

# TABULEIRO DE LETRAS

## **O ensino de Português no Brasil e em Portugal: reflexões sobre ensino de língua materna e sobre linguagem**

## **The teaching of Portuguese in Brazil and Portugal: reflections on mother tongue teaching and on language**

Andréa Jane da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO:

Este estudo faz parte de um trabalho mais amplo, que visa compreender como se constitui a identidade do professor de Português nos vários discursos: documentos oficiais, advindos dos pesquisadores e dos envolvidos com a formação (professores formadores e alunos). Os discursos produzidos pela comunidade científica também concorrem para a construção da identidade desse profissional. O objetivo deste artigo é o de discutir sobre a problemática que cerca o **ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa** em Portugal e no Brasil, pois acreditamos ser fundamental para melhor entendermos os contextos formativos. Ademais, apresentamos um quadro teórico sobre nossa compreensão de linguagem, a fim de refletir melhor sobre o panorama apresentado acerca do ensino de língua materna. Assim, situamos o conceito de linguagem em Bakhtin (2003). Relacionamos ainda a compreensão de Bakhtin com o ensino de Língua Portuguesa: que conceitos de Bakhtin poderiam contribuir para formar leitores e escritores?

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino de Português; Concepção de Linguagem.

### ABSTRACT:

This study is part of a greater one that aimed to understand how the identity of the Portuguese teacher is in several speeches: official documents, originating from the researcher and those involved and from those who are directly involved with the formation (trainer teacher and students in training). The speeches derived by the scientific community also have contributed to the construction of the identity of that professional. The aim of this article is to discuss the issues surrounding the Portuguese teaching and learning process in Portugal and Brazil, as we believe it is essential to better understand the context of teacher formation. Furthermore we present a theoretical framework about our understanding of language in order to better reflect on the picture presented on the teaching of mother tongue. Thus, we place the concept of language in Bakhtin (2003). And finally, we relate the understanding of this author with the teaching of Portuguese language aiming to point out that Bakhtin's concepts could contribute to build proficient readers and writers.

Keywords: Teacher's Formation; Portuguese Teaching; Language Concept.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras (1998), mestrado em Estudos da Linguagem (2001) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Endereço eletrônico: [ajanesilva@hotmail.com](mailto:ajanesilva@hotmail.com).



## Introdução

Neste artigo, apresentamos de modo panorâmico a configuração do contexto de ensino de Português (língua materna) no Brasil e em Portugal. Embora nosso estudo esteja voltado para o contexto formativo, consideramos necessário, para melhor compreendê-lo, apresentar as discussões que giram em torno do ensino de Português. Estamos tomando Português – ou em outras ocasiões Língua Portuguesa – como disciplina escolar. Tal panorama será desenhado com base nos discursos de alguns estudiosos dos dois países, buscando, na medida do possível, situar os estudos dentro de uma realidade mais ampla que tem relação com o ensino de língua materna em geral. Por fim, situamos o conceito de linguagem em Bakhtin: o que é linguagem? Relacionamos ainda a compreensão de Bakhtin com o ensino de Língua Portuguesa: que conceitos de Bakhtin poderiam contribuir para formar leitores e escritores?

### 1. Entre mares bravios – o ensino de Português no Brasil e em Portugal

Sawyer e Van de Ven (2007) mostram em seu artigo, que constitui um volume da Associação Internacional para ensino de Língua Materna (IAMTE), debates que cercam o ensino de língua materna, apresentando questões que perpassam quase toda a Europa, além da Austrália. Segundo eles, trata-se de uma disciplina em discussão em vários países. Esses autores afirmam que as escolhas estratégicas acerca do currículo de língua materna são geralmente determinadas por orientações de valores, ou seja, por opiniões sobre política, ética e outros valores pessoais e sociais. Tais valores, que estão sob a superfície da interação em sala de aula, estão conectados com as crenças sobre o que é a escola e sua tradição, bem como sobre o conhecimento referente às formas de ensino-aprendizagem.

Mais à frente, os mesmos autores debruçam-se sobre os paradigmas de ensino de língua materna. Entendem paradigma como sendo um sistema de valores, prescrições, teorias, e reconstróem quatro paradigmas dominantes no campo do ensino de língua materna. Destacam primeiramente o paradigma acadêmico, segundo o qual o ensino de língua centra-se na língua escrita, particularmente em termos de ensino de gramática e dos clássicos da literatura. O ensino de leitura baseia-se em uma abordagem linear, de somatório das partes. Nessa concepção, o objetivo da educação linguística é o de corrigir e manter intacta a língua nacional. “O professor é um *expert*, que introduz seus alunos aos padrões da língua escrita, usando métodos baseados em exercícios de pequenos pedaços da língua. Em resumo, o

currículo é bem fechado” (SAWYER; VAN DE VEN, 2007, p. 11, tradução nossa)<sup>2</sup>. Esse paradigma dominou todo o século XIX.

Nas primeiras décadas do século XX, por influência das pesquisas empíricas no campo da linguagem, emergiu o chamado paradigma desenvolvimental, cuja ênfase era na língua falada. A gramática normativa deveria ser substituída por reflexões descritivas da linguagem. O ensino da escrita, assim como o da leitura, focalizava a expressão e o desenvolvimento individual. A abordagem pedagógica era exploratória e criativa, enfatizando o aprender fazendo. Sob a influência desse paradigma, os estudos da linguagem eram baseados em estudos empíricos sobre a língua falada, voltados para os aspectos variacionistas da língua, em função de vários aspectos como idade, escolaridade, situação geográfica, entre outros. Ao longo do século XX, esse paradigma foi perdendo sua dominância devido a questões referentes aos “padrões”. Desse modo, conforme Sawyer e Van de Ven (2007), o velho paradigma acadêmico volta a dominar. Em relação a esse aspecto, em nosso ponto de vista, esse modelo acadêmico na verdade nunca saiu de cena.

Nos anos de 1960 e 1970, um novo paradigma – o comunicativo – surge em cena. Nesse novo contexto, a abordagem baseada em habilidades da parte para o todo é substituída pelo ensino do todo. Aprender a ler e a escrever fundamenta-se no uso da língua em situações reais. Esse modelo considera a linguagem sob duas perspectivas: como forma de comunicação e de participação na sociedade, possibilitando assim a emancipação do sujeito. De acordo com os autores, é centrado no caráter social da linguagem e caracterizado por um currículo aberto e uma abordagem didática comunicativa. No Brasil, esse paradigma esteve mais presente nas aulas de língua estrangeira.

Nos anos de 1980, o paradigma utilitarista, já existente, torna-se dominante. A linguagem ainda é vista como comunicação, porém mais restrita em comparação à abordagem anterior. Nesse caso, entende-se que os alunos devem ser educados para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, especialmente com o progresso econômico. O currículo torna-se mais fechado novamente.

Por fim, os autores destacam que esses paradigmas não aparecem isoladamente em cada época; eles, muitas vezes, coexistem gerando conflitos e contradições. Esses conflitos entre

---

<sup>2</sup> The teacher is the expert, who introduces the pupils to the standards of written language, using the methods based on exercises on the small “bits” of language. In short, the curriculum is a very closed one.

dois ou mais paradigmas a serem trabalhados em um determinado país são uma realidade em vários países. E é dentro desse quadro que estão as duas nações estudadas.

Em Portugal, com a democratização da escola, após décadas de ditadura, houve um aumento significativo na quantidade de alunos que ingressaram na escola pública, o que causou a necessidade de recrutar professores e, nesse processo, muitos se tornaram professores sem possuir qualquer preparação pedagógica. Com essa democratização, muitos alunos advindos de classes menos favorecidas passaram a frequentar a escola, o que notadamente vai alterar a realidade do ensino-aprendizagem.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, passam a interagir, em um mesmo ambiente, variantes diferentes daquela proposta pela escola. Para diagnosticar o ensino de Português em Portugal atualmente, tomaremos de início, como referência, Duarte (2006), que cita dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), os quais conferem a Portugal um fraco desempenho no sistema educativo. No que tange ao ensino de Português, a autora menciona alguns fatores que, a seu ver, contribuem para tal performance. Em primeiro lugar, coloca o fato de alguns aspectos do modelo de ensino de Língua Portuguesa serem herdados do Estado Novo, intensamente criticados nos discursos sobre educação. A forte centralização curricular é uma das heranças que podem ser vistas nos longos textos programáticos que apresentam desagregação entre conteúdos e objetivos. Outro legado é o manual escolar (livro didático) que, em muitos casos, vem a substituir o professor, tornando-se documento regulador de sua prática.

Em segundo lugar, expõe, como já mencionamos, as consequências da massificação do ensino. A escola entra em crise, como ocorre em outros países, pois nessa conjuntura passa a lidar com uma realidade heterogênea em relação à base linguística e cultural e ao valor atribuído à educação. Em terceiro lugar, a autora apresenta a configuração da sociedade atual com suas profundas e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais. Destaca, nesse âmbito, a revolução tecnológica, que introduziu novos meios e formas de comunicação. Esse cenário aponta para a necessidade de se pensar, no contexto escolar, na formação de um falante com um perfil diferente: “é incontornável que as necessidades deste novo tipo de sociedade apontam para um perfil de falante escolarizado muito mais complexo e multifacetado do que em qualquer outra época histórica” (DUARTE, 2006, p. 30).

Em quarto lugar, aponta a transposição, por vezes, impensada e irrefletida do conhecimento advindo das pesquisas no campo da linguagem e das línguas, que provocou uma crise na

confiança dos professores em relação à sua formação, bem como ao que ensinar e ao modo como ensinar. O que observamos em muitos casos é uma ambiguidade que pode gerar confusão sobre o objetivo do ensino de Português, ou seja, é como se o professor não soubesse exatamente como proceder, se o que fazia é visto como ultrapassado e o que é dito para fazer parece-lhe pouco exequível.

Em quinto lugar, apresenta o fato de, nesse processo de massificação, muitos professores terem sido recrutados para dar aula de Português sem possuírem formação científica de base, o que contribuiu para a indefinição e descaracterização do ensino de língua materna. Em sexto lugar, pela pouca cultura de avaliação naquele país, os resultados dos exames nacionais e internacionais não têm gerado intervenções capazes de produzir melhorias no sistema educativo. Por fim, aponta a pouca eficiência dos espaços formativos em capacitar professores de acordo com as necessidades exigidas.

O interessante é que tal discussão apresentada anteriormente refere-se ao contexto português, mas poderia ser transposta ao contexto brasileiro sem se configurar uma inadequação. Trata-se de dois países com realidades históricas bem diferentes, porém essa problemática que circunda o ensino e o ensino de língua materna é comum às duas realidades, embora, claro, com diferentes dimensões e repercussões.

Castro (2007a), ao analisar alguns discursos (oficiais e da mídia) sobre o ensino de Português em Portugal, mostra que nesse país há um confronto, ao menos no nível discursivo, entre duas perspectivas, uma mais funcional e outra mais humanista. A funcional está mais ligada ao desenvolvimento das habilidades de escrita e de fala, como forma de preparar os estudantes para participarem da sociedade, em especial do mundo do trabalho. A humanística enfatiza o desenvolvimento intelectual e promove a aquisição de aspectos morais, culturais e de valores estéticos. Comparando com os paradigmas de ensino acima falados, essas perspectivas corresponderiam aos paradigmas utilitarista e acadêmico, respectivamente.

Assim, essas perspectivas põem em questão duas posições: ensinar português para capacitar os alunos a lerem e escreverem textos diversos, mais comumente utilizados no dia a dia, dando pouca ênfase à literatura; ou ensinar com ênfase na literatura, de modo a garantir uma formação mais humanística, com o objetivo de assegurar a coesão nacional. Castro (2007a) ressalta, porém, que falta pensar, nessa discussão, quais são as possibilidades e as condições para a existência da literatura nessa nova estrutura social e educacional. Ele exemplifica com o fato de o discurso da mídia omitir as relações entre o que se propõe para a leitura literária e

as condições na qual ela figura na escola. O que o autor sugere, no entanto, é compreender adequadamente a linguagem como fenômeno social.

Costa (2006) aborda em seu artigo a problemática da formação do professor de Português que não considera a multiplicidade cultural e linguística da sociedade portuguesa atual, mesmo estando ciente de que esse profissional está inserido em um contexto que envolve decisões transnacionais, uma vez que seu país faz parte da União Europeia. Como se sente o professor de Português diante desse quadro? Como se sente ao ser avaliado por seus alunos (PISA)?

A crer na fiabilidade das avaliações internacionais em que Portugal tem participado, os alunos portugueses não estão a ser formados para a sociedade do conhecimento. Não manifestam competências e estratégias de leitura que os tornem capazes de extrair informação, compreender e interpretar textos nos quais adquiram conhecimento (COSTA, 2006, p. 60).

Parece-nos que o sentimento de instabilidade se instaura, tendo reflexos na forma como o professor vê a si mesmo e a sua profissão. Esse sentimento agrava-se, também, em decorrência dos novos programas e das reformas educativas frequentes.

Com base nos textos acadêmicos com os quais tivemos contato, podemos inferir que ser professor de Português em Portugal é:

- saber a configuração da sociedade atual e, dessa forma, quais necessidades se apresentam para o aluno hoje;
- saber lidar com contextos multilinguísticos e multiculturais;
- ensinar leitura e escrita de gêneros diversos, para garantir a participação na sociedade e no mundo do trabalho;
- ensinar literatura para garantir a coesão nacional.

Sobre o Brasil, temos inicialmente um estudo de Cosson (2007), que apresenta o ensino de língua materna no Brasil como uma batalha entre dois mundos: de um lado, estão aqueles que defendem o ensino tradicional, baseado na gramática normativa; de outro, aqueles que buscam a transformação do ensino de língua materna, tomando como base a noção de língua como interação humana. Segundo o autor, para os defensores dessa última abordagem, não há erros em linguagem, apenas inadequações no tocante às variedades de uso. Os sociointeracionistas também sustentam que práticas reais de uso da linguagem são mais importantes que o ensino da metalinguagem. Assim, o ensino de língua materna deve centrar-

se no uso da linguagem e não apenas em categorias gramaticais advindas da gramática tradicional.

Para dar conta desse confronto, Cosson (2007) divide essa “batalha” em quatro frentes: a acadêmica, a institucional, a do material instrucional e a escolar. Sobre a primeira, o autor diz que, a julgar pelo número de livros, teses e congressos que discutem a respeito do ensino de Língua Portuguesa, qualquer observador dirá que não há mais lugar para o ensino de gramática no mundo acadêmico. Apresenta alguns posicionamentos de autores que, em sua maioria, se posicionam contra o ensino com base na gramática tradicional. Se é assim, perguntamo-nos: por que é que o ensino voltado para práticas de uso da linguagem ainda não conseguiu se consolidar nas aulas de Português no Brasil? Por que em muitos currículos de universidades que formam professores ainda subjaz uma visão de língua como estrutura? Sobre esse último questionamento, precisamos dizer que poucos são os professores que se colocam como defensores dessa visão de língua estrutural, porém basta olhar para as disciplinas e suas ementas, que podemos perceber essa concepção como dominante.

No que concerne à frente institucional, o autor, inicialmente, situa que o diagnóstico de crise do ensino de Português no Brasil localiza-se na década de 1970, com a expansão do ensino, a qual trouxe para o exercício profissional docentes despreparados. Esses professores passaram a utilizar o livro didático como único material a ser usado em sala. Essa crise levou, de um lado, ao reforço do ensino de gramática tradicional e, de outro, ao surgimento de novas propostas para o ensino de língua materna. Notemos que ocorre no Brasil um processo semelhante ao de Portugal, conforme colocamos acima. Um dos documentos mencionados pelo autor, como fazendo parte dessa frente, são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Para Cosson, mesmo com toda a controvérsia que gira em torno desse documento, ele representa a vitória do paradigma sociointeracionista.

Porém, tendo em vista que os PCN são apresentados como direções e não como regras a serem seguidas, eles permitem a existência de outros modelos e propostas para o ensino de língua materna. Assim, o paradigma gramatical ainda é apresentado na escola lado a lado com inovações dos PCN mais facilmente assimiladas – principalmente no sistema privado, que é mais susceptível às pressões das forças conservadoras da sociedade (COSSON, 2007, p. 43, tradução nossa)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> However, as the PCN are presented as directions and not rules to be followed, they allow the existence of other models and proposals for mother tongue education. Thus, the grammatical paradigm is still present in the schools side by side with the more easily assimilated innovations contained in the PCN – mainly in the private education system, which is more susceptible to the pressures of conservative forces in society.

Ao falar da frente do material instrucional, obviamente que o autor trata do uso do livro didático no Brasil. Para a seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros devem seguir os PCN e privilegiar situações reais de uso da linguagem, o que representa, portanto, a proeminência do paradigma sociointeracionista. No entanto, conforme Cosson, dados de uma pesquisa conduzida pela equipe do PNLD mostram que os livros escolhidos pelos professores são preferencialmente aqueles mais próximos do paradigma gramatical.

Quanto à frente escolar, Cosson (2007) mostra como os professores recebem as ideias do paradigma sociointeracionista: quando são chamados a lidar com atividades de prática de linguagem, acabam seguindo uma direção oposta. As aulas de Português tornam-se uma sucessão de atividades desconectadas de leitura e de escrita. Sentem-se, conseqüentemente, “perdidos”, pois acreditam que o ensino da gramática tradicional ao menos era mais facilmente trabalhado e seus resultados verificados. Assim, deixam de lado as novidades pregadas pela academia e retornam ao velho paradigma. Esse movimento de retorno tem origem, segundo o autor, na formação dos professores. Uma das razões apresentada diz respeito à estrutura curricular da formação inicial, organizada em blocos de disciplinas, sem relação entre si.

Faraco (2008) apresenta-nos um panorama do ensino de Português nos últimos anos. Até meados do século XX, a obsessão que se tinha pelo erro e a ênfase dada à terminologia eram condenadas, mas não se criticava o ensino centralizado na gramática. Nas décadas seguintes, o ensino da gramática passa a ser alvo de ataques, especialmente no início dos anos de 1970, com a consolidação da linguística como disciplina universitária, que chega por meio do Estruturalismo. Passou-se a privilegiar os processos de comunicação. Embora fora dos programas oficiais e dos livros didáticos, o ensino de gramática continuou a ser realizado nas escolas.

O autor destaca que a partir de 1970 começaram a se multiplicar intensamente as matrículas na escola básica. Foram grandes as conseqüências para a educação, pois cresceu a demanda por professores, o que, em boa medida, contribuiu para a fragilização da formação docente e a desvalorização da profissão docente. Chegaram à escola os filhos daqueles que nunca a frequentaram<sup>4</sup>. Não foi elaborada uma pedagogia adequada àqueles vindos de outras camadas. Assim, a urbanização e a escolarização em massa puseram em evidência a complexa realidade

---

<sup>4</sup> Mais tarde, os professores passam a ser também provenientes dessas classes que historicamente não tinham acesso à escolarização.



sociolinguística do país, desconsiderada e tomada como homogênea nas aulas de Português, cuja ênfase continuou em um padrão gramatical baseado na escrita literária clássica e, principalmente, nos padrões lusitanos.

Na década de 1980, os linguistas assumiram os estudos voltados para o ensino de língua materna. Basta tomar como exemplo as pesquisas de Geraldi (1984, 1996, 1997), que propunham basear o ensino de Português na linguagem como prática social, articulando três eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Um grande embate ocorreu nessa década: ensinar ou não ensinar gramática? Essa discussão é entendida por Faraco (2008) como sendo estéril, porque não tem servido para resolver a questão, tampouco para orientar a pedagogia. Contudo, nem a presença dos linguistas nos recentes debates conseguiu modificar significativamente esse quadro.

Nos anos de 1990, mais precisamente 1997-1998, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), cujo objetivo era propor uma base comum para o ensino dessa disciplina. Nesse documento, muitos discursos provenientes das recentes pesquisas sobre ensino na área da Linguística e da Pedagogia estão presentes. Interdisciplinaridade, transversalidade, língua como fenômeno social, gêneros textuais e análise linguística são os novos conceitos a serem incorporados pelos docentes em atividade, os quais não foram incluídos no processo de elaboração. A discussão acerca dos gêneros textuais foi a mais produtiva, por assim dizer, no entanto a mesma prática de usar os textos como pretexto para se trabalhar aspectos textuais foi transposta para os gêneros, tornando estático o que é em seu uso dinâmico. Passados pouco mais de 10 anos, o que se observa é que, no concreto, pouco tem sido assimilado pela escola, o que expressa um descompasso entre aquilo que propõem os documentos oficiais e a efetiva prática pedagógica.

Quanto ao ensino de literatura, é interessante destacar alguns pontos. O primeiro deles diz respeito ao modo como está inserida no currículo do Ensino Fundamental: trata-se da leitura literária, no Fundamental 1, de cunho moralizador com a utilização de muitas fábulas, e no Fundamental 2 com textos de literatura contemporânea juvenil – voltados para questões sobre o sexo, o uso de drogas, entre outras –, quando inserida no programa por intermédio dos livros paradidáticos, entendidos como complementos. Em relação à realidade da escola pública brasileira, hoje, há mais livros nas escolas, porém frequentemente não chegam às salas de aula e, assim, os alunos pouco os utilizam. Portanto, a leitura literária que esses alunos conhecem refere-se aos fragmentos de textos contidos no livro didático.

No Ensino Médio, ocorre outro fato que deve ser considerado: a literatura é separada do conteúdo das aulas de língua. Nesse caso, o que se pretende é o ensino de literatura, porém o que vemos, em muitos casos, é um ensino historiográfico que contempla as escolas literárias. Os livros selecionados para se trabalhar, quando é feita alguma seleção, são aqueles sugeridos pelo programa do vestibular, os quais têm sua narrativa desagregada em elementos: tempo, espaço, enredo, foco narrativo etc. Desse modo, o processo de leitura perde-se, torna-se desprovido de sentido. É interessante observarmos como a formação docente trata o ensino de literatura. O nosso contato com alguns currículos de universidades (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, para citar exemplos) aponta que as disciplinas voltadas para as questões literárias abstêm-se quase que completamente de discussões sobre o ensino. A ênfase recai no estudo das teorias literárias e das escolas literárias (essa pode ser uma razão para os professores reproduzirem essa prática quando vão lecionar no Ensino Básico). Quando há alguma preocupação com os aspectos didáticos, percebe-se que é na disciplina de literatura infanto-juvenil.

Tomando como base a discussão dos autores apresentados, ser professor de Português no Brasil é:

- 1) não enfatizar o ensino prescritivo da língua;
- 2) trabalhar com questões de uso na linguagem no âmbito da fala, da leitura e da escrita;
- 3) trabalhar a língua como fenômeno de interação social;
- 4) trabalhar com gêneros textuais diversos;
- 5) levar os alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes;
- 6) ser capaz de lidar com as variantes linguísticas.

Na seção seguinte, trazemos uma discussão sobre a noção de linguagem. Como tratamos da formação no contexto da docência em Língua Portuguesa, achamos necessária, por mais que bastante recorrente em trabalhos sobre temas associados ao nosso, essa explanação, pois acreditamos que tal concepção influencia toda a compreensão sobre o ensino de língua materna. Essa noção de linguagem é nuclear para pensarmos a organização curricular, para a metodologia trabalhada em sala pelos professores formadores e para o modo de compreender como ensinar a ler e escrever. Nossa reflexão será pautada principalmente em Bakhtin (2003, 2004).

### 3. Por uma noção de linguagem que dialogue com a sociedade atual

O cenário em que vivemos nos tempos atuais é fortemente marcado pelos avanços, os quais acontecem em uma velocidade quase vertiginosa. São tempos de internacionalização – política, econômica e cultural – e, nesse processo, estamos inseridos em um contexto que depende de uma realidade mundial. Os meios de comunicação são, em certa medida, os grandes responsáveis por esse processo de internacionalização.

Bauman (2001), com o interesse de caracterizar essa realidade atual, faz uma analogia que reporta às qualidades dos sólidos e dos líquidos. Para ele, obviamente tomando como base os critérios definidores desses dois estágios de um dado elemento, os líquidos fluem, escorrem, vazam, inundam, não são facilmente contidos. Dessa forma, o que conta é o tempo, pois se encontram sempre propensos à transformação. Em contrapartida, os sólidos apresentam forma fixa, resistindo a mudanças. O espaço ocupado pelos sólidos é o que realmente interessa. E o mais importante: os sólidos, em contato com os líquidos, ainda que permaneçam sólidos, são alterados, pois ficam molhados ou encharcados; os líquidos, porém, conservam-se intactos.

Assim, dessas características, o autor considera a fluidez e a liquidez como sendo metáforas adequadas para se descrever a fase atual. Ressalta, no entanto, que ainda assim existem “poderes de derretimento”, os quais elegem o que pode e o que não pode passar pelo processo de liquefação.

Nesse cenário, precisamos examinar como as questões voltadas para o ensino de língua materna e, por conseguinte, para a formação do professor de Português relacionam-se com a liquidez da modernidade. Até que ponto estamos formando professores capazes de orientar os seus alunos, de modo que consigam participar, por meio da linguagem, plenamente desse mundo (extremamente semiótico)? Não estamos fazendo, neste trabalho, uma apologia a essa liquidez, nem esperamos que todos os indivíduos tenham essa capacidade e/ou necessidade de se moldar segundo as transformações da sociedade.

Bohn (2005) diz que uma criança, ao iniciar sua escolaridade formal, aos seis/sete anos, já tem sido introduzida no mundo dos signos, já tem tido contato com narrativas, com a palavra escrita, descoberto a magia das palavras, ou seja, vivido a linguagem em seu funcionamento real. Ao ingressar na escola, porém, tem seus textos vetados, vê-se obrigada a seguir normas de uso e de correção, é compelida, portanto, ao silenciamento. A linguagem perde, desse modo, seu encantamento. Bohn (2005, p. 18) prossegue: “Agora só há estruturas, metálicas, frias; os coloridos dos sentidos ficaram interditados, os fios da tessitura descontinuados, a palavra fluida foi transformada em massa sólida; agora linguagem é processo (mental),

gramática reguladora”. É nesse ponto que queríamos chegar: na escola, a linguagem se solidifica, perde a fluidez que possui no mundo da vida. E, como vimos, os sólidos em contato com os líquidos ficam encharcados. Por isso, acreditamos que uma formação inicial que pretenda de fato formar adequadamente seus alunos deve levar em conta o exposto acima, pois, do contrário, não conseguiremos avançar nem realizar o que, geralmente, propomos nos projetos político-pedagógicos; desse modo, voltando à metáfora, todos ficamos encharcados.

Diante desse quadro, vemos, no âmbito teórico, que um dos principais problemas da formação dos professores de língua materna está exatamente na concepção de língua, a qual, notadamente influenciada pelo Estruturalismo saussuriano, concebe a língua como uma, imutável. Como bem sabemos, os estudos estruturalistas buscam estudar as estruturas que compõem a língua (o sistema), cujo foco volta-se para as formas que esses componentes assumem em seus níveis fonológico, morfológico e sintático. Sob essa perspectiva, basta estudar frases isoladas, para que se dê conta da língua. No entanto, para Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 92),

[...] na realidade, o locutor serve-se da língua para suas enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto [...]. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico.

Embora essa citação enfoque a abstração da realidade linguística que faz o Objetivismo Abstrato, podemos fazer uma relação entre ela e as aulas de Língua Portuguesa voltadas para regras gramaticais descontextualizadas, as quais se centram, por vezes, nas formas corretas, dando pouca importância ao sentido. Contudo, é com o sentido que nos preocupamos em nossas enunciações no dia a dia.

Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 124), ainda criticando o Objetivismo Abstrato e o seu sistema abstrato de formas de língua, propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação habitual.

Essa ordem metodológica é sugerida, de modo que se diferencie do trabalho do filólogo, que trata a língua em suas partes, dissecando-a, como se tratasse de algo morto (por assim dizer). O falante de uma língua precisa, primeiramente, estudá-la em situações concretas – como sugere o item 1 – para, posteriormente, ter condições de fazer reflexões as quais podem até ser dispensáveis, considerando-se como objetivo primeiro do falante a apropriação da língua, de maneira que ele possa expressar-se em situações de uso concretas, seja por meio da fala, seja pelo viés da escrita. A forma, tão enfatizada por alguns estudos da linguagem que influenciaram em vários sentidos a condução das aulas de Português, é, sob o nosso ponto de vista, importante, sim, porém a forma e o significado (conteúdo) são determinados pelo processo de interação social.

Por conseguinte, não se pode perder de vista, principalmente tendo como alvo o contexto formativo por nós pesquisado, que a linguagem deve ser entendida como ação, não apenas como representação, uma vez que essa maneira de vê-la não reflete verdadeiramente a realidade do enunciado. “Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...]” (Bakhtin, s/d, p. 10). Ainda,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 123, grifo do autor).

Parece-nos que o interesse do Círculo de Bakhtin pela linguagem surge de uma constatação bastante fatural de que a “palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 123), de tal modo que por meio dela conseguimos registrar as transformações sociais. Dessa percepção, decorre outra: a linguagem materializa-se/realiza-se sob a forma da interação verbal. A interação verbal foi, durante muito tempo, deixada de lado nos estudos da linguagem e, por conseguinte, das áreas e contextos voltados para o ensino de língua materna. Não podemos, no entanto, perder de vista que a palavra dirige-se a um interlocutor: “Variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc)” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 112).

Essa orientação em função do interlocutor revela a realidade dual da palavra, no sentido de que ela procede de alguém e dirige-se para alguém. Trata-se da interação entre dois sujeitos que possuem histórias de vida próprias, desse modo, não são de forma alguma ideais.

Um enunciado abstraído de seu processo de enunciação perde sua característica mais importante: a **dialogia**. A linguagem é, por essência, dialógica, pois perpassa todas as relações humanas, na medida em que o ser humano só se constitui como ser social nas suas interações

as quais têm como elo a linguagem. Além disso, a linguagem somente ocorre na interação verbal e a interação só se concretiza por meio da linguagem, logo, ela constitui e é constituída. Assim, pensamos que conceber a linguagem do ponto de vista dialógico significa pensar a língua sob a ótica social. Esse modo de compreender influenciará sobremaneira a forma de o professor conduzir suas aulas, ao entender que a forma está a serviço do conteúdo, não vale por si mesma, desse modo, um estudo de gramática isolado em sala não faz sentido.

Quando falamos em estudo isolado, reportamo-nos, principalmente, às aulas de Português, cujo foco é a análise oracional. O grande complicador desse tipo de aula é que a oração, unidade da gramática, é tomada como unidade do discurso, o que gera parte da confusão que os alunos sentem quando estudam sua língua materna. A oração, para Bakhtin (2003), é um pensamento relativamente acabado e não se correlaciona com o contexto extraverbal. No nosso dia a dia, em nossas atividades sociais, utilizamo-nos da linguagem, e esse emprego efetua-se por meio de enunciados – não de orações. O enunciado é uma unidade da comunicação discursiva e, como tal, está endereçado a alguém. Esse aspecto, aliás, é uma das diferenças entre o enunciado e as unidades da língua – como a oração, por exemplo –, que são impessoais, pois partem de ninguém e dirigem-se a ninguém (BAKHTIN, 2003). Ocorre, também, no contexto escolar, que o enunciado, às vezes, é tomado (estudado e analisado) como uma unidade gramatical.

Ainda com base em Bakhtin/Voloshinov, notamos que a visão da língua como sistema rígido e imutável não reflete o que de fato acontece, ou seja, não explicita uma realidade linguística, na medida em que em uma situação real de uso os alunos (aprendizes/falantes) não pensarão nas palavras enquanto substantivos, verbos etc., mas como “signos”, ou seja, elementos possuidores de valor, de significado. Cabe destacar o modo como signo é entendido aqui. A palavra é signo, que é ideológico por natureza: “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 33). Os signos só emergem no processo de interação social. Como ideologia é entendida de formas diversas, é preciso esclarecer que para ele ideologia é universo axiológico.

Para um locutor/receptor pertencente a uma determinada comunidade linguística, a língua não acontece como norma, mas é sónica, pois é utilizada com algum objetivo real, o de expressar necessidades, convencer, mentir, irritar etc. Enquanto fora da escola as formas linguísticas estão a serviço do conteúdo e da função comunicativa, na sala de aula têm o objetivo de reforçar as convenções puramente gramaticais.

Em condições normais, o critério de correção linguística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 96).

Como sabemos, não cabe ao locutor nativo ter uma consciência (reflexão) sobre a língua. Estamos pensando, nesse caso, nos alunos (notadamente, os pertencentes ao nível fundamental) que serão formados pelos graduados em Letras, em particular os que estão ainda em fase de apropriação dos diversos usos da língua. Não lhes é necessária essa consciência, a não ser nos níveis mais avançados, quando estiverem na universidade, especialmente nos cursos que lidam com a linguagem. De fato, “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 92). Bakhtin distingue o modo como o filólogo vê a língua – do ponto de vista de quem estuda uma língua estrangeira, geralmente na modalidade escrita – da maneira como o falante encara essa língua viva, pois somente a conhece no uso, não como formas a serem segmentadas e analisadas sob o ponto de vista de um estudioso em um contexto “laboratorial” abstraído da vida. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 124).

Assim, não se trata de levar o aluno apenas ao reconhecimento da forma, mas à compreensão, que somente se torna possível em um contexto específico. Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 93) distingue identificação de descodificação: “O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. [...] o signo é descodificado; só o sinal é identificado”. Se a realidade da língua fosse explicada apenas pelo sistema, bastaria a identificação. Logo, trata-se de trazer para a sala de aula situações que se aproximem das situações reais de uso. Assim, Bakhtin/Voloshinov (s/d) diz que na vida a compreensão de um enunciado envolve sempre o contexto extraverbal (a vida). Porém, nessa concepção, o contexto extraverbal difere do modo como algumas vertentes da linguística o compreendem. Para elas, o contexto extraverbal é visto de fora, como complementar. No entanto, para Bakhtin/Voloshinov, a vida não afeta de fora, mas como elemento constituinte, na medida em que sem ela nenhum enunciado inteligível é possível.

No ensino de língua materna, constantemente são desconsideradas algumas questões importantes, que levantamos tomando por base a leitura de textos do Círculo de Bakhtin:

- 1) é negada a posição responsiva-ativa do ouvinte;
- 2) a oração, tomada como objeto de estudo, é, por vezes, entendida como unidade do discurso;
- 3) o outro é retirado das atividades com a linguagem, especialmente da produção escrita.

Quanto à primeira questão levantada, em muitas fases da lingüística, o ouvinte (o melhor termo seria interlocutor) figura ficticiamente. Obviamente que, em alguns contextos, trata-se de uma necessidade didática, porém acaba por deturpar o processo de comunicação discursiva real. Além disso, notadamente influenciados por algumas teorias advindas da lingüística, os livros didáticos e, por conseguinte, os professores de língua materna reproduziram essa visão. E esse modo de perceber influencia as atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nas situações reais o falante assim compreende, de tal forma que não espera atitude passiva de seu interlocutor, mas uma resposta: uma concordância, uma discordância, uma execução – ainda que ocorram mediante o silêncio ou a falta de ação física.

Quanto ao ponto dois, para Bakhtin (2003), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado. E o estudo do enunciado, como tal, permitirá melhor compreender a natureza das unidades da língua, a saber, palavras e orações. Cabe-nos então distinguir oração de enunciado. A oração é uma unidade da língua, assim sendo, é um pensamento relativamente acabado que não se relaciona com o contexto extraverbal nem com as enunciações de outros falantes.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta (BAKHTIN, 2003, p. 278).

O terceiro ponto por nós mencionado está muito relacionado ao primeiro. Na verdade, em Bakhtin, todas as questões estão coerentemente interligadas. Ao se considerar a linguagem como interação, é inevitável compreender a importância do papel do interlocutor em nossas



interações pela linguagem. Além do “outro” constituir o “eu” por intermédio das vozes presentes em seu enunciado, uma vez que este não é um Adão, seu discurso não é o primeiro, o outro também constitui o enunciado, na medida em que todas as escolhas enunciativas são feitas tendo em vista ser esse outro quem é. “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Na escola, principalmente em aulas de língua materna, esse outro muitas vezes se apaga, escreve-se sem um endereçamento, a escrita perde, portanto, a sua função, torna-se um “ser desencarnado” – para usar palavras do próprio Bakhtin. Por isso, diz-se que os alunos têm dificuldade na escrita. Na verdade, à medida que a escola pede que os alunos escrevam para serem avaliados, a atividade de escrita torna-se uma atividade de avaliação.

### Considerações finais

Acreditamos que a noção de linguagem em Bakhtin, brevemente apresentada, permite-nos dialogar, com a fluidez, a liquidez da contemporaneidade. Assim, voltando ao ponto de partida, perguntamos: em que sentido as reflexões feitas acima, com base em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2004), podem colaborar para a formação do professor de Língua Portuguesa? Citamos, a seguir, algumas contribuições para o ensino de língua materna em três áreas básicas, tomando como base o que sugere Geraldi (1997)<sup>5</sup>: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística.

No âmbito da compreensão dos textos, as concepções das quais falamos podem auxiliar o futuro professor a compreender que o sentido de um determinado texto não existe *a priori*, ou seja, antes do contato do leitor, mas quando da interação entre leitor e texto. Na verdade, a interação ocorre entre sujeitos (e suas ideologias, certamente): o que lê, o que foi pensado como possível leitor (leitor virtual) e o autor. Portanto, cabe ao professor criar situações de leitura que levem em conta o que o texto/autor quis dizer e o porquê de ter dito de uma forma e não de outra – não é só o que se diz, mas como se diz. Ora, como sabemos, as aulas de leitura, muitas vezes, são baseadas em uma concepção autoritária de leitura, que considera que existe uma leitura autorizada, em geral pelo professor (KLEIMAN, 2008). Nessa visão, o aluno não tem oportunidade de se expressar, por isso não constrói sentido, e assim a atividade dita de leitura não se constitui significativa para ele. Tomando como base o princípio dialógico bakhtiniano, o processo de leitura passa a ser entendido como prática social, em que

---

<sup>5</sup> Geraldi (1997) fala em leitura, produção de textos e análise linguística.

os alunos construirão sentido para os textos (orais e escritos), sempre partindo do lugar que ocupam, havendo sempre muitas leituras, ainda que tomemos o mesmo sujeito, pois seu horizonte social não é estático.

No tocante aos processos de produção de textos, esses conceitos poderão contribuir para a compreensão de que por meio dos textos nos expressamos, bem como refletimos e nos transformamos. Não se produzem textos à toa. Nas situações reais (no nosso dia a dia), endereçamo-nos para alguém (para o outro) com alguma finalidade: **fazer comprar; causar emoção, raiva; fazer rir; ser irônico; enfim, age-se com a linguagem.** Esse modo de conceber a produção de textos é, por vezes, distinto da maneira como a escola a compreende, pois na sala de aula o professor pede para o aluno escrever, a fim de corrigir seu texto, principalmente no que se refere aos aspectos gramaticais, ou de puni-lo – conforme reproduzem alguns professores: *já que não fizeram silêncio, vão fazer uma redação.*

No que tange à análise linguística, o que vimos aqui aponta para a necessidade de se lidar com a língua em uso, ou seja, no contexto do ensino de língua materna, para que se trabalhe com as questões gramaticais estando a favor de situações reais: da leitura e, principalmente, da escrita de textos. Como bem sabemos, as questões gramaticais, geralmente, têm como base atividades metalinguísticas (*sujeito é o termo sobre o qual se diz alguma coisa*) que visam fazer o aluno conceituar e identificar os elementos que compõem o discurso. Esse tipo de atividade contribui pouco (ou quase nada) para a formação do sujeito capaz de compreender textos escritos e de se expressar na modalidade escrita – objetivo principal do ensino de língua materna.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos de Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, s/d. [1926].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOHN, Hilário I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes.

CASTRO, Rui Vieira de. A reconfiguração da identidade do Professor de Português: tendências e possibilidades. *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007a.

CASTRO, Rui Vieira de. The Portuguese language area in secondary education curriculum: contemporary processes of reconfiguration. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 91-109, 2007b. (*International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*).

COSSON, Rildo. Mother Tongue Education in Brazil: a battle of two worlds. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 37-52, 2007. (*International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*).

COSTA, Maria Armanda. Ser professor de Português numa sociedade em mudança. In: DUARTE, Inês; MORÃO, Paula (Org.) *Ensino de Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri, 2006.

DUARTE, Inês. Ensinar Português para o Desenvolvimento: diagnóstico e propostas terapêuticas. In: DUARTE, Inês; MORÃO, Paula (Org.). *Ensino de Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 12.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SAWYER, W.; VAN DE VEN, P.H. (2007). Starting points: paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1), p. 5-20. *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*.

Texto enviado em Abril de 2014.  
Texto aprovado em Junho de 2014.