

AINDA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Maria Rosa Petroni

UFMT/MeEL

rohpetroni@uol.com.br; rohpetroni@ufmt.br

Agameton Ramsés Justino

UFMT/LET/CUR

agametonrj@yahoo.com.br

Edsônia de Souza Oliveira Melo

IFMT

sonia.baiana@hotmail.com

Resumo

As exigências da atual sociedade, cada vez mais tecnológica, impõem a necessidade da formação docente em novas bases, para atender às demandas sociais. De acordo com os documentos oficiais brasileiros, publicados a partir de 1998, o ensino da leitura e da escrita deve ser regido por conceitos como interação, discurso, texto, gêneros discursivos. Em razão disso, a formação docente deve oferecer ao professor conhecimentos outros que não apenas o gramatical. Neste artigo, argumentamos em favor de uma formação docente que privilegie a teoria enunciativo-discursiva, estabelecida sobre a base dialógica, que institui professor e aluno como interlocutores. Para tanto, utilizamos os pressupostos teóricos de Geraldi (1984, 2010), Ilari (1992), Soares (2001), Neves (2002), Nóvoa (2009), Rojo (2000, 2009), dentre outros.

Palavras-chave: Formação docente; Leitura e escrita; Língua(gem); Gêneros do discurso; Texto.

Abstract

The demands of the present society, increasingly technological, entail the necessity of teacher formation under new foundations in order to meet the social



needs. In line with official Brazilian documents published from 1998 to present the teaching of reading and writing should be ruled by concepts such as interaction, discourse, text, and genres of discourse. For this reason, teacher formation should offer the teacher other kinds of knowledge and not only grammatical one. In this article, we argue in favor of a teacher formation that embraces the enunciative discourse theory established on a dialogic basis that institutes teacher and student as interlocutors. To do so, we used the theoretical assumptions proposed by Geraldi (1984, 2010), Ilari (1992), Soares (2001), Neves (2002), Nóvoa (2009), Rojo (2000, 2009), among others.

Keywords: Teacher formation; Reading and writing; Language; Genres of discourse; Text.

Introdução

Nóvoa (2009), ao tratar da aprendizagem docente, do desenvolvimento profissional e da relação entre “comunidade dos formadores de professores” e “comunidade dos professores”, afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Para tanto, indica algumas fases possíveis nesse processo:

“(i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança” (Nóvoa, 2009, p. 16-18).

Trata-se, portanto, de inserir a problemática da ação e do trabalho docente no cerne da pesquisa sobre a complexidade do ensino, para que a reflexão do professor sobre sua atividade prática o leve a apropriar-se das propostas teóricas oferecidas para seu desenvolvimento profissional. O autor ressalta a necessidade de se reforçar um “sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (Nóvoa, 2009, p. 20).

Entre os desafios para a formação profissional, o autor insere a necessidade da construção de “um conhecimento pessoal (auto-conhecimento) no interior do

conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2009, p. 21). Acrescenta a respeito da formação contínua: “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Nóvoa, 2009, p. 22).

As concepções desse autor aplicam-se aos diferentes campos do saber: a transformação da sala de aula em laboratório, para o professor executar sua prática e refletir sobre ela; o desenvolvimento de projetos pedagógicos, em busca de alternativas para problemas cruciais do ensino; a assunção de uma postura política sobre esse ensino — aqui implicados os conceitos adotados nessa prática — são alguns aspectos que podem materializar uma experiência formativa de sucesso. A investigação de seu próprio trabalho em situações concretas, no ambiente em que é realizado, permite-lhe vivenciar sua formação “dentro da profissão”, de modo efetivo.

Tais propostas contemplam necessidades de formação do professor de Língua Portuguesa (doravante LP). Nessa perspectiva, propomo-nos a discutir brevemente essa formação, com ênfase nos pressupostos estabelecidos nos documentos oficiais brasileiros.

Formação do Professor de Língua Portuguesa: O Discurso Normativo

Quando refletimos a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil, podemos perceber uma trajetória que se confunde, muitas vezes, com a história da própria Língua Portuguesa enquanto disciplina, bem como com a institucionalização das Faculdades e Universidades nas áreas de Licenciatura e a gradual constituição profissional dos educadores de forma geral. A disciplina Língua Portuguesa no Brasil, conforme assevera Soares (2001), origina-se em 1850, por meio de um decreto-lei que condensa o ensino das lições de retórica, gramática e poética.

Essa mudança, entretanto, não se verificou no nível do conteúdo que se ensinava nas escolas. Neves (2002) mostra que o Português continuaria por muito tempo ainda atrelado às heranças greco-latinas dos padrões do bem escrever e falar da língua. O acesso a esse conhecimento restringia-se aos afortunados que tivessem a oportunidade de estudar nas poucas escolas existentes até a década de 1930. Soares (2001) também mostra que os professores de Português eram médicos, engenheiros, advogados, dentre outros — *leigos* com conhecimento laico dos conteúdos das ciências humanas e sociais. Não havia, portanto, uma formação



comum ou um currículo que caracterizasse o conteúdo e a metodologia de seu ensino, cabendo a esse erudito a missão de professar o domínio de uma língua restrita à pequena parcela da população que tinha acesso à cultura letrada. Além disso, a escola brasileira não criava uma demanda de formação de professores, por não haver interesse do Estado em ampliar o acesso ao ensino, uma vez que o país ainda tinha uma economia com áreas de serviços predominantes do setor agrícola, não exigindo qualificação profissional dos trabalhadores.

Todavia, a partir das amplas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil a partir da década de 1930, advindas da urbanização, crescimento demográfico e industrialização, instaurou-se a necessidade de consolidação e ampliação do ensino público, para que existisse uma qualificação profissional condizente com as demandas dos novos postos de trabalho. Nessa mesma época, conforme Romanelli (2006), cria-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, a partir do qual nascem as primeiras universidades de algumas das principais capitais nacionais, surgindo, ainda, o ensino técnico e a reforma dos ensinos primário, comercial e médio.

Para suprir as novas necessidades, a existência de professores leigos de Língua Portuguesa já não mais seria o suficiente. Dessa forma, implementam-se as licenciaturas e os professores passam a ser formados em Cursos de Filosofia e Ciências Humanas. Embora não houvesse ainda uma formação própria a esse professor de Português, lentamente o seu objeto de trabalho, os recursos didáticos e o alunado começam a adquirir contornos mais claros — definidos por políticas públicas de gestão do ensino em todos os níveis. Exemplo disso ocorre com a institucionalização do livro didático, por meio de decreto, em 1950, padronizando o ensino das disciplinas nos níveis primário e secundário.

Outro momento importante à formação do profissional da área de Língua Portuguesa foi a implementação das disciplinas de Linguística e a consolidação dos Cursos de Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa, a partir da década de 1960 nas universidades brasileiras. Rodolfo Ilari (1992) pondera ser esse o momento em que os Cursos de Letras passam a trabalhar a língua e seu ensino com metodologias científicas, possibilitando o início das pesquisas acadêmicas que, nas décadas posteriores, se expandiriam por todo o país. Atualmente, a formação do professor de Português nos Cursos de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa – possibilita-lhe uma iniciação às principais correntes linguísticas dos últimos 30/40



anos, bem como o conhecimento das diversas metodologias de ensino de língua que têm sido desenvolvidas e aplicadas no ensino brasileiro.

Entre a Teoria e a Prática: Avanços e Dificuldades (ou a Presença Inevitável do Texto)

O atual paradigma do ensino de Língua Portuguesa exige um docente com conhecimentos que extrapolam o limite da gramática normativa. Para o ensino da leitura e da escrita, são condições essenciais a esse profissional, além do conhecimento gramatical, o domínio de, pelo menos, noções como texto, discurso, gêneros discursivos, e da concepção de língua(gem) como interação.

Essa constatação resulta das exigências impostas não apenas pela sociedade – cada vez mais tecnológica e dependente da leitura e da escrita, nos mais diversos suportes – mas também pelos documentos oficiais que regem o ensino no país: todos os parâmetros e orientações curriculares nacionais, vigentes a partir de 1998, assumem tais conceitos mínimos como indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem na educação básica.

Vivemos os “tempos dos gêneros discursivos”, em que se propõe uma “sistematização do trabalho com o texto na sala de aula de modo a conjurar os perigos da falta de direção”, para, assim, reduzir “o risco de o texto ser tratado de modo casuístico” (Cox, 2004, p. 123). Não se configura como mero objeto de ensino de gramática, tampouco como unidade de sentido fechada em si mesma; antes, materializa-se como forma de interação, tanto oralmente quanto por escrito. Nesta última modalidade, a ser ensinada na e pela escola, intervêm não apenas os aspectos gramaticais — responsáveis pela *significação* e parcialmente responsáveis pelo *tema da enunciação*, conforme Bakhtin (1979, p. 114) — mas também, e privilegiadamente, as condições de produção que devem orientar o processo da escrita: quem escreve e para quem o faz, com quais objetivos, em que suporte e esfera seu texto circulará, sobre o que e em que registro será escrito (Geraldi, 1984, 2010; Lopes-Rossi, 2002; Melo e Petroni, 2009; Rojo, 2009; Dolz, Cagnon e Decândio, 2010). As mesmas condições de produção devem orientar o ensino da leitura.

Esse paradigma de ensino requer, então, a formação de um professor capaz de promover o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas adequadas a diferentes situações discursivas. A *especificidade da aula de português*, marcada pela intrínseca relação entre o uso da língua e sua análise, alia-se às *especificidades da*



formação do professor de português, responsável pela “transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo, da convivência com a família e demais membros da comunidade” (Leal, 2009, p. 1305), em conhecimento do funcionamento da língua. Esse é o grande desafio da formação desse profissional, cuja história precisa ser (re)escrita.

O ensino de LP, centrado na aquisição do código e da gramática normativa, começa a ser repensado no final da década de 70, com o *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna* (Pietri, 2007). Para tanto, concorreram os estudos realizados na área da Linguística Aplicada, Sociologia e Sociolinguística, além de pesquisas realizadas nas áreas da Educação e da Psicologia, o que exigiu uma nova postura do professor: antes esperava-se dele uma prática voltada para os aspectos conceitual e normativo, baseado em exercícios estruturais; a partir de então, passa a ser cobrado um trabalho centrado no texto, enfocando o uso e o funcionamento da língua(gem).

Na década de 80, efetivamente, o texto começa a ser visto como objeto de ensino: passa-se a refletir acerca das reais situações de sua produção. Vale dizer: não se pretende mais realizar atividades mecânicas e descontextualizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Nesse período, os embasamentos teóricos de João Wanderley Geraldi, em seu livro *O texto na sala de aula* ([1984] 2005), apresentam algumas reflexões sobre esse ensino e um (re)dimensionamento das atividades de sala de aula, servindo de base para o professor assumir a disciplina de Língua Portuguesa centrada em três práticas: “leitura de textos, produção de textos e análise linguística”.

Geraldi (1984) acrescenta que o professor deve partir do texto para o trabalho de leitura e produção escrita nas escolas, mas este deve ser trabalhado em sua totalidade, estabelecendo relações dialógicas. Implica isso dizer que deve ser considerada a correlação entre os textos já produzidos, observando-se seu processo de produção, a partir do qual surgirão outros textos. A análise de textos passa a centrar-se não numa abordagem estritamente linguística, mas na relação com as condições de produção:

“Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos

é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores" (Geraldi, 1998, p. 22).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1998), as discussões a propósito do ensino de Língua Portuguesa se acentuaram sobre os gêneros discursivos – ou textuais, como querem alguns teóricos. Os PCN de Língua Portuguesa do 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998, p. 22) constituem-se em uma proposta pedagógica, cujo objetivo é formar um cidadão crítico, “detentor de saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”. Afirmam que o professor deve considerar o aluno “como sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento”. Assim, abandonando a dimensão restrita à palavra, à oração e ao período como objeto de ensino, o trabalho com a língua(gem), nessa perspectiva, considera os gêneros materializados em textos como objeto de ensino.

O ensino de LP pautado nos PCN (Brasil, 1998) é organizado pelo eixo AÇÃO – REFLEXÃO, isto é, práticas de uso da linguagem (prática de escrita e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) e práticas de reflexão sobre a língua(gem) (prática de análises linguísticas). Diante dessa nova proposta, o professor passa a ser sujeito-pesquisador e, nesse contexto, emergem várias pesquisas no espaço acadêmico, assumindo os gêneros do discurso como objeto de ensino na prática de leitura e produção textual. Como exemplo dessas pesquisas, temos as relatadas no livro organizado por Roxane Rojo, intitulado *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs* (2000), no qual autora põe à mostra um conjunto de trabalhos resultantes de pesquisas para aplicação do gênero em sala de aula. Além desse, há outros, como *Gêneros Textuais & Ensino* (2005), organizado por Dionísio, Machado e Bezerra, que reúne análises de textos da mídia; *Gêneros: teorias, métodos, debates* (2005), organizado por Meurer, Bonini e Motta-Roth, que agrupa os trabalhos sob três abordagens na área de gêneros – sócio-semiótica, sócio-retórica e sócio-discursiva. Há também grande número de dissertações e teses desenvolvidas com base nesse novo paradigma – o estudo da língua como atividade social. As discussões sobre esse assunto têm-se acentuado também em palestras, seminários, cursos, simpósios, publicação de artigos, ensaios. Enfim, atualmente a abordagem dos gêneros do discurso é destaque nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa.



Apesar desse avanço em relação às pesquisas acadêmicas, na prática há ainda muitas dificuldades enfrentadas pelos professores. Geraldi, em 1984, constatava a artificialidade das propostas de produção escrita na escola. Quase duas décadas depois, Lopes-Rossi (2002) denuncia que a situação pouco se modificou: na maioria das escolas, a produção de texto ainda ocorre de maneira inadequada, pois persistem a artificialidade da situação de produção e dos temas propostos, além da falta de objetivos por parte do aluno e do professor, da falta de leitor real (exceto o professor para a leitura dos textos dos alunos), ao lado da falta de planejamento, somada à dependência do professor ao livro didático.

Em Busca do Professor Necessário: Formação Permanente

As considerações apresentadas até aqui deixam entrever a necessidade de uma formação inicial e continuada calcada em bases interacionais, que promovam o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo não só a análise das práticas pedagógicas, conforme propõe Nóvoa (2009), mas também a concretização do ensino regido por tais práticas. Tais bases são adquiridas na formação inicial e aprofundadas nos cursos de atualização e aperfeiçoamento, assim como nos cursos de pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, que se mostram como alternativas viáveis e necessárias na formação docente, atualizando e permitindo a verticalização desse processo. O mestrado e o doutorado, especialmente, representam momentos de reflexão mais detida sobre questões pertinentes, e prementes, ao ensino e, via de regra, constituem-se em espaços de descobertas que ajudam a promover a melhoria do ensino.

Nesse contexto, inúmeras pesquisas têm contribuído fortemente para a formação do professor, com as quais se propõe que ele assuma a linguagem como processo de interação verbal; que entenda o texto numa relação dialógica entre os interlocutores; que admita a língua não como pronta num sistema, mas constituída numa situação sócio-histórica concreta, no momento e no lugar onde se dá a enunciação, considerando, enfim, que os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Dessa forma, o trabalho de leitura e produção textual será compreendido como o processo de interlocução e de construção de significados. Consciente dessa perspectiva teórica, o professor deverá considerar o aluno-leitor participante ativo no processo de leitura, estabelecendo uma relação dialógica entre seu saber e outros



saberes, inseridas aí as condições de produção, circulação e recepção do gênero trabalhado.

Entretanto, os resultados dessas pesquisas ainda não são abrangentes a ponto de atingir a maioria dos docentes de LP, tampouco têm divulgação mais ampla para além do espaço acadêmico. Este fato materializa o fosso, há muito instituído, entre as descobertas das ciências da linguagem e sua efetiva adoção no terreno da sala de aula de LP. Por razões de diferentes ordens, nem sempre a maior parte dos professores se apropria desses conhecimentos, “para responder às necessidades e anseios dos alunos”, conforme assevera Nóvoa (2009, p. 18).

Parte desse problema se resolverá com a formação permanente do professor, pela participação em projetos elaborados e realizados no âmbito da instituição escolar, com vistas a solucionar as dificuldades identificadas. Nesse processo, desempenham função importante não apenas os órgãos educacionais, mas, principalmente, as instituições formadoras de professores, cuja responsabilidade, além da formação teórica, é fornecer ao professor “instrumentos” para enfrentar a heterogeneidade da sala de aula, assumindo um “compromisso social e vontade de mudança (Nóvoa, 2009, p. 16-18) capaz de mudar o curso da história do ensino de leitura e escrita no Brasil.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/MEC/ 3º e 4º Ciclos*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília.
- Cox, M. I. P. (2004). Os tempos do texto na sala de aula. *Polifonia 8*. Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado, EdUFMT.
- Dionísio, A. P., Machado, A. R. & Bezerra, M. A. (Orgs.). (2005). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Dolz, J., Cagnon, R. & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (2005). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- Geraldi, J. W. (1998). Da redação à produção de textos. In J. W. Geraldi & B. Citelli (Orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1, São Paulo: Cortez.



- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Ilari, R. (1992). *A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Leal, S. M. (2009). Ser professor ... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1302-1315. Disponível em repositorio.uac.pt/.../ser%20professor%20de%20português%20%20sml.pdf Acesso: 20 dez 2010
- Lopes-Rossi, M. A. G. (org.). (2002). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- Melo, E. S. O. (2006). *Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva*. Mestrado em Estudo de Linguagem IL/UFMT.
- Melo, E. S. O. & Petroni, M. R. (2009). O gênero propaganda impressa na escola: reescritas possíveis. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Gonçalves, A. V. e Bazarim, M. (Orgs.). São Carlos: Claraluz.
- Meurer, J. L., Bonini, A. & Motta-Roth, D. (Orgs.). (2005). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola.
- Neves, M. H. M. (2002). *A gramática: história, teoria análise e ensino*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro*. Lisboa: Educa.
- Pietri, E. (2007). A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino. In M. H. Vieira, G. Gil & A. S. Rauber (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC.
- Rojo, R. (org.) (2000). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Romanelli, O. O. (2006). *História da Educação no Brasil*. 30º ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Soares, M. (2001, Agosto). Que professor de Português queremos formar? *Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística*, Brasília, 25. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>. Acesso: 12 de dezembro de 2010.
- Schneuwly, B. & Dolz J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras.