

BRINCAR A RODA? OS CURSOS DE LETRAS E A RODA DO FRACASSO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Erislane Rodrigues Ribeiro ^φ

Resumo: Professores e pesquisadores da área de Letras têm sido unânimes em proclamar o fracasso do ensino de Português nos níveis fundamental e médio, apontando, como razões para o fracasso, a dificuldade dos professores em lidar com a diversidade lingüística dos alunos e o ensino pautado na teorização ao invés do trabalho com o texto. De acordo com estas idéias, estamos defendendo, neste artigo, que a principal razão para este fracasso é a longa distância entre o ensino superior e os outros níveis de ensino. Esta longa distância deve-se ao fato de que alguns professores do ensino superior não são conscientes de que em cursos acadêmicos como Letras eles estão preparando estudantes para serem professores.

Palavras-chave: ensino de Português, formação de professores, responsabilidade.

Abstract: Professors and researchers of Language Studies have been unanimous in saying about the failure of Portuguese teaching in Elementary and High School. In their opinion, the principal reason for this failure is the teachers's difficult in leading with students's linguistic variation and the teaching squeezed in theorization instead of working with texts. According to these ideas, we are defending, in this paper, that the main reason for this failure is the long distance between teaching in College and the others levels of teaching. This long distance is because professors are not conscious that in academical courses, like Letras, they are preparing students be teachers.

Key-words: Portuguese teaching, teachers' improvement, responsibility.

^{φ 1} Professora do Curso de Letras do CAC/ UFG. Catalão-GO. Mestre em Lingüística pela UFU-MG. Doutoranda em Lingüística e Língua Portuguesa pela FCLAr/ UNESP-SP. Bolsista do CNPq.

“Eu entrei na roda/ Eu entrei na roda dança/
Eu não sei como se dança/ Eu não sei dançar”.

Este é o refrão de uma cantiga de roda ainda hoje conhecida e cantada por crianças pelas ruas e escolas de cidades do interior do Brasil. Para cantar a cantiga, as crianças entram numa roda, rodam, dançam. Cantam que não sabem dançar, mas dançam. O próprio rodar a roda é já uma dança, uma coreografia que contradiz a letra.

Estabelecendo uma analogia entre esta brincadeira infantil e o ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental, médio e superior, podemos dizer que quando um professor de qualquer um dos níveis responsabiliza os professores de um outro nível pelo fracasso, procura eximir-se da sua quota de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do ensino. Porém, assim como na cantiga, estando na roda, roda e dança. Em outras palavras, pratica uma ação que é responsabilidade sua e que acarreta conseqüências, negativas ou positivas, a depender da natureza da ação realizada.

Em palestra proferida sobre as práticas sociais de leitura, Geraldi (2001), filiando-se à noção de memória do futuro de Bakhtin, comparava os banqueiros aos educadores, afirmando que enquanto aqueles pensam o futuro, estes parecem pensar mais o passado. Com isso, chamava a atenção da platéia — formada basicamente por professores e alunos dos Cursos de Letras e Pedagogia do Campus da UFG em Catalão — para o “êxito” dos primeiros em oposição ao “fracasso” dos últimos, com a finalidade de propor um certo deslocamento que o processo de Educação, segundo ele, requer.

O ato educativo seria visto, na perspectiva de memória do futuro, como uma ação que, acontecendo no presente, olha para o passado e seleciona nele aquilo que pode contribuir para a formação do cidadão do futuro. Nas palavras de Bakhtin (1992: 141):

É somente no futuro que se situa o centro de gravidade efetivo de minha própria autodeterminação. Por mais ingênua e aleatória que seja a forma que o-que-deve-ser e o-que-é-esperado podem revestir, o importante é que eles não se situam *aqui*, nem no *passado*, nem no *presente*. É o que quer que eu obtenha no futuro, mesmo que seja tudo o que eu anteriormente antecipara, o centro de gravidade de minha determinação não deixará de ser arrastado numa evolução que o impelirá para frente, para o futuro, e eu me apoiarei em meu próprio por-vir.

Entendido por esta via o processo educativo, caberia a qualquer professor vislumbrar os papéis sociais e as necessidades dos indivíduos do futuro, tornando-se um agente social

responsável pela escolha (pautada no repositório cultural da sociedade e nas experiências pessoais acumuladas em sua história) de conteúdos, estratégias e metodologias, capazes de cumprir objetivos pré-definidos.

Se pensarmos que este início de século caracteriza-se pela industrialização, pela tecnologia e pela globalização, podemos afirmar que o cidadão do futuro, mais ainda do que o do presente, deverá ser aquele capaz de lidar com um número bastante grande e diversificado de informações e que, portanto, caberá à escola o fundamental papel de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de descobrir, investigar e, principalmente, articular informações.

Diante disso, algumas questões se colocam. Estará a escola preparada para desempenhar tão importante papel? Estarão os professores munidos para a função que lhes caberá, ou seja, poderão eles ser os agentes para a construção dos cidadãos do/para o futuro como quer Geraldini (2001)? Qual a importância dos cursos de licenciatura na formação dos referidos professores? Poderá o ensino superior, através dos cursos de licenciatura, representar o motor responsável pela geração de tais agentes sociais?

Em relação ao ensino de língua, duas questões devem ser postas: a primeira refere-se a alguns porquês do fracasso do ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio; a outra questão seria avaliar qual tem sido o papel dos cursos de Letras na formação dos professores de Português, propondo uma revisão das práticas atuais deste ensino, levando-se em conta as necessidades dos professores que formarão o aluno do futuro. Tal revisão deverá objetivar, prioritariamente, uma reflexão sobre a capacitação de professores para que tenham condições de promover a inclusão de seus futuros alunos nas práticas individuais e sociais de leitura e escrita da modernidade.

Façamos, primeiramente, um breve comentário sobre alguns porquês, comumente citados, do fracasso do ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio.

Nos anos setenta, uma nova clientela obteve acesso ao ensino formal ministrado pelas instituições escolares. Se, por um lado, isto significou uma conquista das classes trabalhadoras que começaram a ter o direito de alfabetizar-se e de participar, pelo menos parcialmente, da cultura letrada, por outro, como bem argumenta Soares (1994: 5 e 15), não ocorreu, simultaneamente à democratização do acesso à escola, a democratização da escola. Esta não-democratização, segundo a autora, é decorrente da falta de ajustamento da escola à sua nova clientela, o que teria provocado uma crise de linguagem decorrente da convivência de variedades lingüísticas diferentes (umas utilizadas pelas classes média e alta e outras trazidas pelos novos alunos pertencentes às classes populares), com uma conseqüente discriminação das variedades não-padrão. De lá para cá, discussões teóricas foram realizadas

nos Cursos de Letras, livros foram publicados, eventos realizados, cursos de aperfeiçoamento oferecidos para que os professores de Português pudessem realizar uma prática diferente daquela realizada antes da entrada dos alunos da classe trabalhadora nas salas de aula. Mas as poucas alterações no cotidiano das aulas de Português nos ensinos fundamental e médio não foram suficientes para desarraigar a crença dos alunos falantes de variantes não-padrão de que os seus conhecimentos lingüísticos não são piores em relação àqueles dominados por falantes das variedades prestigiadas socialmente. Pelo contrário, a escola tem apenas reforçado este mito. Não bastasse isso, há ainda certos meios de divulgação e certos profissionais que, se considerando donos da verdade, apregoam ser o povo ignorante por não dominar a norma padrão da Língua Portuguesa, o que vem reiterar a opinião de grande parte da população.

Mas não é somente este fator que tem sido apontado como responsável pelo fracasso do ensino de Português. Outra prática que também tem sido responsabilizada por este fracasso, merecendo a insistente atenção de lingüistas, pesquisadores e professores, é o ensino da metalinguagem, ou melhor, a tradição da prática de se “ensinar” teoria gramatical em todos os níveis e séries escolares.

Várias vozes se colocam contra este ensino que prioriza o estudo da gramática em detrimento do trabalho com a leitura e a produção de textos. No entanto, tanto no que se refere ao trabalho com as variedades não-padrão quanto no que diz respeito às atividades com o texto, percebe-se que ainda “há muitos professores perdidos”, sendo que “cada professor conduz o barco a sua maneira”, conforme diz Rocha (s/d) ou nas palavras de Mello (1988: 13 *apud* Bastos 1997: 16 e 17):

É como se o professor tivesse uma prática rosa e nós mandamos o azul. Ele vai mexendo, mexendo, e dentro de dois anos já está rosa; a gente manda o amarelo, ele dá um jeito, mistura, mistura, mistura e fica rosa. Quer dizer, há um processo de mimetização do novo, em relação àquilo que ele já faz, que a gente nunca consegue quebrar.

E a conseqüência mais imediata disso é que, mesmo tendo passado tantos anos e tendo sido feitas tantas discussões, ainda hoje a escola e os professores não conseguem lidar com estas questões, mantendo uma prática em que se privilegia o estudo teórico da gramática de uma variedade lingüística que não representa o padrão lingüístico do português do Brasil, inviabilizando, com isso, uma mudança qualitativa e significativa no ensino de Português. Prova deste fato é que os alunos têm saído da oitava série e mesmo do Ensino Médio sem conseguir ler nem escrever de maneira eficiente. Seja em decorrência da crise da linguagem abordada por Soares (1994) ou pela ênfase dada às atividades de metalinguagem, o que se vê

na prática é, enfim, o fracasso do ensino de Português nos níveis fundamental e médio. O que pensar então do futuro já que, somado à dificuldade de lidar com as variedades lingüísticas das classes populares e com o texto, o professor de Português terá que lidar com as novas necessidades dos alunos (sujeitos sociais, indivíduos do futuro), dentre as quais destaca-se a formação crítica para a sua inclusão no mundo globalizado?

Neste contexto, qual tem sido a posição dos cursos de Letras? Apesar de não pretendermos responder a questão, talvez possamos trazer alguma contribuição para a discussão do tema ao propormos que os cursos de Letras são co-partícipes na roda do fracasso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Parece haver um círculo vicioso “que a gente nunca consegue quebrar”. Tomemos como ponto de partida deste círculo o Ensino Fundamental, cujos professores costumam ser os menos qualificados de todos os níveis (e os que recebem menos pelo trabalho que realizam), quase sempre presos aos livros didáticos, quase sempre à mercê de imposições de novas propostas político-educacionais a cada mudança de governo, e sempre mimetizando o novo ao velho, tornando rosa qualquer possibilidade de mudança. Em seguida, noutro ponto da circunferência, estão os professores do Ensino Médio, geralmente muito preocupados com o Vestibular, priorizando, muitas vezes, em suas aulas, as atividades metalingüísticas de prescrição de uma norma tida como padrão em detrimento das atividades de leitura e produção textuais. Noutro ponto deste círculo, encontram-se os cursos de Letras com seus objetivos e práticas de ensino, em nossa opinião um tanto quanto desarticulados dos outros níveis, acolhendo alunos quase sempre atraídos pela pouca concorrência no Vestibular e quase nunca por opção ou por um desejo de se tornarem professores de Português. Freqüentando tais cursos, os alunos conscientizam-se de que o ensino que tiveram foi um fracasso, pois não conseguem ler nem escrever o que se exige no curso. Sofrem as conseqüências de anos e anos de teoria gramatical, pois se por um lado não possuem competência textual o suficiente para atender o que o curso requer, por outro, também não dominam as teorias vistas durante anos e anos a fio. Diante disso, ou seja, diante de uma clientela cujas competências gramatical, textual e discursiva não são aquelas necessárias a um bom desempenho acadêmico, qual tem sido a postura dos cursos de Letras? Quais têm sido os seus objetivos e sua prática?

Acreditamos que sucede atualmente nestes cursos aquilo que começou a acontecer nos níveis fundamental e médio durante a década de setenta, ou seja, alguns cursos de Letras têm sido incapazes de lidar com a crise de linguagem que agora se lhes apresenta. E aqueles que insistem na prática conteudística, na teorização excessiva, na leitura com fins exclusivos de avaliação e aferição de notas, num trabalho incipiente com o texto e a leitura, e que deixam

em segundo plano ou mesmo excluem as atividades relativas à futura prática como professores de Língua Portuguesa corroboram para que os cursos de Letras sejam um ponto nevrálgico de um círculo vicioso, contribuindo sobremaneira para o fracasso escolar em todos os níveis: fundamental, médio e superior.

Assim, pensar que uma mudança no campo do ensino de língua — como tem sido proposto continuamente em palestras e publicações das mais diferentes abordagens teóricas — pode se dar nos ensinos fundamental e médio sem que haja, concomitantemente ou talvez mesmo inicialmente, uma reformulação e uma alteração dos cursos de Letras, quanto aos seus objetivos e práticas, é querer eximir os lingüistas e professores dos referidos cursos da responsabilidade pelo sucesso e/ou insucesso do ensino de Português em todos os níveis. O fracasso do ensino de Português nos ensinos fundamental e médio tem sido justificado de diversos modos. No entanto, são poucos aqueles que atribuem aos cursos de Letras parte da responsabilidade pelo fracasso, a maioria atribui somente a questões de ordem extra-escolares (sócio-econômicas, culturais e históricas) ou aos professores e alunos destes níveis toda a culpa pelo insucesso escolar.

Para Bakhtin (1997), cada indivíduo, em sua existência, é um sujeito único, insubstituível. Sua unicidade, sua insubstituibilidade é o que o compele a agir, a se posicionar. Nas palavras do autor, “*não temos álibi para a existência*”, o que significa que assumir a responsabilidade e agir é inevitável, na medida em que “*aquilo que pode ser feito por mim não pode ser jamais feito por outro alguém*”.

Com base nestes postulados bakhtinianos, esta escrita tem, então, como objetivo principal, evidenciar uma nova inflexão aos dizeres sobre o fracasso do ensino de Português, a saber, a necessidade de cada professor dos cursos de Letras tomar a iniciativa de quebrar o círculo vicioso deste fracasso, através de sua vinculação com concepções de ensino mais críticas e pela promoção de uma maior interação entre o nível superior com os níveis fundamental e médio. Nenhum professor que trabalha no curso de Letras tem álibi quando não se compromete com os outros níveis de ensino. Seu trabalho num curso de licenciatura significa já um compromisso com a educação como um todo. As implicações de suas opções teóricas e metodológicas ultrapassam os portões da universidade, multiplicam-se nas salas de aula em todos os níveis.

Enquanto professora do curso de Letras do Campus da UFG em Catalão nos últimos anos e tendo sido, por oito anos consecutivos, professora da rede estadual de ensino, ministrando aulas de Português para os níveis fundamental e médio, tenho vivido a ansiedade

de quem reconhece, muitas vezes, o fracasso do próprio trabalho, mas que, por outro lado, assume a sua responsabilidade e reflete sobre a prática em busca de alternativas.

Como vimos considerando, tudo levar a crer que os professores de um modo geral e os de Língua Portuguesa em particular fiquem ainda mais perdidos diante das imposições da modernidade. Por isso, queremos reiterar o que dizem alguns pesquisadores sobre o tema. Para uma nova ordem social, impõe-se a necessidade de uma outra escola e de uma reformulação dos objetivos do ensino de Português que favoreça, por um lado, a observação, a reflexão, a criatividade e a crítica, afirma Ilari (1992: 21) e por outro, a organização pelo indivíduo das informações que se encontram dispersas na modernidade, diz Britto (1997: 22).

Entendemos, conforme Bagno (2000: 157), que “a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais”. Isto não precisa acontecer apenas nos níveis fundamental e médio. Nos cursos de Letras, além da prática de escritas tradicionalmente exigidas, tais como: anotações de aula, avaliações, resumos, resenhas, é preciso que o treinamento da escrita dos alunos abranja os tipos de textos relativos à área profissional do futuro professor de Português.

Não acreditamos, como defende Rocha (s./d.: 55), que “Um curso Superior de Letras tem como finalidade básica a formação de professores e, complementarmente, a finalidade de despertar o interesse pela pesquisa, que será desenvolvida nos cursos de pós-graduação”. A pesquisa é fundamental à prática do professor. Com isso, estamos de acordo com autores como Ilari (1992: 05) que defende a importância da lingüística para o futuro professor de português. No entanto, fazemos a ressalva de que durante o curso sejam realizadas atividades de pesquisa que se vinculem mais diretamente aos fazeres cotidianos dos professores de Língua. Acreditamos que é preciso que se faça da pesquisa o modo, por excelência, de se pensar e direcionar a nossa prática escolar. Seria interessante, por exemplo, que os professores dos cursos de Letras começassem seu trabalho, a cada ano letivo, pesquisando:

1. Como lêem e escrevem os seus alunos? — Procurar, através de entrevistas, leituras e análise de textos de alunos do curso, descrever a sua escrita, com o propósito de avaliar o seu nível de letramento e propor atividades visando o aumento de suas competências gramatical, textual e discursiva;

2. Quais são na teoria e na prática os objetivos do curso de Letras em que atuam? — Verificar, através de sondagens, entrevistas a professores e alunos e análise dos programas de disciplinas e outros documentos dos cursos de Letras, quais têm sido e quais deveriam ser os seus objetivos: complementar conteudisticamente as “deficiências do ensino médio”? Ensinar a escrever e ler textos acadêmicos? Ensinar a ler e a escrever textos diversos que serão

utilizados na prática profissional do futuro professor? Funcionar como um palco onde devem ser ensaiadas as possibilidades de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula nos outros níveis de ensino? Formar pesquisadores?;

3. Quais são os objetivos do ensino fundamental e médio onde atuarão os professores que estão sendo formados? — Promover uma ampla discussão a respeito dos objetivos do ensino de Português nos ensinos fundamental e médio, o que diretamente incidirá sobre o estabelecimento, para os próprios cursos de Letras, de objetivos mais claros e condizentes com os fazeres futuros dos futuros professores de Português;

4. Na roda do fracasso do ensino de Português no Brasil, qual tem sido a participação do curso em que cada professor atua: tem contribuído para a continuidade do fracasso ou para a promoção de rupturas com as práticas que fracassam?;

5. Que alterações podem ser promovidas nos cursos de Letras, desde mudanças curriculares até modificações de postura por parte dos professores diante do necessário compromisso com a formação dos futuros professores de Português, futuros formadores dos alunos do futuro?

No I congresso Nacional da Abralín, ao final de sua exposição sobre o tema: “Que professor de Português queremos formar?”, Magda Soares, dentre outras questões, perguntou: “Que professores de Português queremos formar?”; “Quem são esses para quem os professores que formamos ensinarão Português?”; “Que expectativas, interesses, objetivos tem a sociedade em relação à escola e ao Português que se deve ensinar e aprender nela?”; “Que formação devem ter os que formam os professores?”. Tais perguntas têm sido constantes no trabalho da educadora e, se rondam nossa consciência, mantêm nosso olhar no futuro, alimentam de possibilidades o labor do dia-a-dia, renovam nossas esperanças, fazendo-nos de novo importantes, necessários, imprescindíveis... Porque

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (Freire *apud* Geraldi, 2003: 45).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Hacia una filosofia del acto ético**. De los borradores Y otros escritos. Barcelona: Anthropos: San Juan: Universidade del Puerto Rico, 1997.
- BASTOS, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Práticas sociais de leitura. Catalão**, 2001. Conferência promovida pelo Curso de Pedagogia e pelo Curso de Especialização em Alfabetização – CAC/UFG em 24 set. 2001.
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____, “**Paulo Freire e Mikahil Bakhtin: o encontro que não houve**”. In: ALMEIDA, Norma Sandra de. (org.). **Leitura (s) em cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2003.
- ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática na escola?** Belo Horizonte, (mimeo.s/d).
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1994.