

CONCEPCÕES E PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS QUESTÕES

*Eliana Pereira Machado Soares
Mestranda da UFPA*

- **RESUMO:** *Neste artigo, pretendemos demonstrar que as concepções e a prática do professor de língua portuguesa não estão adequadas às dificuldades apresentadas pelos alunos em decorrência do peso da tradição do ensino de língua materna (LM) baseado na língua escrita. A par disto, considerando a importância da Linguística e da Linguística Aplicada para a formação desse professor, discutimos o papel dessas disciplinas na formação do professor de LM*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Linguística Aplicada, Língua Materna, Ensino-Aprendizagem.*
- **RÉSUMÉ:** *Dans cet article, nous voulons montrer que les conceptions et la pratique de l'enseignant de langue portugaise ne sont pas adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves et que cela est dû au poids de la tradition de l'enseignement de la langue maternelle (LM) basée sur l'écrit. En outre, vu l'importance de la Linguistique et de la Linguistique Appliquée dans la formation de cet enseignant, nous discutons le rôle de ces disciplines dans la formation du professeur de LM.*
- **MOTS CLÉS:** *Linguistique Appliquée, Langue maternelle, Enseignement-Apprentissage.*

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna nas últimas décadas tem recebido uma grande atenção por parte dos teóricos da linguagem. A discussão em torno do assunto leva em conta os diversos problemas que cercam esse ensino. Dentre eles, observa-se a falta de uma prática pedagógica de professores de língua materna que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno, reveladas de forma clara e imediata por sua incapacidade

de dominar o dialeto padrão, na dificuldade de produção e leitura de textos e, de maneira mais básica, na falta de domínio da ortografia da língua.

Estas dificuldades parecem indicar, dentre outras coisas, dois grandes problemas: 1) o professor demonstra não ter preparo suficiente para lidar com a complexidade da língua, considerando seus diversos aspectos (fonéticos, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, discursivos); 2) o professor não desenvolve uma prática de ensino que leve o aluno a superar dificuldades decorrentes de hipóteses e interpretações construídas ao longo de sua aquisição da linguagem, seja na sua modalidade oral ou escrita.

Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre as dificuldades dos professores considerando, dentre as possíveis causas, a concepção de língua moldada pela tradição da língua escrita e a insuficiência da formação do professor para superar não só essa visão, como também os problemas decorrentes das hipóteses e interpretações dos alunos quanto ao funcionamento da língua escrita.

A ESCRITA E O ENSINO DA LÍNGUA

O ensino da língua materna remete a uma questão primária: por que se ensinar uma língua para falantes que já a utilizam eficazmente nas suas relações cotidianas para as quais são dispensáveis quaisquer outros conhecimentos sobre essa língua? A compreensão deste aparente conflito se torna possível a partir de dois aspectos que se acham imbricados: primeiro, a importância dada à escrita ao longo da história humana e, segundo, o desenvolvimento tecnológico nos últimos séculos para o qual a escrita foi fundamental.

O desenvolvimento da atividade de escrita deve-se ao seu valor documental. Em seus primórdios, a escrita se restringia à comunicação institucional. As demais práticas linguísticas, como a comunicação entre indivíduos e a transmissão de conhecimento coletivo, se davam por meio do oral. Havia uma certa desconfiança quanto à confiabilidade do texto escrito devido à facilidade de falsificação. Sua legitimação definitiva vai se dar a partir da Reforma que postula a Bíblia como a única fonte de verdade, desqualificando qualquer tipo de conhecimento transmitido pelo oral (cf. Kato, 1995).

Apesar disto, a produção escrita não se tornou imediatamente acessível a todos devido às condições técnicas envolvidas. Por exemplo, o espaço entre as palavras era desconhecido até o século VII, exigia-se uma apurada técnica de escrever em conformidade com o ritmo clássico da prosa, de forma que seu exercício esteve por muito tempo restrito ao seletivo grupo dos que praticavam a atividade monástica. A capacidade de escrever era de tal forma restrita que podia mesmo livrar condenados à pena de morte (cf. Illich, 1995).

A invenção da imprensa e a introdução de novas facilidades técnicas popularizaram o texto escrito e contribuíram para o surgimento de novas práticas sociais e para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento humano. Inúmeras práticas até então feitas oralmente, acompanhadas de gestos simbólicos como, por exemplo, a transmissão de herança e transferência de propriedades, passaram então a ser feitas através de documentos escritos.

A escrita passou assim a gozar de um prestígio particular, institucionalmente reconhecido e legitimado nas práticas do cotidiano. Uma mentalidade de cultura escrita acabou por se instalar e, em decorrência das novas práticas associadas ao uso da escrita, o pensamento ocidental passou

paulatinamente a associar a escrita à superioridade cultural e ao desenvolvimento econômico (cf. Pattanayk, 1991). O acesso de mais indivíduos ao universo da escrita tornou-se uma necessidade fundamental ao desenvolvimento das sociedades industrializadas, tornando-o acessível às camadas populares necessárias à sociedade capitalista em expansão. Nesse novo contexto, a escola desempenhou um papel fundamental. Nas palavras de Cagliari (1996, p.12): “A escola como instituição social sempre selecionou sua clientela. Já foi a escola dos filósofos, dos religiosos, da burguesia etc. e mais recentemente, tornou-se também a escola dos pobres”.

Percebemos assim uma relação indissociável entre a expansão da escola e o uso social da escrita. Como consequência, há em nossa cultura uma identificação da língua com a manifestação escrita. Esta, por sua vez, tendo em vista seu uso entre minorias privilegiadas da sociedade (filósofos, religiosos, burgueses, intelectuais) e seu valor documental, é considerada fonte da verdade, padrão de correção e objetividade. Socialmente, entende-se que o acesso à escrita é a garantia de acesso a outros saberes e ao mercado de trabalho.

Esta forma de conceber o uso da língua acha-se impregnada na mentalidade coletiva e de fato norteia o ensino de língua materna. A sociedade e todos os envolvidos no processo educacional, de forma inconsciente ou não, esperam que a escola seja competente para dar ao aluno as condições de desenvolver a escrita dentro dessa visão. Soares (1984), ao perguntar a pais e alunos para que estavam aprendendo a ler, obteve respostas que demonstram a preocupação com o mercado de trabalho e com o domínio da língua que não se identifica com língua usada no cotidiano. Noutras palavras, não se vai à escola para se falar a mesma língua usada em casa, mas a língua da

escola, ou seja, a língua escrita, porque é através dela que se garante um lugar no mundo.

Partindo dessa concepção de língua, o ensino fica comprometido e tem como consequência imediata a discriminação do dialeto falado pela criança. Em nossa opinião, essa discriminação resulta não apenas da rejeição a dialetos socialmente identificados com falantes excluídos das camadas privilegiadas da sociedade, mas, antes disto, da rejeição do oral como um todo, ao longo da expansão da escrita como meio legítimo de manifestação lingüística. A oralidade não é considerada como fonte de saberes instituídos e sistematizados pela escola, tal como o é a escrita.

Vale observar que, socialmente, o simples uso da escrita por si mesmo não dá prestígio ao indivíduo, ele só tem valor se estiver dentro dos padrões de correção e objetividade relacionados ao que se entende como escrita. Observamos na prática que, para um professor de língua materna, ou de quaisquer outras áreas, o texto produzido pelo aluno deve apresentar aquelas características relacionadas ao texto escrito. Da mesma maneira, o texto oral, ou a fala, para ser considerada legítima deve apresentar um padrão de correção semelhante ao escrito. Nesta perspectiva, o falar e o escrever de forma errada se equívalem, dentro e fora da escola, da mesma maneira que o falar e o escrever de forma correta.

Em síntese, chega-se à seguinte conclusão: a escrita como forma de manifestação é a forma privilegiada no ensino-aprendizagem de tal modo que o padrão de manifestação lingüística considerado correto acha-se a ela associado. Como consequência, há no processo de aprendizagem da língua a desqualificação do oral como forma de expressão, de maneira que as hipóteses, as interpretações e o conhecimento do aluno sobre a língua, demonstrados na forma como ele elabora e

interpreta fenômenos lingüísticos, são muitas vezes interpretados apenas como erros a serem corrigidos, sem haver da parte do professor um tratamento adequado, devido à visão de escrita que impregna a prática do professor no processo de ensino da língua.

O professor, ao conduzir um tipo de ensino em conformidade com sua concepção e sua própria relação com a escrita, revela despreparo para entender a relação do aluno com esta modalidade. Lemos (1998) chama a atenção para o fato de o professor projetar sua própria relação com a linguagem sobre a criança. Com isso, ele não consegue perceber que sua própria relação é de quem já desvendou a escrita, ficando assim impedido de perceber relação da criança com a escrita, que é a de quem ainda está desvendando. Ao contrário do professor, a manifestação da compreensão da criança não se dá através de explicações, mas pela maneira como elabora sua fala e sua escrita durante o processo de aquisição e aprendizagem, havendo quase sempre interferência entre ambas.

A interferência mútua entre as duas modalidades da língua é assim descrita por Kato (1995, p.11): *“A fala e a escrita são parcialmente isomórficas; mas na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de modo parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”*. Podemos então dizer que a criança recorta a linguagem escrita de acordo com seu amadurecimento lingüístico. Num estágio inicial, sua percepção é sobretudo orientada pelo que a oralidade lhe oferece como referencial primário, não totalmente claro, à qual se acrescenta as percepções sobre a escrita. Por outro lado, a escrita também oferece indicações sobre o fenômeno da fala, de forma que uma atua sobre a outra no processo de aprendizagem. Portanto, a criança trabalha com essas duas referências e a partir de duas

interpretações é que elabora sua escrita. Obviamente, nem sempre há coincidência entre as modalidades, o que resulta muitas vezes em interpretações e soluções incorretas por parte da criança.

As situações de interferências vividas pela criança dificultam sua aprendizagem, se o professor não está em condições de interpelar, interpretar e refletir sobre como a criança está elaborando seu conhecimento sobre a linguagem num momento dado de sua vivência, o que o impede de mediar de forma enriquecedora esse conhecimento com o que se pretende ensinar.

A fim de exemplificar nossa argumentação, apresentamos a seguir algumas situações de sala de aula que revelam o despreparo do professor para lidar com problemas de aprendizagem demonstrados pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita.

A CONCEPÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR A PARTIR DE ALGUMAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA

As situações relatadas a seguir constam de um trabalho feito sob nossa orientação por estudantes de Letras em 1999 numa cidade do interior do estado do Pará, a fim de verificar a prática docente de professores de língua materna em séries iniciais. O trabalho foi feito a partir da observação em sala de aula de professores com uma formação inicial e contínua (em cursos, oficinas etc.) na área de língua portuguesa. Apresentamos aqui uma síntese das situações observadas, as quais ilustram de maneira objetiva as considerações que esboçamos anteriormente:

- Leitura silabada: os professores ao lerem um texto para as crianças usam uma fala artificializada, silabada e diferente da pronúncia real, local.

- Primazia do escrito: os professores restringem-se a trabalhar com a escrita não fazendo relação desta com a fala, seja para explicar a diferença entre o texto escrito e o falado, seja para tentar entender a produção escrita do aluno: a escrita de letras conforme a pronúncia é simplesmente corrigida, pois é entendida como erro óbvio. Essa constatação parte da forma como problemas se apresentam nos textos das crianças, transcritos a seguir.

1. crianças *podres* (= crianças pobres)
2. crianças *com some* (=crianças com fome)
3. *em prego* (=emprego)
4. eu *cumi* no prato (=comi)
5. *com seguia* (=consequia)
6. *em contrar* (=encontrar)
7. *comuinta* (=com muita)
8. eu *fiso* uma pesquisa na biblioteca (=fiz)

- Atividades não significativas: atividades como passar letra tipo bastão para cursiva, denominada “letra de escrever”, e cópias fiéis de textos são desenvolvidas sem se explorar quaisquer recursos oferecidos pelos mesmos. Alguns exemplos: após a leitura de um texto os alunos foram solicitados a fazer interpretação através de um questionário. Faz-se uso da leitura sem fim específicos, sem planejamento, apenas para que os alunos se comportem durante a correção de cadernos. Outra prática registrada foi a do treino ortográfico: são feitas cópias de textos em sala, corrigidas em sala de aula pela própria professora sem participação do aluno e repassadas como tarefas

de casa. Outro caso foi o uso de ditado de palavras soltas para memorização de ortografia.

- Correção sem reflexão: numa atividade de classificação de sílaba quanto ao número, a professora propôs um jogo oral de perguntas e respostas: “palavra de uma sílaba é.....” a criança respondeu dissílaba, ao que professora apenas acrescentou a resposta correta; para uma palavra de quatro sílabas ao invés de polissílaba a criança respondeu “quadrissílaba”, prontamente rejeitada pela professora. Uma criança, ao classificar a palavra *mar* como dissílaba, foi instigada pela professora a repetir a palavra várias vezes ao que ela sempre dizia “*ma-ar*”, a professora irritou-se com o aluno, ameaçando mandá-lo para casa aprender com a mãe caso insistisse no erro. Noutra situação, após o trabalho com a consoante *p* acrescido de vogais, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma atividade no livro assinalando a sílaba *pa*. Como uma das crianças nada fizera, a professora se aproximou e perguntou se a palavra *panela* era ou não com *pa*, a criança assustada respondeu que não. Sem qualquer explicação a professora mandou-a que marcasse *x* em *panela* e seguiu para observar outros alunos. A professora apresentou uma relação de palavras em forma de ditado, em seguida fez a correção escrevendo as palavras no quadro. A avaliação foi feita considerando quem acertou e errou; aos primeiros foi dado o título de “campeões do ditado”: palavras erradas tais como “*ogolo* (=óculos), *velosipe* (=velocípede), *terredon* (=terreno), *caracoloul* (=caracol), *seografia* (=geografia) foram registradas, sem haver reflexão sobre as ocorrências. Numa situação o aluno grafou “*boua*” por *boa*: a professora fez com que o aluno repetisse oralmente a palavra por 4 vezes, persistindo “*u*”, com a intenção de levá-lo a compreender que escrevera a palavra de forma incorreta.

- Trabalho individual: os alunos trabalham individualmente, sendo repreendidos ao solicitar ajuda aos colegas, o que se considera incentivo à preguiça.

- Correção depreciativa: A correção é feita no ato da fala, quando se lê. Uma situação: o aluno leu *bessourro* por *besouro*, ao que a professora mandou que relesse com a seguinte expressão: “*O que está escrito aí. Leia de novo. Você não sabe ler*”. Ocorreu uso freqüente de caneta vermelha para destacar os erros cometidos, além da correção em voz alta, no ato do erro. Também se observou o uso da figura do aluno considerado melhor da sala para rebaixar outras crianças.

- Escrita como punição: Usa-se a escrita como castigo para os erros ortográficos e para a não realização de tarefas, uma professora usou o seguinte argumento: “*aquele que não corrigiu o ditado vai escrever a palavra 10 vezes no caderno*”.

As situações aqui apresentadas revelam o despreparo do professor para lidar com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Uma mediação adequada exigiria a compreensão do processo cognitivo da aquisição da escrita pela criança e suas implicações para o estabelecimento das relações entre os aspectos fonético-fonológicos da língua e o sistema ortográfico. Da mesma forma, a condução do aprendizado através de tarefas inócuas demonstra a falta de uma didática adequada para levar a criança a uma aprendizagem significativa.

Diante dessas evidências, a formação do professor de língua materna passa a ser um importante ponto de reflexão, pois, em que pese essa formação, a prática do professor em várias situações demonstra que essa não tem sido suficiente para levá-lo a superar convicções próprias do senso comum, principalmente a visão de língua identificada com a escrita, de modo que possa elaborar uma didática que leve o aluno à superação de dificuldades tais como apresentadas acima.

Levando em conta a importância da lingüística para a formação inicial e contínua do professor de língua portuguesa, parece-nos pertinente esboçar uma discussão sobre sua contribuição ao ensino de língua materna, tal como fazemos a seguir.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

A influência da lingüística no ensino de língua materna já se faz sentir há algum tempo. A antiga lei 5.692/71 já instaurava o ensino de língua como *instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira*. Mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil,1997) estabelecem, entre outras coisas, o ensino de língua com base na pluralidade de discursos e nas variedades lingüísticas.

De fato, a partir da década de 60, a reflexão produzida dentro da Lingüística tem se reproduzido na formação do professor de língua portuguesa. A Lingüística Aplicada (LA), a partir da década de 80, também vem dando uma importante contribuição teórica a essa formação. Geraldi (1996) observa que a par de uma nova concepção de linguagem que se estabelece a partir de 80 nos programas de pesquisa, há uma articulação entre propostas teóricas dos estudiosos com propostas alternativas de ensino de língua.

O potencial formativo da Lingüística pode ser descrito conforme alguns fenômenos usualmente refletidos na disciplina (cf. Geraldi,1996): todas as modalidades faladas e escritas gozam de privilégios estéticos diferentes e têm importância para a vida prática; a fala não é plenamente representada na escrita; a análise da estrutura da língua deve ser feita em cada nível de

forma relativamente independente (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) nos quais as hipóteses sejam formuladas e justificadas inicialmente; a linguagem é um instrumento pelo qual os indivíduos criam e transformam situações.

No campo da Lingüística Aplicada, importantes contribuições teóricas podem ser notadas. Segundo Celani & Kleiman (1990), uma das preocupações da LA tem sido as interações assimétricas (grupos minoritários x grupos de poder), as situações de uso da língua na escola e as relações entre o aluno e a linguagem. Segundo a mesma autora, a LA valoriza uma visão interdisciplinar, mais humanística do que a Lingüística, levando em conta o problema do usuário da linguagem, o problema humano e a educação lingüística.

Dada a importância destas disciplinas na formação do professor de língua portuguesa, os estudiosos brasileiros da Lingüística e da Lingüística Aplicada podem ser considerados de alguma forma responsáveis pela formação desse professor, pois a divulgação de suas idéias, quer como pesquisadores, quer como professores, se realiza através de diferentes meios: universidades, publicações, seminários, palestras, cursinhos, oficinas e inclusive através dos currículos como está previsto nos Parâmetros de Língua Portuguesa.

Pode-se dizer que o professor de língua materna tem, em maior ou menor grau, uma formação que se fundamenta no referencial teórico dessas duas disciplinas. De fato, percebe-se essa influência no discurso do professor de língua materna. Muitas das idéias por ele expressas remetem ao referencial teórico da lingüística recente. Diríamos que tais noções abrangem, de um modo geral, a concepção de linguagem como fenômeno social, a legitimidade das variedades lingüísticas, o

ensino da gramática a partir do texto, a crítica ao ensino da gramática e à leitura e produção de textos tradicionais.

Paradoxalmente, apesar da divulgação dessas idéias e de seu reflexo nas convicções expressas pelo professor, não se constata sua articulação em uma didática ou em um saber-fazer no espaço da sala de aula que leve o aluno à superação de dificuldades comumente apontadas no aprendizado de língua materna tais como: a falta de domínio do dialeto padrão, capacidade de produção e leitura de textos e conhecimento ortográfico.

Neves (1991) realizou uma pesquisa com 170 professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus em São Paulo e obteve dados interessantes sobre a prática dos docentes. Eis algumas delas: todos os professores ensinam gramática; o ensino da gramática associa-se ao bom desempenho lingüístico; o professor apenas transmite conteúdos do livro didático; o trabalho com o texto e a gramática se reduz à análise de palavras e sua classificação; as obras de referência são manuais tradicionais ou o livro didático.

Observou-se ainda que embora os professores participem de cursos de aperfeiçoamento e tenham opinião positiva sobre os mesmos, o efeito sobre eles é *“um certo encantamento com a sabedoria dos docentes (universitários em geral) que os ministram. Isso, infelizmente, massacra os professores de 1º e 2º graus, que acabam sentindo não apenas que não sabem nada, como ainda, que não têm condições de suprir essas deficiências”* (p.29). Em outras palavras, apesar da formação, os professores continuam com as mesmas práticas, dentro de velhos padrões de comportamento. A autora atribui a dificuldade dos professores, que ela denomina de desencanto e desânimo, às precárias condições de trabalho, à falta de interesse dos alunos e à falta de amparo institucional.

Em nossa opinião, embora as condições de trabalho sejam fatores relevantes para a compreensão do problema, não são suficientes em si mesmas para explicá-lo. Entendemos que essas dificuldades se relacionam à própria complexidade do objeto língua sob os seguintes aspectos: sua existência como fenômeno diversificado que abrange aspectos cognitivos, sociais, culturais, biológicos etc.; sua constituição interna em níveis (fonológico, morfológico, sintático etc.); sua manifestação através de duas modalidades que se diferenciam quanto à natureza, forma e função, aquisição, produção e uso; a diversidade de teorias lingüísticas que buscam explicar esses diferentes aspectos a partir de pressupostos diferentes, quase sempre em oposição.

A complexidade que envolve o fenômeno lingüístico acaba dificultando ao professor uma maior clareza quanto à finalidade do trabalho com a língua materna, da mesma maneira que dificulta a elaboração de uma didática adequada para realizar esse trabalho diante de problemas reais e imediatos que surgem no decorrer do processo de aprendizagem.

Em nossa interpretação, diante de tantas dificuldades, o professor pode se encontrar diante do seguinte dilema: ou não sabe lidar com certos problemas em sala de aula por uma deficiência de formação ou, em algumas situações, prefere acomodar-se, adotando práticas baseadas na experiência, não porque desconheça totalmente teorias lingüísticas recentes, mas por não saber como transformá-las em fazer didático, preferindo assim práticas mais conhecidas, portanto mais seguras para ele. Neste caso, significa dizer que mesmo tendo conhecimento de uma ou outra teoria, o professor não se sente em condições – intelectuais, materiais, psicológicas etc. – de transformá-la em um suporte de seu trabalho, seja por que não as compreendeu,

seja por que não sabe interpretar as situações de sala de aula à luz dessas teorias.

Por outro lado, ao que nos parece, parte-se do pressuposto de que a formação do professor de língua materna fornece as condições teóricas adequadas que podem/devem ser transformadas em um saber-fazer didático, o que se não se confirma pela constatação da inexistência de uma prática pedagógica suficiente para a busca da superação de diferentes problemas apresentados pelo aluno e, sobretudo, para a superação das representações que de fato fundamentam a prática de ensino desse professor. A partir disto, pode-se questionar se a formação inicial e contínua do professor de língua materna tem sido suficiente para ajudá-lo a transformar sua prática.

Entendemos que a formação inicial do professor habilitado para o ensino de língua materna não prevê situações mais específicas vivenciadas em sala de aula, permanecendo ainda no nível da crítica às práticas pedagógicas existentes e às teorias que fundamentam a prática de ensino da língua, mas pouco oferecendo em termos de propostas que levem em conta problemas concretos. As sugestões permanecem num nível mais geral, teórico, nem sempre abrangentes o suficiente para dar conta de aspectos pontuais específicos que surgem no processo de aprendizagem. Isso talvez em decorrência da excessiva valorização dada por essa formação à aquisição de conhecimentos ou de saberes, pouco se fazendo para a aquisição de competências.

Aparentemente, isto resulta também da preocupação dos estudiosos que lidam com a linguagem de não tornar o professor um mero executor de receituários: espera-se que a partir de sua formação ele seja capaz de efetivar uma prática em conformidade com essa formação. Entretanto, muitos

professores não demonstram ter condições de fazer essa transposição de forma satisfatória.

Segundo Chevallard (1985) a transposição didática é a transformação de um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino. Entendemos que há uma grande dificuldade por parte do professor em lidar com a transposição didática. Predomina em muitos casos uma visão aplicacionista, no sentido de que o professor, tendo conhecimentos de certos conceitos, os aplica às situações de ensino-aprendizagem levando o aluno a memorizá-los, mas não a utilizá-los como recursos de aprendizagem.

Levando em conta toda a problemática que envolve o ensino de língua, parece-nos que seria necessário um estudo aprofundado em âmbito nacional que traçasse um paralelo entre o percurso das disciplinas de referência e o ensino de língua materna com as seguintes características: buscar respostas às indagações sobre a qualidade, a quantidade e a pertinência dessas informações na formação dos professores (currículos) de língua materna e sua relação com o ensino-aprendizagem, a fim de se identificar os conhecimentos transmitidos e sua relação com a concepção e a prática desses professores; analisar os conteúdos de língua portuguesa praticados nas escolas, as dificuldades inerentes a eles, de forma que através da reflexão conjunta professores e professores/pesquisadores possam melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem oferecido pela instituição escolar em todos os níveis.

A intensificação da cooperação mútua entre a produção do conhecimento científico e as situações de ensino-aprendizagem vivenciados no cotidiano escolar parecem-nos uma condição necessária uma vez no bojo da formação do professor de língua portuguesa acha-se claramente delineado que o

primeiro conhecimento deve se transformar em objeto de ensino do segundo.

CONCLUSÃO

Os problemas apresentados pelo ensino de língua portuguesa têm causado um enorme prejuízo à aprendizagem. Dentre as possíveis buscas de soluções, entendemos ser necessário uma discussão que tente apontar o que esse professor deve e precisa saber sobre o objeto língua, quais as habilidades e competências específicas precisam ser adquiridas considerando as necessidades do aluno e quais as teorias respondem melhor, num determinado momento, aos problemas vividos em sala de aula. Além disto, deve-se buscar os meios para tornar o professor um pesquisador em sala de aula que seja capaz de detectar problemas e buscar continuamente respostas para solucioná-los.

Entendemos que as instituições acadêmicas, através de seus pesquisadores e professores, têm um papel relevante na busca de um ensino produtivo, significativo. Neste sentido, a elaboração de projetos pedagógicos deve ser uma preocupação constante entre esses estudiosos de maneira que assessorem permanentemente as atividades dos professores, fazendo-os refletirem sobre o quê e o como fazer, dando sugestões práticas e viáveis, através de discussão e avaliação constantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCACAO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CELANI, M. A.; KLEIMAN, A. B. Paineis. O que é lingüística Aplicada. In: INPLA, 1. São Paulo: PUC, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ILLICH, I. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura, escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, M. *No mundo da escrita*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LEMONS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: Alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.