

# O Professor de Português: perfil de perspectivas

*Maria da Graça Costa Val*

*(UFMG)*

## 1. Um profissional em crise

De início, devo dizer, não tenho pesquisa formal sobre o tema da palestra da qual fui incumbida. Atrevi-me, no entanto, a aceitar o desafio porque minha convivência com professores de português do 1º, 2º e 3º graus, nos vários cursos que venho ministrando desde 1986, tem me proporcionado e exigido uma reflexão constante sobre o perfil atual e as perspectivas desse profissional, reflexão esta que desejo partilhar com os presentes.

Tenho convivido com profissionais que fizeram seu curso de Letras em diferentes instituições, tanto públicas quanto particulares, de Belo Horizonte, de outras cidades de Minas e de outros estados do Brasil, e tenho encontrado, nas turmas com que tenho trabalhado, desde recém-formados até professores que freqüentaram a faculdade há 10, 15, 20 anos.

Apesar dessa diversidade, tenho constatado que a formação recebida pela grande maioria dos professores, naquilo que é específico da área de Língua Portuguesa, Lingüística e Ensino da Língua Materna, é, basicamente, a mesma. Essa questão, e suas implicações na prática pedagógica dos professores-alunos, emergem de forma clara nas discussões iniciais de cada curso. Os pressupostos teóricos subjacentes às opções pedagógicas são fundamentalmente os mesmos e, por conseguinte, os conteúdos programáticos eleitos, os objetivos pretendidos e as estratégias de ensino adotadas são, em termos gerais, muito semelhantes, tudo apontando para uma mesma concepção da linguagem, do ensino da língua materna e do papel do professor de português.

Entretanto, a formação similar não torna as coisas simples e pacíficas para esses profissionais. O segundo ponto em comum entre eles é sua angústia, sua perplexidade. E têm motivos para isso.

Primeiro, porque vivem um momento de conflito. Apesar de os currículos das faculdades de Letras virem mantendo, já há um bom tempo, seus fundamentos e sua orientação, na própria academia há um movimento que questiona e põe em xeque o saber construído segundo tais fundamentos e orientação. A situação se complica ainda mais quando se leva em conta o confronto entre essas vozes e outras instâncias de poder, como as bancas de concursos públicos para empregos concorridos (neste País de recessão econômica crônica), que manifestam tendência nitidamente reacionária no que se refere à concepção de linguagem.

Segundo, porque experimentam o sentimento de fracasso. Os próprios professores se queixam de que seu trabalho, ao contrário de sua expectativa e apesar de seu empenho, não vem apresentando os resultados esperados. Na televisão, nas revistas e jornais freqüentemente volta à pauta a alardeada *crise da linguagem*, que enseja entrevistas com representantes do pensamento gramatical mais conservador e notícias sobre o mau desempenho dos vestibulandos que já entraram para o anedotário nacional, como o caso do rapaz que escreveu *estupêndulo* ou a recorrente história dos muitos estudantes que tiveram zero na redação porque confundiram *lazer* com *laser*.

Nesse contexto, o professor de português se sente despreparado e desorientado, é tido como incompetente e, com os professores de todas as outras disciplinas escolares, vê a sua remuneração cada vez mais aviltada. A isso se acrescentam as más condições de trabalho: nas escolas faltam boas bibliotecas, assinaturas de jornais e revistas, televisão, vídeo-cassete, copiadoras, e até mesmo papel para o velho mimeógrafo.

Nesse contexto, no entanto, o professor de português não entrega os pontos. Junto com seus colegas, vai à luta pelo resgate de sua dignidade profissional. 1993 foi um ano marcado por longas greves

em todo o País: 70 dias na rede estadual de Minas Gerais, 35 dias na rede municipal de Belo Horizonte, 109 dias no Espírito Santo, quase 90 dias em São Paulo, 59 dias em Alagoas (depois de meio ano de paralisação em 1992), 20 dias no Mato Grosso do Sul, segundo o *Globo Repórter* de 29 de outubro último. E mais, o professor de português vai em busca de sua qualificação profissional. Tem sido muito grande a demanda por palestras, seminários e cursos – de atualização, aperfeiçoamento e especialização –, bem maior do que são capazes de atender tanto a Faculdade de Letras quanto a Faculdade de Educação da UFMG, por exemplo.

Em suma, o que quero dizer é que o professor de português é hoje um profissional em crise, perplexo, angustiado, mas de maneira alguma entregue, abatido. É um profissional inquieto, com coragem para enfrentar os desafios.

E, agora, eu gostaria de mudar o rumo desta discussão, tentando, em primeiro lugar, formular uma reflexão que nos ajude a entender melhor as dificuldades atuais e, depois, apontar trilhas que, acredito, podem nos levar a caminhos melhores.

## **2. Um saber em crise**

É importante, neste momento, rejeitar interpretações simplistas. Em contextos como o atual, a tendência mais fácil é reduzir a significação dos problemas, atribuindo-os à incompetência ou à má vontade individual dos profissionais. A questão, no entanto, é de ordem social, determinada por fatores políticos, econômicos e culturais. Afinal, toda a conjuntura histórica se mostra complicada neste final de milênio.

Nesse quadro, há uma crise específica que afeta diretamente a nós, professores de português. Vivemos um momento – rico e produtivo – de profunda crise na ciência lingüística, um momento de mudança de paradigma.

No dizer de Ataliba de CASTILHO (1990:106),

*(Mas) há também uma crise científica em marcha. O pêndulo que assinala o paradigma lingüístico vigente novamente oscila, e vai deixando o pólo da linguagem como enunciado, e se desloca para o pólo da linguagem entendida como enunciação. Já não se postula mais a linguagem entendida como um código abstrato, e se incorporam às análises do enunciado as condições de sua produção. Em consequência, o eixo da indagação científica se desloca da análise taxonômica dos produtos lingüísticas para a análise dos processos psicossociais que constituem esses produtos.*

É a essa mudança de paradigma que me referia quando, no item anterior, falei de um movimento que se levanta nas academias questionando e pondo em xeque o saber já estabelecido, cujas tendências mais significativas, para o que nos interessa, podem ser reunidas em três grandes linhas: a secular tradição gramatical herdada dos gregos, o Estruturalismo e o Gerativismo. Apesar das divergências conceituais e de abordagem do objeto, essas três vertentes da reflexão lingüística guardam pontos em comum, que, afinal, são a base sobre a qual se organizam os currículos dos cursos de Letras até hoje. Segundo Ataliba de CASTILHO (op. cit.), é a reflexão gramatical formalista, que considera a língua como enunciado, como código abstrato e homogêneo, sem levar em conta a variação dialetal e de registro, sem considerar o trabalho lingüística dos interlocutores a cada ato de enunciação: a Gramática Tradicional, que as abordagens mais redutoras transformam em exercício de classificação de constituintes sintáticos e de curiosidades morfológicas; o Estruturalismo, que concebe a língua como um sistema de signos desfiníveis pelos contrastes que se estabelecem entre eles; o Gerativismo, que toma a sintaxe como objeto autônomo, independente do contexto social. Além disso, lembra o autor, nenhuma dessas três vertentes ultrapassa os limites da frase. Tomam a oração como a unidade máxima de análise e entendem o texto como

objeto estético, que não comporta estudos lingüísticas e com o qual devem se preocupar a Estilística e a Teoria Literária.

A necessidade de ampliar o alcance desse olhar foi se impondo, no entanto, a estudiosos dos quatro cantos do mundo. Na Lingüística como na Filosofia da Linguagem, o caminho foi da frase para o texto, o discurso; do enunciado para a enunciação; do produto para o processo e as circunstâncias de produção. Alargou-se o horizonte: estudar uma língua não se limita mais a analisar as relações dos signos entre si (na Fonologia, na Morfologia e na Sintaxe) e as relações dos signos com a concepção de realidade que representam (na Semântica), mas, compreende também a análise das relações entre os signos e seus usuários e o contexto de uso (é o que busca a Pragmática). Nessa perspectiva mais ampla, é necessário integrar os estudos dos sistemas gramatical e semântico com os do sistema discursivo (ou pragmático), buscando entender suas inter-relações e mútuas determinações. Retomando CASTILHO (op. cit.), a Pragmática coloca-se como um novo campo de reflexões sobre a linguagem, de caráter interdisciplinar, que, concebendo a linguagem como atividade interacional, discute a natureza e a tipologia dos atos de fala, pretende levantar e compreender os mecanismos de que se servem os locutores para conduzir seus interlocutores a determinadas conclusões pelo direcionamento explícito ou implícito da argumentação, procura desvendar o sistema de pressuposições e ingerências que entra em jogo no ato de enunciação, quer saber em que consiste a competência comunicativa conversacional, entre muitas outras questões, examinadas por disciplinas como a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Lingüística do Texto, a Análise da Conversação, a Psicolingüística, a Psicologia Cognitiva, a Sociolingüística, etc...

Entretanto, essa ampliação de perspectiva, que refina nossa compreensão da natureza e do funcionamento da linguagem, ainda não teve as aplicações e implicações que deveria ter na reestruturação dos cursos de Letras e, conseqüentemente, no ensino do português no primeiro e no segundo graus. Assim, passamos por um momento de

instabilidade, em que já não são firmes as bases do paradigma que sustentava nosso conhecimento lingüística e gramatical, mas ainda não está sedimentado o novo paradigma. A angústia e a perplexidade são previsíveis em momentos como esse, e é preciso ter a clareza de não reduzir essa condição histórica à ignorância ou incapacidade individual dos sujeitos que a vivenciam.

### 3. Perspectivas

Toda essa revolução epistemológica teve o grande efeito de tornar mais complexa a percepção do objeto de estudo e trabalho do professor de português. Mais complexa: menos ingênua, mais rica, mas também menos cômoda. Não há, pois, outra questão a colocar no horizonte que não seja o convite ao estudo, à reflexão, à busca desse conhecimento que amplia a perspectiva quanto à compreensão dos mistérios da linguagem e, por conseguinte, se mostra promissor no que se refere ao ensino da língua materna.

Vou tentar aqui, a partir de um texto publicado na p. 1-10 da *Folha de São Paulo* de 28/06/92, exemplificar alguns flashes dessa percepção mais complexa da linguagem, para, em seguida, examinar suas possibilidades de tornar a prática do professor de português mais produtiva e gratificante.

Vejamos:

*Manuel de Oliveira telefona para a companhia área:*

– Por favor, a senhora poderia me informar o tempo de vôo Rio/Lisboa?

– Só um minutinho...

– Obrigado.

Esse é um tipo de texto corrente em nossa vida social. Para entendê-lo, precisamos conhecer a morfossintaxe portuguesa, e perceber, por exemplo, que *Manuel de Oliveira* é o sujeito de *telefona* e que *a senhora* é o sujeito de *informar*. Precisamos também conhecer a

estrutura semântica das frases e, outro exemplo, entender que a relação entre o verbo e seu complemento em *Manuel de Oliveira telefona para a companhia aérea* é diferente da que se estabelece em *Manuel de Oliveira telefona para a conversinha diária*. Enquanto falantes, lidamos com esses conhecimentos intuitivamente e, enquanto professores e estudiosos, podemos abordá-los, de uma maneira ou de outra, conforme a teoria que adotemos, entre as três já mencionadas. Mas há toda uma série de fenômenos lingüísticos envolvidos no processamento desse texto dos quais não tratam nem a Gramática Tradicional, nem o Estruturalismo, nem o Gerativismo, porque sua unidade máxima de análise é a frase – e a frase descontextualizada.

No nível textual, a compreensão desse texto depende, por exemplo, de que se reconheça o *me* como um pronome anafórico que remete ao antecedente *Manuel de Oliveira*, sujeito de um verbo da classe dos discendi e, portanto, locutor do enunciado que esse verbo introduz. Os recursos anafóricos constituem um dos mecanismos de coesão textual, fenômeno estudado pela Lingüística do Texto.

Há outros marcadores lingüísticos cujo processamento é necessário. O articulador *por favor*, a modalização expressa através da flexão verbal em poderia e a entonação (representada graficamente pelo ponto de interrogação) são mecanismos que instruem o ouvinte/leitor desse texto a interpretar esse enunciado como um pedido e não como uma pergunta – Manuel de Oliveira está pedindo uma informação, e não perguntando se a pessoa que atende o telefone pode lhe dar uma informação. Questões desse tipo são tratadas pela Teoria dos Atos de Fala e pela Semântica Argumentativa.

A interpretação da seqüência do diálogo é crucial e envolve, por um lado, o reconhecimento do tipo ou gênero do texto e, por outro, o conhecimento do valor ilocutório que enunciados como os integrantes dessa seqüência costumam ter em nossa sociedade. É preciso identificar esse texto como pertencente ao gênero piada, o que significa reconhecer sua superestrutura formal, sua macroestrutura

semântica e sua função sociocomunicativa (aspectos estudados pela Lingüística do Texto). Em outros termos, é preciso reconhecer a configuração formal e semântica desse texto e associá-la ao objetivo intencionado pelo produtor (no caso, o efeito humorístico). Tomando o texto como uma piada é que podemos perceber a ruptura da continuidade previsível (a despreferência do segundo termo do par conversacional “*só um minutinho.../Obrigado*”, diria a Análise da Conversação) e atribuir sentido a essa ruptura. A funcionária da companhia aérea pede a Manuel de Oliveira que aguarde *só um minutinho*, enquanto ela procura saber a duração do vôo Rio/Lisboa. Entretanto, o homem interpreta erroneamente esse pedido como resposta à sua pergunta e, por isso, agradece a “informação”. Ou seja, o personagem não processa a fórmula *só um minutinho* com o valor ilocutório que ela costuma ter em nossa comunidade lingüística (questão tratada pela Teoria dos Atos de Fala) e nesse equívoco reside o humor da piada.

O texto não explicita, mas o ouvinte/leitor dessa anedota infere com facilidade que ela se enquadra na categoria “piada de português”. Há duas pistas a partir das quais acessamos nosso conhecimento prévio e ativamos o esquema cognitivo necessário para o processamento desse texto: o nome do personagem (*Manuel de Oliveira*) e o destino pretendido de seu vôo (*Lisboa*). A Psicolingüística estuda esse tipo de questão e, ao lado de algumas teorias semióticas e do discurso, postula que o texto não encerra em si a significação e que, portanto, o ouvinte/leitor realiza um trabalho lingüístico de produção de sentido (trabalho que o locutor deve ter em vista quando constrói o texto).

No caso em pauta, uma das tarefas legadas ao ouvinte/leitor é lidar com o imbricamento do discurso de diferentes atores – o locutor, que conta a piada, situado no plano da enunciação, e os personagens que ele põe em cena, “autores” dos enunciados que compõem o texto (o enunciador 1, narrador; o enunciador 2, personagem masculino; o enunciador 3, personagem feminino). Teorias da Enunciação, como a de BAKHTIN e a de DUCROT postulam o conceito de polifonia para examinar a presença de diferentes vozes num discurso, ainda que



aparentemente homogêneo, e os mecanismos de que se valem os membros de uma comunidade lingüística para assinalar que estão trazendo para o seu discurso o discurso do outro e para indicar de que maneira estão tratando esse outro discurso.

Outro tipo de conhecimento que é necessário agenciar para interpretar essa piada diz respeito ao seu suporte. Em primeira instância, o fato de um texto ser expresso através do suporte sonoro e evanescente da fala ou através do suporte gráfico e permanente da escrita implica processamentos diferenciados. No caso de texto escrito, como o que estamos examinando, torna-se necessário dominar, além da estruturação gramatical e semântica específica, as convenções utilizadas para sinalizar (ainda que precariamente) a entonação e a força ilocutória e perlocutória de cada enunciado, o ritmo, a distribuição e a segmentação de palavras e unidades de sentido (frases e parágrafos), a forma de integrar o discurso do outro (diretamente, indiretamente, ou no chamado estilo indireto livre), por exemplo. Além disso, outra chave para a produção de sentido no processamento dos textos é o seu circuito comunicativo e o veículo que serviu à sua difusão. Meus interlocutores devem estar intrigados com a informação de que esta piada foi publicada no primeiro caderno da *Folha de São Paulo*, problema que pode ser esclarecido pela transcrição do texto que lhe serve de contexto e que fornece os dados necessários para se identificar seu gênero e entender o motivo de sua publicação:

50 piadas só para  
lembrar que a circulação  
da Folha é 50% maior  
que a do concorrente.

o maior jornal do país.

---

FOLHA DE SÃO PAULO

As relações entre um texto e as circunstâncias de sua enunciação – isto é, a situação comunicativa imediata, o suporte e a circulação desse texto, os conhecimentos, objetivos, expectativas e disposições do locutor e do interlocutor (empíricos ou virtuais) e as representações mentais<sup>1</sup> que eles fazem de si mesmos, do outro e dos demais elementos do contexto de interação constituem – o objeto típico da abordagem pragmática e são estudadas por disciplinas como a Psicolinguística, a Linguística do Texto, as Teorias da Enunciação, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso.

A Análise do Discurso trabalha especialmente com noções como as de condições de produção e formação discursiva, úteis na percepção dos valores ideológicos que os textos põem em jogo. No caso dessa anedota, o estereótipo e o preconceito com relação aos portugueses.

Além da Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação de BAKHTIN e a Psicologia Cognitiva de VYGOTSKY nos colocam a determinação sócio-histórica da interação verbal. A interlocução ocorre num contexto histórico que condiciona os processos de produção de sentido levados a efeito pelos interlocutores. Um exemplo óbvio e rasteiro dessa determinação é o fato de que o processamento da anedota em exame envolve o conhecimento de elementos culturais como telefonema e *companhia aérea*.

---

<sup>1</sup> A propósito das representações mentais elaboradas pelos parceiros de interação, quero lembrar uma questão dolorosa da prática escolar: a avaliação e a punição do erro. A Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva têm contribuições importantes a esse respeito. Partindo de uma concepção de sujeito intelectualmente ativo como aquele que “*compara, exclui, ordens, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)*” e não apenas que realiza algo materialmente segundo instruções ou modelos dados por outro (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991: 29), a Psicologia Cognitiva considera o erro como etapa constitutiva do aprendizado e importante no processo de ensino porque sinaliza para o professor as hipóteses com as quais está operando o aprendiz. A partir daí, o jogo de imagens na escola pode-se transformar radicalmente. O professor pode deixar de ser juiz ou o algoz para se tornar o interlocutor maduro e experiente que compreende e orienta.

Vemos, assim, através do estudo superficial de um tipo de texto de grande circulação em nossa cultura, o quanto a complexidade da linguagem ultrapassa as possibilidades da análise morfosintática e semântica da frase e, sobretudo, o quanto é rica e necessária a abordagem da dimensão textual e discursiva dos fenômenos lingüísticos, dimensão para a qual se voltam as disciplinas e teorias da área da Pragmática.

É claro que não é preciso saber todas essas teorias para entender a piada. Os falantes acionam intuitivamente todo o arsenal de conhecimentos lingüísticos e culturais necessários para processar o texto, mas, como o Burguês Fidalgo de Molière, não têm consciência de que o fazem.

E, então, o que tem tudo isso a ver com o ensino da língua materna? E com o professor de português?

Ora, “*o fenômeno social da interação verbal, verdadeira substância da língua*”, no dizer de BAKHTIN (1986: 123), não acontece via palavras ou frases, mas via textos, discursos. A gramática da língua não se realiza na frase isolada, mas na inter-relação das várias frases de um texto e na relação desse texto com as circunstâncias de sua enumeração. Daí a importância e a urgência de se redirecionar o ensino do português, assumindo “*uma perspectiva teórica primeiramente funcional-explanatória e somente depois formal-classificatória*”, o que significa “*inverter-se o ritmo atualmente observado nas práticas escolares*”, como propõe CASTILHO (1990: 103).

Poderíamos considerar como objetivo do ensino de português a formação de cidadãos capazes de lidar produtiva e criticamente com a língua, nas modalidades escrita e falada, nos diferentes dialetos e registros requeridos pelas circunstâncias da interação, de modo a atender seus objetivos e interesses, tanto na leitura quanto na produção de textos. A memorização de categorias sintáticas e morfológicas, ou de classes sinonímicas descontextualizadas, em nada tem contribuído para a realização dessa meta. Os elementos que

fiz ressaltar na análise da anedota apontam para conhecimentos necessários ao uso proficiente da linguagem. São conhecimentos que os falantes certamente podem adquirir, de maneira espontânea e assistemática, na interação social. Entretanto, o trabalho do professor de português pode orientar esse processo e torná-lo menos sofrido e mais proveitoso para os alunos, quando inspirado em modelos teóricos que se aproximem mais do efetivo funcionamento social da linguagem.

Daí o meu convite ao estudo das teorias e disciplinas que mencionei. Uma reorientação na abordagem dos fenômenos lingüísticos, nos cursos de Letras e no ensino médio e fundamental, é a perspectiva mais promissora que vislumbro para a atuação profissional do professor de português. Com isso, não estou cometendo a ingenuidade e imprudência de negar validade aos estudos dos sistemas gramatical e semântico da língua, mas advogo o redimensionamento e o redirecionamento desses estudos, porque entendo que é necessário situá-los num novo quadro e percebê-los na sua inter-relação com o sistema discursivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, R.-A, de & DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1983.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Português Falado e Ensino da Gramática. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUC-RS, v. 25, n. 1, p. 103-106, mar. 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 249-280.

DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, Umberto. *Conceito de Texto*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

\_\_\_\_\_. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1977.

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 281-321.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Formação Social da Mente*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.