre o que é uma boa aula e em que consiste o processo de aprendizagem se refletem nos tipos de atividade propostos aos alunos.

Possivelmente, uma definição bem aceita das atribuições de um professor seria assim formulada: “ao professor cabe fazer o aluno saber o que ele, professor, sabe”. Essa concepção, raramente explicitada, mas enraizada nas expectativas sociais acerca do trabalho docente, acaba se tornando, pelo menos no caso do professor de língua portuguesa, uma fonte de equívocos e de graves prejuízos para o ensino. O cliente de um médico ou de um advogado não procura esses profissionais esperando que o façam saber o que eles sabem. O que o cliente normalmente espera é que o profissional use o

conhecimento específico de sua área para resolver o problema que lhe é apresentado. Na atividade do professor, porém, as duas coisas – o conhecimento e o serviço prestado – confundem-se: o serviço esperado é justamente a transmissão do conhecimento. Isso pode explicar a pouca importância dada aos conhecimentos instrumentais pelos professores, bem como o fato de que, com frequência, se busca a mera transposição dos conhecimentos adquiridos na universidade para os conteúdos de ensino no nível básico.

Neste artigo, procura-se identificar e analisar, no discurso de professores em formação, indícios de como eles veem o papel do professor de língua portuguesa, as qualidades de uma boa aula e as de um bom professor, e a atuação esperada dos alunos. Tais elementos são tomados como parte da autoimagem profissional dos professores. Ao mesmo tempo, procura-se estabelecer correlações entre a identidade assim delineada e a atividade concreta de ensino, visando a destacar a importância da reflexão crítica sobre a imagem social do professor – inevitavelmente refletida na autoimagem – como um passo indispensável na busca por um ensino mais eficiente da língua materna.

O trabalho toma, como material de análise, um questionário aplicado a estudantes de Licenciatura em Letras em fase de conclusão de curso. A análise das respostas obtidas sugere a necessidade de maior atenção à autoimagem profissional do professor de língua portuguesa desde o período de formação.

METODOLOGIA

Para Halliday (1979), uma sociedade não consiste em participantes, mas em relações, as quais definem papéis sociais, e é por meio da linguagem que uma pessoa se torna potencialmente o ocupante de um papel social. A personalidade é assim entendida como um complexo de papéis sociais, e sua formação é um conjunto de processos sociais no qual a linguagem representa a parte chave.

Admitindo-se então que a linguagem, ao mesmo tempo, constrói, mantém e reflete os papéis de que se compõe a sociedade, procura-se aqui identificar, no discurso produzido por professores em formação, suas crenças, expectativas e imagens com relação à área profissional em que pretendem ingressar e à natureza de suas próprias futuras atividades e funções nessa área.

Para tanto, solicitou-se a 35 estudantes de Licenciatura em Letras que manifestassem sua opinião sobre as seguintes questões:

1. Como deve ser uma boa aula de língua portuguesa?
2. O que é preciso saber para ser um bom professor de língua portuguesa?
3. O que os alunos devem fazer na aula de língua portuguesa?

O questionário foi aplicado, no início de um semestre letivo, a estudantes da UERJ inscritos em duas turmas da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A maioria dos informantes já havia cursado a totalidade ou quase a totalidade das disciplinas da área de Letras constantes em seu currículo de graduação.

O questionário foi elaborado na forma de questões abertas a fim de garantir a maior liberdade possível à expressão dos informantes. Se, por um lado, isso torna mais difícil e imprecisa qualquer tabulação dos resultados, por outro lado evita que as conclusões sejam distorcidas por categorias previamente determinadas – como ocorreria em questões de múltipla escolha, em que as alternativas de resposta apresentadas refletiriam, fatalmente, as expectativas da pesquisadora. Além disso, as escolhas lexicogramaticais feitas pelos informantes ao formular suas respostas constituem o material básico a ser analisado, uma vez que revelam as representações objeto da pesquisa. Dessa forma, a análise dos dados aqui apresentados se baseia em uma interpretação das respostas, o que implica, sem dúvida, o reconhecimento de que outras leituras seriam possíveis.

Em cada pergunta, as respostas obtidas foram distribuídas em diferentes categorias. As categorias necessárias e relevantes para abarcar o conjunto dos dados foram ditadas pela própria análise – ou seja, não foram estabelecidas categorias prévias à leitura das respostas. Cada resposta foi classificada em uma só categoria. Em muitos casos em que a resposta incluía maior complexidade de informações, foi preciso priorizar um conteúdo em detrimento de outros também presentes. Quando foi possível identificar uma prioridade indicada pelo próprio informante, esse foi o critério usado para estabelecer a categoria da resposta em tela. Algumas respostas, no entanto, apresentavam o formato de lista, sem marcação explícita de prioridade entre os conteúdos. Nesses casos, o elemento definidor da categoria em que a resposta foi enquadrada foi o primeiro elemento da lista.

Além dos resultados quantitativos obtidos com a classificação das respostas, empreendeu-se também uma análise qualitativa, examinando-se algumas respostas em maior detalhe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como deve ser uma boa aula de língua portuguesa?

As respostas à primeira pergunta do questionário – como deve ser uma boa aula de língua portuguesa – foram distribuídas em seis categorias, com os resultados a seguir:

- a. Dinâmica (Agradável / Interessante / Participativa): 9
- b. Baseada em textos: 8
- c. Próxima da realidade dos alunos: 7
- d. Reflexiva: 4
- e. Clara / Objetiva: 3
- f. Focada na variação linguística: 3

Houve ainda uma resposta vaga, não incluída em nenhuma categoria: “Para que a aula seja boa é necessário que o professor seja bom”. Dado seu caráter tautológico – que, em última análise, não atende à questão proposta – essa resposta foi desconsiderada.

A categoria mais numerosa – “dinâmica” – reúne, na verdade, deferentes atributos (os principais estão indicados entre parênteses). Trata-se de atributos aplicáveis a aulas em geral, não especificamente de língua portuguesa, como, aliás, um informante explicita:

(i) Uma boa aula de língua portuguesa, ou outra matéria, deve ser dinâmica e alegre.

As respostas enquadradas nessa categoria priorizam o prazer, a motivação e o interesse do aluno. Conquanto esses sejam elementos importantes, a serem levados em conta por qualquer professor, não chegam, por si sós, a garantir a efetividade de uma aula, avaliada, em linhas gerais, pela relevância do conteúdo e pelo nível de domínio do mesmo obtido pelos alunos.

A segunda categoria mais numerosa – “baseada em textos” – focaliza um atributo dos mais importantes da aula de língua portuguesa. A resposta que dá melhor expressão a esse atributo, em consonância com tendências recentes da linguística aplicada ao ensino, é

(ii) Principalmente, com MUITA [*grifo do informante*] produção textual por parte dos alunos, para estimulá-los a tornar-se competentes no uso de sua língua em todos os níveis e estilos possíveis. A transmissão de conteúdos gramaticais, históricos, estilísticos etc. jamais deve desvirtuar o foco da aula e, em última instância, do(s) ano(s) letivo(s) em si: oferecer aos alunos a maior quantidade de instrumentos para o consequente emprego prático, criativo e crítico da língua e de todos os demais tipos de linguagem.

Essa resposta, rica em elementos modalizadores que denotam a segurança do informante em relação ao que afirma (**todos os ... possíveis, jamais**, além do grifo em **muita**), é atípica no conjunto dos questionários. As demais oscilam entre uma ideia vaga sobre o que seja “trabalhar com textos” em sala de aula (resposta iii, abaixo), e um entendimento do texto como “suporte” de fatos gramaticais – esses, sim, assunto propriamente dito da aula (iv):

(iii) Uma aula que apresente normas relevantes para o uso da língua. Deve conter textos clássicos para que os alunos conheçam, mas que sejam trabalhados de forma atraente, além de textos contemporâneos e com temas atuais.

(iv) Primeiramente, uma aula deve partir de um texto para que, em seguida, os conteúdos possam ser construídos. Frases soltas, desconexas ou canônicas devem ser evitadas. Melhor é substituí-las por frases do texto de partida. Para tanto, esse texto deve ser escolhido com bastante critério, tendo de trazer em sua estrutura elementos intimamente relacionados com o conteúdo em questão.

Implícita na resposta (iv) está a ideia de que o texto, em si, não é conteúdo da aula – “parte-se” do texto para, “em seguida”, abordar “os conteúdos”. Esses seriam apresentados em “frases” – preferencialmente, as do texto – ou seja: o que é reconhecido como “conteúdo de ensino” é, em última análise, morfossintaxe. A presença das estruturas gramaticais objeto da aula é que seria, assim, o critério definidor na seleção dos textos.

Essa observação está em conformidade com resultados da pesquisa relatada em Neves (2007):

Uma das preocupações dos professores, ao responder à questão dos procedimentos no ensino da gramática, é afirmar a opção pelos textos, como ponto de partida da

exercitação gramatical. Foram mais de 50% dos professores que declararam partir de textos (muitas vezes com a especificação de que se privilegiam os textos dos próprios alunos), de frases, de exemplos.

(...)

O que se verificou, porém, nas Entrevistas, foi que “partir do texto” nada mais representa que “retirar de textos” unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação. (p.18)

A terceira categoria mais numerosa – “próxima da realidade dos alunos” – inclui respostas que mencionam a importância de aproveitar o conhecimento de mundo dos alunos, suas experiências pessoais e a variedade linguística que usam. O número relativamente grande de respostas nessa categoria é, em princípio, um sinal de que a adequação das atividades pedagógicas às necessidades reais dos alunos é valorizada pelos estudantes em questão. Não foi possível verificar, porém, se a indicação desse atributo não seria mera reprodução do discurso pedagógico prestigiado corrente na atualidade.

A categoria “reflexiva” refere-se tanto à necessidade de o aluno entender os conteúdos, como à de reconhecer a importância da matéria, cabendo ao professor “convencê-lo” dessa importância. Está implícito, nesse último caso, que é frequente a rejeição da disciplina pelos alunos do ensino básico, possivelmente porque sua relevância não é clara.

(v) Deve ser uma aula em que o professor demonstre aquilo que está ensinando com exercícios. Deve também mostrar o porquê de cada assunto abordado e não “jogar” a matéria como se ela fosse daquele jeito porque é e pronto, sem explicação.

(vi) Uma aula em que os alunos sintam-se estimulados a conhecer sua língua, menos “impositiva” e mais reflexiva, prazerosa. É importante que os alunos percebam o porquê de estarem aprendendo aquilo e cabe, portanto, à professora transmitir a matéria de modo que eles percebam tal importância.

Nas respostas (v) e (vi) se faz também presente um aspecto que será tratado adiante, quando do exame das respostas à segunda pergunta: o ensino concebido como um processo de transmissão. A esse respeito, nota-se, em (v), o papel atribuído aos exercícios: são complementos ou acompanhamentos da explicação dada pelo professor – essa, sim, a atividade central, caracterizadora da aula. Essa concepção de ensino como transmissão está subjacente às três respostas que se enquadram na categoria “clara / objetiva”. Clareza costuma ser um atributo de exposições. Uma aula que fosse

entendida, por exemplo, como uma oficina, com os alunos trabalhando ativamente em diferentes tarefas, dificilmente poderia ser caracterizada como “clara” ou “não clara”. A priorização da clareza como atributo de uma aula indica que o que se entende como aula, nesse caso, é “aula expositiva”. Um exame de planos de aula elaborados, por ocasião do estágio de licenciatura, pelo mesmo grupo de alunos que respondeu aos questionários reforça essa conclusão. Em todos os planos, qualquer que fosse o conteúdo de ensino ou a série escolar, a estrutura da aula proposta era a mesma: exposição da matéria seguida de aplicação de exercícios.

Finalmente, as três respostas que valorizam o foco na variação linguística como atributo de uma boa aula indicam que os estudantes da graduação foram despertados para a natureza heterogênea da língua e para as consequências que esse fato tem no ensino.

O grande número de categorias necessário para classificar as respostas a essa pergunta revela que os informantes variam muito em seu entendimento das qualidades de uma boa aula. Entretanto, a análise das respostas às demais questões permite especificar melhor a imagem de aula que eles têm em vista.

O que é preciso saber para ser um bom professor de língua portuguesa?

Três categorias abarcam as respostas à segunda pergunta (o que é preciso saber para ser um bom professor de língua portuguesa):

- a. O conteúdo de ensino: 19
- b. Didática: 2
- c. “Saber fazer”: 13

Assim como ocorreu com a primeira questão, uma resposta vaga foi desprezada, por não fornecer qualquer indicação sobre o teor do conhecimento necessário ao professor: “Manter-se atualizado através da leitura de artigos, ensaios e pesquisas”.

Na primeira categoria estão incluídas sete respostas que indicam o conhecimento de didática ao lado do conhecimento do conteúdo de ensino. (As duas respostas incluídas na categoria *b* apenas mencionam o conhecimento de didática.) Depreende-se dessas respostas, portanto, que ensinar seria uma tarefa para cujo desempenho bastaria dispor de um conhecimento a ser transmitido e de uma técnica para transmiti-lo.

Chama atenção, na categoria “o conteúdo de ensino”, a concepção de tal domínio de conteúdo quase exclusivamente como o conhecimento da gramática tradicional. Nenhuma resposta indicou que o professor precisa ser competente em

leitura e produção de textos. Se o objetivo principal do ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, como propõe, entre outros, Travaglia (2007), esses são conhecimentos indispensáveis ao professor. Ilari e Basso (2007) enfatizam esse ponto com uma analogia bem expressiva:

Conhecer na prática: o professor de língua materna deveria ser, por definição, alguém que redige de maneira satisfatória (...); alguém que interpreta, buscando no texto as informações que importam (...). Se nos for permitida a analogia, um professor de língua materna tem de ser como um professor de música que... toca. (p.235)

Alguns exemplos de respostas nessa categoria são

(vii) Um bom professor de língua portuguesa deve ser dotado de conhecimentos de vocabulário e gramática como um todo, ter noções de interpretação de texto e conseguir passar tais noções de forma didática aos alunos.

(viii) Ter bastante conhecimento da língua mas também visão crítica de que nem tudo que é ensinado em gramática é relevante. Aquilo que tiver relevância deve ser transmitido de maneira criativa para que o aluno perceba sua importância e utilidade.

(ix) A teoria gramatical, sua correta aplicação prática e saber passar a matéria, qualquer que seja ela, para o aluno.

Observa-se, em (vii), a expressão atenuadora **ter noções de**, empregada habitualmente para designar conhecimento incipiente ou superficial. O professor deve “ser dotado de conhecimentos” de vocabulário e gramática, porém “ter noções” de interpretação de texto, numa alusão à diferença de importância entre os dois tipos de conhecimento.

Em (viii) e (ix) aparece claramente a concepção de ensino como um processo de transmissão. Os verbos **transmitir** e **passar** foram empregados com grande frequência, no questionário como um todo, para descrever a atividade e as habilidades do professor e seu conhecimento didático. Essa ideia do ensino como transmissão não pode ser desvinculada da imagem do professor como alguém que sabe o que o aluno não sabe, com a consequente desvalorização do saber linguístico internalizado do falante nativo que o aluno é. Desvalorizado, ou mesmo ignorado, o conhecimento linguístico intuitivo do falante, dificulta-se a prática de um ensino de língua materna voltado mais para o desenvolvimento de habilidades do que para o acúmulo de informações.

Essa concepção do ensino como transmissão é condizente com um entendimento de aprendizagem como fixação. Barcelos (2002), analisando o discurso produzido por alunos de graduação em Letras a respeito de seus próprios processos de estudo e aprendizagem, observa a grande incidência de termos do campo semântico de **fixar** (**gravar**, **acumular**, **colocar na cabeça**, **memorizar**, entre outros). Observa a autora:

[Esses termos] denotam uma concepção de linguagem como algo palpável e uma concepção de ensino de língua como algo automático e mecânico. Assim, o aluno deve “gravar” o conhecimento “passado”, ou seja, deve reproduzi-lo. Além disso, reduz-se a complexidade constitutiva da linguagem a um conhecimento que pode ser “dominado”, “gravado” e “fixado”. (p.10)

Forma-se, assim, um quadro coerente: o conteúdo por excelência das aulas de língua portuguesa é a gramática tradicional, que cabe ao professor transmitir ao aluno por meio de aulas expositivas; a contraparte dessa atividade é um papel passivo atribuído ao aluno, como se vê em muitas das respostas dadas à terceira questão, analisadas adiante.

É de notar ainda, nas respostas à segunda pergunta, a ausência de quaisquer referências à linguística, inclusive à linguística aplicada ao ensino. É como se o conhecimento do professor coincidissem com aquele que o aluno deve adquirir. Ou seja, não haveria conhecimentos instrumentais para o profissional: aqueles que não se traduzem em conteúdo de ensino, mas são indispensáveis para o professor desenvolver seu trabalho. Concepções teóricas de língua e linguagem, processos cognitivos de aquisição e de processamento de linguagem, fatores envolvidos no funcionamento, na mudança e na variação da língua são alguns exemplos de conhecimentos relevantes para o profissional da área que não correspondem a conteúdos de ensino no nível básico. Reforça-se a imagem do professor como o profissional que tem por função fazer os outros saberem o que ele sabe, e perde-se na qualidade de sua atuação, já que não são reconhecidas as ferramentas teóricas que lhe permitiriam tomar decisões mais conscientes e seguras em sua prática de ensino.

A análise da terceira categoria de respostas à segunda pergunta confirma essa desvalorização do conhecimento teórico na formação do professor. Essa categoria reúne as respostas que tomaram o verbo **saber** da pergunta no sentido de “ser capaz de”, “ter habilidade para” ou “ter consciência sobre”, em vez do sentido pretendido pela pesquisadora, de “ter conhecimento sobre”. Algumas das respostas dão a impressão de que o informante considerou que o verbo **fazer** estaria elíptico na pergunta, como se ela

fosse “o que é preciso **saber fazer** para ser um bom professor de língua portuguesa?”. Alguns exemplos de respostas nessa categoria são os seguintes:

(x) É preciso saber perceber as dificuldades de cada aluno.

(xi) Um bom professor de língua portuguesa é aquele que consegue conscientizar seus alunos de que “língua” não é só gramática.

(xii) Em primeiro lugar, faz-se necessário ao professor saber o porquê de ele ter escolhido a sua profissão.

(xiii) Saber o que fazer para que sua aula seja prática.

(xiv) Um bom professor de língua portuguesa deve incorporar a suas aulas textos literários, jornalísticos, da Internet.

O que impressiona nas respostas dessa categoria, além de seu número considerável, é que elas parecem implicar que o conhecimento teórico seria irrelevante como requisito para o desenvolvimento das referidas habilidades ou tarefas. A não explicitação do conhecimento que estaria por trás de tais habilidades (e isso na resposta a uma pergunta que versa justamente sobre conhecimento) faz com que elas pareçam “intuitivas”, “talentos naturais”. Ensinar seria, assim, uma questão de “saber fazer”: uma capacidade que se origina em um “dom” (sensibilidade, percepção, consciência) ou na prática, na experiência.

O que os alunos devem fazer na aula de língua portuguesa?

A terceira pergunta (o que os alunos devem fazer na aula de língua portuguesa), que não foi respondida por um dos informantes, teve suas respostas assim classificadas:

a. Ler / escrever: 13

b. Participar: 9

c. Aprender: 6

d. Entender a relevância de conteúdos / atividades: 3

e. Receber o que o professor oferece: 3

É muito positivo que grande número de respostas reconheçam a leitura e a escrita como a atividade a ser privilegiada na aula de língua portuguesa. No entanto, não é isso que se verifica na maioria das respostas: as demais categorias somadas totalizam 21. Visto que as categorias de *b* a *e* não refletem um entendimento claro da importância

da atividade do aluno em sala de aula, como demonstra a análise a seguir, esse aparece como um ponto frágil na formação dos professores.

É de notar, na segunda categoria mais numerosa – “participar” – a vagueza de algumas respostas, que não especificam em que consistiria tal participação. Na maioria delas, contudo, “participar” recebe diferentes detalhamentos e definições: interagir, expressar-se, responder e perguntar, fazer todas as atividades e prestar atenção. A especificação “fazer suas tarefas”, como outras semelhantes, é na realidade um truísmo, nada informando sobre a natureza das tarefas em questão. Seria a natureza dessas tarefas tão óbvia para o informante que ele não sentiria necessidade de esclarecê-la? Se for esse o caso, então isso é sinal de que o informante não estaria ciente da enorme variação que pode haver no formato, no funcionamento e nos objetivos das tarefas escolares.

Apesar do conteúdo semântico de atividade aparentemente intrínseco ao verbo **participar**, não escapa a uma análise mais atenta o fato de que, em muitas respostas incluídas nessa categoria, a participação do aluno é entendida em sentido consideravelmente passivo, ou meramente reativo. É o caso, por exemplo, de especificações como “prestar atenção” e “anotar tudo”: ou seja, caberia ao professor a iniciativa, a ação propriamente dita; ao aluno caberia reagir à ação do professor. Esse caráter reativo do papel do aluno aparece, por exemplo, na seguinte resposta:

(xiv) Devem responder para que o professor saiba se aquilo que foi dado também foi entendido. Perguntar, sem medos, no caso de ter dúvidas.

Aqui, o ato de responder não aparece como verdadeiro ato dialógico, mas como um teste: o aluno precisa responder para que o professor saiba se ele entendeu (aquilo que foi apresentado pelo professor). A pergunta do aluno, por sua vez, não aparece como questionamento, como levantamento de ideias novas, inesperadas, diferentes daquelas que o professor expôs, e sim como recurso para garantir o perfeito entendimento – mais uma vez, simplesmente daquilo que o professor apresentou. Essa é, de fato, a situação que se verifica na maioria das salas de aula, em qualquer disciplina, no que diz respeito às ações de perguntar e responder na interação entre professores e alunos.

A natureza passiva do papel do aluno assume especial relevância nas três respostas enquadradas na categoria “receber o que o professor oferece”. É particularmente reveladora a seguinte resposta:

(xvi) Devem ser apresentados de diversos modos aos vários meios de se estudar e utilizar a língua portuguesa no cotidiano.

À pergunta sobre a *atividade* dos alunos, o informante respondeu com uma frase em voz passiva que tem *os alunos* como sujeito. Ou seja, os alunos, na verdade, não *fazem* nada: toda a ação se origina no professor (o agente da passiva elíptico na frase-resposta). Esse papel do professor como o agente principal da aula, com a atividade do aluno em segundo plano, fica também evidente na resposta a seguir:

(xvii) O professor é quem tem de atrair a atenção do aluno, ele não prestará atenção por si só muitas das vezes, apesar dessa ser uma atitude básica do aluno para a aprendizagem. O mesmo se aplica à participação na explicação e nas atividades: isso tem de ser feito pelo aluno para uma boa aprendizagem, mas cabe ao professor “conquistá-la”.

A estrutura de topicalização empregada no início dessa resposta é reveladora das concepções do informante. “O professor **é quem** tem de...” implica um sentido contrastivo no contexto da pergunta feita: “**o professor** é quem age, não o aluno”.

A terceira resposta dessa categoria também apresenta aspectos interessantes:

(xviii) Se o professor for realmente bom, deve tirar o máximo de proveito das aulas. Quando possível, preparar-se com antecedência para assisti-las lendo os textos sugeridos pelo professor e fazendo as atividades.

A primeira frase dessa resposta apresenta a atividade do professor, não dos alunos. (Observa-se que essa atividade aparece de modo vago: o que viria a ser “o máximo de proveito”?) A segunda frase (apesar da formação defeituosa quanto à coesão textual, com o sujeito elíptico provocando uma primeira impressão de que se trata ainda do professor) refere-se à atividade do aluno. Entretanto, a ação aí caracterizada não se situa propriamente *na aula*, segundo o foco da questão proposta, mas *antes* da aula, o que parece implicar que, na aula em si, não caberia ao aluno qualquer atividade além, talvez, de “prestar atenção”.

As duas outras categorias de respostas nessa pergunta – “aprender” e “entender a relevância de conteúdos / atividades” – não se referem a atividades em sentido estrito. Aprender é, em suma e em termos muito gerais, o resultado final que se espera de todo o processo pedagógico, e as respostas nesse sentido nada esclarecem sobre as atividades mais indicadas para chegar a esse resultado. Em geral, as respostas nessa categoria enfatizam conteúdos de ensino, e não atividades: o aluno deveria aprender “a usar a língua padrão”, “a se expressar”, “a reconhecer que a língua varia”...

Entender a relevância de conteúdos / atividades, por sua vez, também não é propriamente uma atividade, mas uma atitude mental. Por trás das respostas dessa categoria parece haver, antes de mais nada, uma preocupação político-ideológica quanto à afirmação da importância da disciplina – e, por conseguinte, da importância do professor da área. A mesma preocupação veio à tona em algumas respostas à primeira pergunta. Se o professor considera prioritário, em sua atividade o convencimento do aluno sobre a relevância da disciplina, esperando com isso conquistar seu interesse, é porque essa relevância não é óbvia por si, e a adesão dos alunos ao trabalho proposto não é fácil. Talvez isso se deva ao fato de que a disciplina, afinal, não se mostra tão afinada com a realidade de vida dos alunos quanto algumas respostas à primeira pergunta sugerem que deveria.

Do conjunto das respostas à terceira pergunta ressalta, portanto, certa dificuldade de reconhecer o aluno como um participante ativo da aula, na contramão das tendências mais recentes em pedagogia, que enfatizam a condição do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Tal imagem se coaduna bem com a identificação de aula como aula expositiva, esta entendida como um evento de transmissão de informações, conforme apontado anteriormente. Não seria, talvez, reconhecida como aula uma sessão de atividades em que os alunos trabalhassem de modo intenso e relativamente independente sob a orientação do professor. Em se tratando de língua materna, a exclusão de tal modalidade de aula dos referenciais dos professores em formação é preocupante, visto que o desenvolvimento da linguagem dos educandos só se pode fazer mediante a vivência direta da língua em uso, e não por uma assimilação de conteúdos a eles expostos, por mais clara e didática que seja a exposição.

CONCLUSÃO

A análise empreendida indica que o conhecimento do professor tende a ser visto como coincidente com aquele que o aluno deve adquirir, exceção feita para as técnicas

de transmissão desse conhecimento. No entanto, embora a tarefa de ensino envolva, em parte, “fazer o aluno saber o que o professor sabe”, existem conhecimentos instrumentais importantes, sem os quais o professor tem dificuldade de organizar sua prática de modo mais produtivo. Esse fato precisa ser levado em conta nos cursos de formação de professores.

É necessário formar o professor de língua materna para ser um profissional da educação linguística. Isso implica, entre outras coisas, que ele tem de conhecer, ainda que minimamente, os processos pelos quais a linguagem é adquirida, as forças que entram em jogo no uso da língua e em sua manutenção e mudança, as habilidades próprias dos falantes nativos, as relações entre a linguagem e seu contexto social e cultural, e entre a linguagem e o pensamento humano. A maior parte do conhecimento nesses domínios – senão todo ele – não é matéria de ensino para os alunos, mas ferramenta de trabalho para o professor: instrumentos que lhe permitirão avaliar as necessidades de seus alunos e selecionar os conteúdos e estratégias pedagógicas mais adequados para atender a elas. Disso decorre que não se pode fugir, na formação do professor, de uma base teórica sólida nos estudos linguísticos.

A experiência tem mostrado, além disso, que os professores costumam encontrar dificuldades para relacionar os conhecimentos teóricos relevantes adquiridos em seu curso de graduação às situações concretas do cotidiano da sala de aula. A persistência da imagem tradicional de aula como aula expositiva, e do aluno como um elemento passivo, meramente receptivo e reativo, a despeito da ampla divulgação que têm tido, nos cursos de licenciatura, as concepções construtivistas acerca da aprendizagem, é um exemplo claro desse fenômeno. O mesmo vale para os conhecimentos da linguística, inclusive os da linguística aplicada ao ensino. Sendo assim, é necessário que, nos cursos de licenciatura, haja maior atenção e cuidado com o estabelecimento dos vínculos entre os conhecimentos teóricos e a prática docente.

Dada a tendência de os professores reproduzirem em seu trabalho, ainda que não conscientemente, as práticas pedagógicas a que foram expostos enquanto alunos, faz-se indispensável que os cursos de graduação garantam a seus estudantes a oportunidade de participarem de aulas que fujam do modelo expositivo. A inclusão de muitas e variadas oficinas de produção de textos nos currículos de Licenciatura em Letras seria um bom caminho. Outro recurso importante nesse sentido é o estágio supervisionado, durante o qual o estagiário deverá ter ocasião de observar, analisar e praticar diferentes formatos possíveis de aula, com ênfase naqueles que favoreçam a participação ativa dos alunos.

Ainda com esse mesmo objetivo de modificar a atitude dos futuros professores frente à natureza de seu trabalho, os cursos de licenciatura podem ampliar e valorizar a inclusão dos estudantes em projetos de desenvolvimento de novas metodologias e estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS

Barcelos, A. M. F. (2002). Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. *Letras & Letras*, 18 (1), 7-15.

Halliday, M. A. K. (1979). *Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Ilari, R. & Basso, R. (2007). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

Neves, M. H. de M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2007). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

Possenti, S. & Ilari, R. (1992). Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In E. Clemente & M. Kirst. (eds.) *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. 7-15. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Tavaglia, L. C. (2007). *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez.

A AUTORA

Helena Feres Hawad é licenciada em Letras pela UERJ, Mestre e Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Professora do CAP-UERJ, onde atua no ensino básico e em disciplinas de graduação da Licenciatura em Letras. Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio, onde ministra diferentes disciplinas de graduação.
E-mail: hfhawad@hotmail.com