

O PROFESSORADO DE PORTUGUÊS ANTE PROBLEMAS DO ENSINO: ANÁLISE CRÍTICA DE SEU DESEMPENHO EM UM CONCURSO PÚBLICO

Carlos Eduardo Falcão Uchôa
UFF

1. Introdução

O ensino de Português tornou-se o principal objeto, já há algum tempo, de meus estudos e pesquisas. Na verdade, a minha trajetória acadêmica, a partir dos anos 80, vem sendo a de traçar, através de cursos na Universidade Federal Fluminense, orientações de dissertações e teses, palestras, artigos, debates com professores de colégios, uma política de ensino do Português, que o torne mais produtivo, fundamentando-me para isso em conhecimentos que julgo mais pertinentes em várias áreas da pesquisa lingüística contemporânea. Em cada uma dessas áreas busco encontrar subsídios úteis para os inúmeros desafios com vistas a uma prática pedagógica que venha a contribuir para a formação de leitores e produtores textuais competentes, afinal o real objetivo do ensino da língua materna.

Nos dias atuais, não se pode ignorar que a produção de lingüistas brasileiros na área de *Lingüística e ensino de Português* é das mais profícuas, contando com um elenco significativo de publicações (obras, revistas especializadas¹, artigos, monografias finais de pós-graduação). Muitos destes trabalhos são relatos de experiências pedagógicas bem sucedidas. Alguns são textos que alcançaram certa divulgação, embora só quase no âmbito universitário, infelizmente, que se caracterizam, quase todos, pela preocupação de seus autores em orientar alunos de Letras e professores de Português, sugerindo-lhes atividades de ensino da língua fundamentadas pelas perspectivas abertas pelos lingüistas. Defendo, contudo, que a preocupação com a formação dos professores deve partir de uma reflexão crítica sobre o porquê ainda de práticas improdutivas recorrentes nas salas de aula, e não de uma suposta necessidade de atualização teórica em si, como elemento condicionador da mudança. Citaria como utilíssimos, dentro desta orientação, os trabalhos, entre

¹ Por exemplo, a revista *Trabalhos em Lingüística Aplicada* da UNICAMP, com 40 números publicados.

vários outros, de Eglê Franchi *E as crianças eram difíceis...* : a redação na escola² e o de Ângela Kleiman, *Oficina de leitura: teoria e prática*³.

A universidade brasileira, através de orientações teóricas muito diversificadas (objeto para uma pesquisa interessante!), até mesmo entre os docentes de uma mesma universidade, vem cumprindo o seu papel de dar aos futuros professores uma formação lingüística eficiente? Outro objeto para pesquisas. Este artigo intenta mostrar (é apenas uma avaliação sobre o desempenho de um grupo de professores) que não. Esta diversidade de posições teóricas, não se nega, é enriquecedora para o debate acadêmico. Penso, contudo, que os cursos introdutórios de Lingüística devem, em cada universidade, representar um consenso entre os professores do setor. Que convivam, no setor de Lingüística, os gerativistas, os diversos funcionalistas, os variacionistas, os seguidores da análise do discurso desta ou daquela linha teórica! Mas que a formação lingüística inicial, de caráter mais geral, não fique à mercê da orientação deste ou daquele professor. Afinal, um dos objetivos dos cursos optativos é que os alunos já possam escolher, em sua grade curricular, o que mais lhes despertar interesse no campo da Lingüística: um curso de Sociolingüística ou um de Lingüística do Texto, disciplinas cujo objeto já tenha sido delineado nos cursos básicos.

Já o espaço que deveria ser reservado à reflexão sobre o ensino do Português é, até onde sei, muito limitado, não propiciando, assim, a desejável interação da pesquisa lingüística com práticas a serem desenvolvidas na sala de aula. Acolho, em mais este texto meu, as palavras incisivas de Salomão (1997:153) a tal propósito:

De fato, nos cursos de Letras, em que se ensina - Lingüística-para-valer, a tendência geral é “ensinar Lingüística para que o aluno venha a saber lingüística”, não para que ele se capacite para pensar sobre pedagogias da linguagem!

Se esta é a realidade – e temos fortes razões empíricas para pleitear que seja assim – não há “mudança de programa”, “reforma curricular” ou “curso de reciclagem” que dêem conta: o professor, já na sua formação, apresenta-se desequipado para produzir o almejado *saneamento* do ensino da linguagem⁴.

Muitos professores, uma vez formados, têm retornado à Universidade, em busca de atualização. Mas são retornos descontinuados, para um congresso,

² São Paulo: Martins Fontes, 1986.

³ Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

⁴ Salomão, Maria Margarida Martins. Lingüística e ensino de Português. In: *Língua e linguagem em questão*. Organizadora: Maria Tereza G. Pereira. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.

simpósio ou encontro, em que até recebem observações úteis voltadas para o ensino, que carecem, no entanto, de uma orientação contínua, ou investem – uma minoria! – num programa de pós-graduação, com alguma possibilidade então de desenvolverem uma pesquisa voltada para o ensino da língua.

Não me parece, em contacto, há muitos anos, com expressivo número de professores de Português, em razão da minha linha de pesquisa, que, mesmo em grandes centros urbanos e mesmo com toda a literatura publicada, intermediária entre a pesquisa lingüística e o ensino / aprendizagem da língua nos níveis fundamental e médio, a maioria do professorado de língua materna se sinta segura, fundamentada, para uma boa prática pedagógica, isto é, para uma prática consciente, crítica em relação à sua própria atuação docente. A falta de um embasamento lingüístico consistente, bem assimilado, de nosso professorado está vinculada ao problema da formação desse professorado, vale dizer, como a Universidade vem desempenhando esta sua função. O redirecionamento do ensino, sabemos, está na dependência de vários fatores; o principal deles, a meu ver, é a formação adequada do magistério, como carreira que venha a ser de fato valorizada pelas políticas governamentais.

Estará a maioria do professorado fundamentada para se posicionar ante os problemas centrais do ensino, a começar por ter claros o objeto e o objetivo do ensino da língua materna? Estará apta a estimular os alunos a perceberem, explicarem e utilizarem as variações da língua, sem desconsiderar a importância básica de alcançarem eles um domínio satisfatório da variedade padrão? Eis um problema agravado porque, na maioria dos manuais didáticos, não se observa um tratamento sistemático da variação lingüística, que, afinal, caracteriza o domínio da língua. A despeito até mesmo de medidas institucionais de divulgação de uma perspectiva não gramatical de ensino da língua, ensinar ou não gramática, ou que tipo de gramática ensinar, continuam sendo questões não resolvidas, ou, pelo menos, ainda tidas como muito problemáticas e polêmicas pelos professores e também pelos especialistas voltados para o assunto. E no que diz respeito à leitura, à compreensão de textos? Consultando também algumas séries didáticas para avaliação deste aspecto fundamental do ensino, é flagrante, com poucas exceções, o despreparo de seus autores no tocante às atividades concernentes à leitura, com inevitáveis reflexos sobre a prática dos professores, freqüentemente seguidores acríticos do manual adotado. Embora julguem os compêndios escolares relevante o trabalho com a compreensão textual, falham pela orientação com que lidam com os textos selecionados, principalmente quanto a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação, longe estando ela de ser encarada como um processo criador, ativo e construtivo que não se reduz à informação estritamente textual. Por fim, no concernente à produção textual, Brito (1997:117) proclama

contudentemente: “Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante ‘não aprende’ o domínio real da escrita?”⁵ Na verdade, o ensino reconhecidamente precário da língua se evidencia sobretudo no “escrever mal”, como proclama a maioria dos professores de qualquer matéria, ao enfatizarem o deficiente uso da língua por parte de seus alunos, quando chamados a produzirem mensagens escritas. Estará a maioria do nosso professorado consciente das causas de tal desempenho, ou dirá genericamente apenas que os alunos “escrevem mal” – sem precisar o que entende por tal – porque não costumam ler?

2. A prova de português: análise de suas questões

Este artigo intenta mostrar a deficientíssima formação lingüística e domínio da língua de um grupo expressivo de professores em relação a um total de 703 que se submeteram a um concurso público para o magistério de Português (de 5ª a 8ª série do ensino fundamental) em prova que organizei, a convite da ACCESS – Seleção, para o Município de Duque de Caxias (RJ). A elaboração e os resultados de tais provas constituem experiência importante para um pesquisador da área de *Lingüística e ensino de Português*, pela oportunidade de ele pôr em prática sua política de ensino da língua, formulando questões que possam aferir o preparo dos professores no tocante à desejada interação de fundamentos lingüísticos consensuais (sem, pois, se centrar nesta ou naquela corrente lingüística) com práticas a serem desenvolvidas em sala de aula e no tocante também (e sempre!) ao domínio dos fatos da língua.

Na elaboração das vinte questões fixadas pelo edital do concurso, selecionei um primeiro texto (uma crônica de Fernando Sabino) em que pudesse avaliar o posicionamento dos professores quanto aos importantes problemas da variação lingüística, da organização textual, das funções da linguagem e da análise gramatical (nível do texto). Formulei, também, não mais considerando o texto, questões sobre descrição gramatical (nível da língua) para aferir o conhecimento dos professores sobre classes e categorias gramaticais, sobre a perspectiva sincrônica no estudo gramatical e sobre a variedade padrão.

Selecionei um segundo texto (uma curta crônica de Luis Fernando Veríssimo), visando à caracterização do texto literário e à utilização nele de recursos lingüísticos do discurso informal.

⁵ Brito, Percival Leme Brito. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: João Wanderley Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Por fim, incluí na prova um terceiro texto, escrito por um aluno de 6ª série, com a finalidade de avaliar o procedimento do professorado ante os diversos problemas nele ocorrentes.

Eis o texto de Fernando Sabino:

Prazer em conhecê-la

Ele entrou com a mulher num bar do Leblon e foi sentar-se a uma das mesas ao longo da parede. Logo o freguês a seu lado cutucou-lhe o braço:

– Me apresenta.

Não entendeu bem.

– Te apresenta o quê?

– Me apresenta essa mulher – o outro esclareceu.

Um homenzinho de nada – não parecia desses pilantras que costumam importunar Deus e o mundo dentro de um bar e que se assanham sempre ao ver uma mulher. Mas, pelo jeito, já devia ter tomado as suas.

– Essa mulher aí – insistiu o homem: – Me apresenta.

Fez que não se importava, com um gesto de deixa-pra-lá, pretendendo dar o incidente por encerrado. Mas, no que o outro tornou a cutucá-lo e pedir “me apresenta”, acabou perdendo a esportiva:

– Te apresento é a mão na cara, tá? Olha aqui, meu amigo, não sou de briga nem de criar caso, mas tu tá chateando! Me pede de novo para apresentar que eu te parto em dois aqui mesmo.

O outro ouviu atentamente suas palavras, olhos vidrados na mulher, como os de uma coruja:

– Me apresenta – repetiu afinal.

Ele se voltou bruscamente, disposto a passar um susto no importuno. Tanto bastou para que este se erguesse de um salto, a gritar:

– Ele quer me matar! Segurem esse homem! Ele quer me matar!

E foi refugiar-se atrás do balcão, enquanto se estabelecia o tumulto no bar: que aconteceu? quem quer matar quem? segura esse homem!

Os garçons acorreram, a turma do deixa-disso se alvoroçou, mas ninguém sabia exatamente o que estava acontecendo. Por detrás do balcão surgiu, cautelosa, uma cabeça, para acompanhar com olhinho vivo os acontecimentos. O gerente abriu caminho:

– Calma, pessoal! Que é que está havendo aí?

– Estou aqui com a minha mulher e aquele cara de coruja não pára de me importunar – explicou ele irritado.

– Só pedi que me apresentasse – justificou-se o outro, lá de trás do balcão.

Ajudado por dois garçons, o gerente promoveu a sua retirada do recinto, não sem alguma relutância de sua parte:

– Que é que custava ele me apresentar? – dizia ainda, enquanto era carregado para fora.

O gerente veio trazer ao casal as suas desculpas:

– Não reparem, mas esse é um que está sempre causando perturbação aqui dentro. Já proibi a entrada dele na Casa, não adianta: acaba sempre entrando, muito bonzinho, e de repente ele começa. Mas fiquem tranqüilos que hoje, pelo menos, ele não volta mais, espero. Estejam à vontade. Que é que desejam tomar?

Enquanto o gerente falava, a carinha do outro surgiu lá na porta, lançou um olhar comprido para a mulher, e tornou logo a sumir, assim que o garçon correu a espantá-lo com um gesto de quem enxota uma galinha:

– Te manda daí!

Serenado o ambiente, ele se acomodou novamente ao lado da mulher. Esta, calada até então, limitou-se a comentar:

– Ele tinha razão, coitado: que é que custava?

Fernando Sabino. *A falta que ela me faz*. 1980, p. 124-126

Comecemos por examinar as questões referentes à variação lingüística.

1. Observam-se, no discurso de três personagens da crônica de Fernando Sabino, exemplos de próclise de pronome átono em início de período. Que posição, no ensino da língua, o professor deve adotar ante tais ocorrências?

A opção a ser assinalada mereceu a preferência dos candidatos, mas com o percentual de apenas 47,3%: “apresentá-las (tais ocorrências) com uma colocação adequada à fala descontraída dos personagens”. Não houve, note-se, recurso a uma metalinguagem teórica. Trata-se, evidentemente, de construção de um estilo ou registro informal, ou, em uma metalinguagem muito usual atualmente, de um caso de variedade diafásica.

A maioria dos candidatos inclinou-se por outras opções: 25,7% pela seguinte justificativa: “apresentá-las como uma construção já aceitável em nossa língua atual, superando, assim, o autor o preconceito lingüístico”. Um percentual expressivo, pois, de professores considera ainda a língua como um bloco homogêneo, monolítico (“língua atual”). Sabe-se que tal colocação não se dá em qualquer situação de fala. Quase 10% dos professores preferiram a justificativa “apresentá-las como a colocação típica da fala de pessoas de pouca

instrução”. É significativo (e espantoso!) que quase 70 professores, num total de pouco mais de 700, ainda considere a colocação pronominal átona em início de período como característica de pessoas iletradas.

Observa-se que a presença de crônicas em livros didáticos é expressiva: seus autores, no entanto, quase sempre se abstêm de comentar fatos lingüísticos propiciados por tal gênero textual: colocações, misturas de tratamento, marcadores conversacionais...

2. Que explicação adotar, numa aula de Português, ante a ocorrência “mas tu tá chateando” na crônica de Fernando Sabino?

A opção preferida por 40% dos candidatos foi: “reproduz a fala de um personagem que se vale de termos do uso popular”. Mas, levado em conta o contexto, ou seja, a participação, ao longo da narrativa, do personagem que se valeu da estrutura citada, constata-se facilmente que sua fala se dá apenas em três breves momentos textuais, e em todos eles “em uma situação de extrema espontaneidade”, observação que melhor justifica, neste contexto concreto, o uso (no caso, a mistura de tratamento e a forma *tá*) bastante espontâneo da língua. É justamente nestas situações em que o falante, tomado pela exaltação, exacerbação ou agressividade, vem a empregar formas bem informais como as do texto, como também seria o caso dos chamados palavrões. Tais formas fazem parte do acervo lingüístico de um usuário culto, que delas pode vir a se utilizar nas situações mencionadas. Só 25% dos candidatos souberam perceber que não se tratava simplesmente do emprego de estruturas de uso popular, mas possíveis de serem utilizadas mesmo por um falante culto em certos momentos. Em um conto de Fernando Sabino (Albertine Disparue, selecionado de *O homem nu*), a empregada, ao dialogar com o patrão diz: “A moça aí da vizinha disse que tou beba”; trata-se já aqui de uma ocorrência lingüística, *beba*, que é forma inequivocamente privativa do uso popular, e o perfil sociocultural de baixo nível cultural desta personagem fica evidente neste conto, o que não acontece com o texto de Fernando Sabino que escolhi para a prova.

3. Observam-se enunciados marcadamente cultos na fala do narrador. Assinale a alternativa em que NÃO ocorre construção privativa do discurso de uma pessoa com bom nível de instrução.

Nesta questão, um percentual expressivo de 74% assinalou a opção certa: “Mas, pelo jeito, já devia ter tomado as suas”. Chama, no entanto, a atenção que 12,3% dos professores tenham escolhido o enunciado “Por detrás do balcão surgiu, cautelosa, uma cabeça, para acompanhar com olhinho vivo os

acontecimentos”. Certamente, foram atraídos pela expressão “com olhinho vivo”, de uso comum entre falantes de distinto grau de instrução. Mas o “surgiu, cautelosa, uma cabeça” é de emprego tipicamente da fala culta. Examinemos, agora, a questão referente à organização textual.

Assinale a alternativa em que o termo grifado NÃO está adequadamente caracterizado como fator de coesão textual.

No tocante a esta questão, faria a seguinte observação: os úteis conceitos de *coesão* e *coerência* vêm tendo, nos últimos anos, largo emprego no estudo e ensino da língua, incluídos até nos programas dos vestibulares e de concursos públicos em geral. No entanto, na prática, na identificação dos fatores de coesão textual, o que se constata é a incapacidade da esmagadora maioria dos professores (74%) de analisarem os fatores de coesão textual na estruturação de um texto. Em “– Só pedi que me apresentasse – justificou-se *o outro*, lá de trás do balcão”, *o outro* se reporta a alguém já referido, cuja última fala foi: – “Ele quer me matar! Segurem esse homem! Ele quer me matar!” Logo, trata-se de uma forma referencial anafórica, e não catafórica. A alternativa assinalada como equivocada por um maior número de professores (42,6%) foi: “*Os garçons* acorreram, a turma do deixa-disso se alvoroçou, mas ninguém sabia exatamente o que estava acontecendo”. Apresentou-se para o termo *os garçons* a seguinte caracterização como fator de coesão textual: “operador sequencial com a função de garantir a progressão temática do texto”. Nada mais evidente para uma leitura atenta do texto: tumulto no bar pela desavença entre dois clientes ou fregueses, surgem então os garçons, termo cujo conteúdo semântico pertence ao mesmo campo significativo de *bar*, tornando a progressão temática do texto perfeitamente inteligível. Chama ainda atenção que quase 20% dos professores tenham estranhado a caracterização do fator de coesão textual em: “Logo o freguês a *seu* lado...” – forma referencial anafórica. O possessivo *seu* reporta-se ao *ele* do período anterior. Pode-se levantar também a hipótese de os termos *anafórico* e *catafórico* não serem do domínio de boa parcela do professorado.

Avaliemos as duas questões sobre análise gramatical com base em ocorrências textuais.

1. Assinale a alternativa em que NÃO se depreende adequadamente o sentido da forma verbal em construções ocorrentes no texto

Uma maioria pouco expressiva assinalou a opção errada (53,6%): “Que é que está havendo aí?” – o presente empregado para exprimir dúvida. Claro está que a dúvida se manifesta pelo enunciado interrogativo. Um percentual

não desprezível de professores (16,6%) assinalou como equivocada, sem que se possa levantar uma explicação, a alternativa: “... aquele cara de coruja não pára de me importunar – *explicou* ele irritado.” – o pretérito perfeito empregado para indicar uma ação produzida em certo momento do passado.

2. Assinale a afirmativa em que a expressão grifada NÃO tem valor adjetivo.

Também uma maioria pouco expressiva assinalou a opção errada (55,2%): “Por detrás do balcão surgiu, cautelosa, uma cabeça, para acompanhar *com olhinho vivo* os acontecimentos.” Apreende-se que a expressão grifada tem valor adverbial, modificando o verbo *acompanhar*. Causou certa dificuldade aos professores (17,6%) reconhecer o valor adjetivo na expressão grifada em “com um gesto *de quem enxota uma galinha*.”

Focalizemos a questão referente às funções da linguagem.

Assinale a alternativa em que a função da linguagem predominante em trechos extraídos de crônicas de Fernando Sabino está ERRADAMENTE indicada.

Apenas 46,2% dos professores indicaram que em – “Me apresenta essa mulher – o outro esclareceu” a função prevalente não é a expressiva, mas a apelativa ou conativa. Cerca de 37% dos professores, com percentuais quase idênticos, não reconheceram a função fática em “– Te apresentar o quê?” e a função metalingüística em “As palavras em ária são sempre inspiradoras”. Desconhecimento teórico (metalingüístico)? Ou dificuldade mesmo de, em exemplos concretos, determinar a função?

Detenhamo-nos agora nas questões de descrição gramatical (nível da língua).

1. Assinale a alternativa que NÃO serve para caracterizar a classe do verbo em português.

A questão evidencia que a grande maioria dos professores se acha despreparada para caracterizar ou descrever o verbo em português. Senão vejamos: 28% assinalaram como errada a afirmativa “A distinção entre os pretéritos perfeito e imperfeito é aspectual”, desconhecendo certamente o conceito de aspecto; 25,9% marcaram como errada a alternativa “A função obrigatória da classe, na estrutura oracional, é de predicado”, desatentos, talvez, a que não se falou em núcleo de predicado; 22,6% acertaram: “O verbo se

flexiona em voz”, o que é um equívoco. Em *descobriu / foi descoberto* não há como se falar em flexão como acontecia em latim *amat / amator*. Assim, a questão evidenciou o despreparo da maior parte dos candidatos no tocante a conceitos básicos como flexão, aspecto, além de modo; mais de 10% dos que se submeteram à prova indicaram como equivocada a afirmativa “A distinção entre indicativo e subjuntivo repousa na atitude do falante ante o fato expresso”.

2. Assinale a afirmativa que não pode ser aceita na descrição da classe dos pronomes em português.

A questão também evidenciou que a grande maioria do professorado se mostrou despreparada para caracterizar ou descrever o pronome em português. Só 29,1% assinalaram a resposta errada: “Organizam-se os pronomes em um sistema aberto de unidades”. Ora, não sendo palavras lexicais, os pronomes constituem um inventário fechado, limitado de formas. A alternativa mais assinalada (35,9 %) foi: “Não se deve falar na categoria de caso, já que funções distintas são exercidas através de formas distintas e não através do processo flexional”. Na verdade, não há como falar na categoria de caso em nossa língua em exemplos como *ele / o* ou *ele / lhe*. O fato de algumas de nossas gramáticas referirem-se a expressões como caso acusativo (para o objeto direto pronominal) ou caso dativo (para o objeto indireto pronominal), além de caso nominativo (para o sujeito pronominal), deve ter levado bom número de professores a considerar a existência de caso como processo flexional, como se dava em latim (cf: *illa, illam, illae*). Chama ainda a atenção que quase 20% do professorado assinalou como errada a afirmativa: “Comportam os pronomes a distinção funcional entre substantivo e adjetivo.” A questão evidencia então a falta de preparo de expressiva parcela dos candidatos quanto a conceitos como flexão, distinção funcional e sistema aberto e sistema fechado.

3. Assinale a alternativa NÃO pertinente à descrição das palavras relacionais em português.

Mais uma questão em que apenas 30,2% dos candidatos, portanto, uma minoria, marcaram a alternativa errada: “Os pronomes relativos têm valor dêitico”. A afirmativa mais assinalada (43,2%) foi: “As preposições subordinam orações.”, esquecendo-se os professores de estruturas como “Arrependo-me de não ter comparecido à festa.” Causa perplexidade que 15% tenham achado errônea a afirmativa “As preposições subordinam palavras.”

4. Assinale a alternativa EQUIVOCADA na orientação do estudo da categoria de gênero, à luz das recentes descrições da língua portuguesa.

A opção expressivamente mais marcada como errada foi: “*Cabra* não é feminino de *bode*; trata-se de um nome distinto para indicar o sexo feminino do animal.” Apesar dos já longínquos estudos descritivos de Mattoso Câmara (anos 60), em que ele sinaliza, em seu estudo sobre o gênero, que, em pares como *bode/cabra*, *cavalo/égua*, *genro/nora*, etc, se têm duas formas lexicais distintas, não havendo obviamente o processo flexional em tais pares, um percentual expressivo de professores (38,2%) continuam ter a noção, de todo equivocada, que *cabra* é feminino de *bode*. A alternativa a ser assinalada “A oposição de gênero pode ser marcada redundantemente (aluno/aluna)”, por não ocorrer, no exemplo dado, redundância, como em *novos/novas*, foi escolhida apenas por 20,4% dos candidatos. Mais de 35% dos professores, com ínfima diferença percentual, assinalaram como erradas as afirmativas “A correspondência entre gênero e sexo não é cabal e coerente (a criatura)” e “A indicação de gênero é dada basicamente pela forma do determinante (o intérprete)”. Em suma, a maioria dos professores, cujo desempenho estamos analisando, se posiciona muito equivocadamente quanto ao gênero, revelando falta de leitura até mesmo das nossas gramáticas tradicionais de maior prestígio.

Questão sobre a perspectiva sincrônica no estudo gramatical:

A perspectiva diacrônica se faz ainda presente em alguns pontos de nossas gramáticas. Qual a única alternativa que pode ser considerada pertinente em relação ao sistema atual da língua portuguesa?

Embora a justificativa correta tenha sido a mais assinalada (“Em *deverei* e *deverá*, -re e -ra são variantes de um mesmo morfema gramatical”), o percentual de acerto não atingiu a metade dos candidatos (48,1%). Chama a atenção que 20% dos professores tenham assinalado a alternativa “Em *altruísmo* e *outro* têm-se palavras pertencentes a um mesmo paradigma léxico”. Na verdade, estas duas palavras são cognatas apenas diacronicamente. Algumas de nossas gramáticas apresentam listas de co-radicaís que só podem ser assim consideradas do ponto de vista diacrônico (cf: *adequar*, *igual* e *iníquo*; *cabeça*, *decapitar* e *precipício*, etc).

Questão sobre o signo lingüístico

Assinale a alternativa ERRADA a respeito do signo lingüístico.

A alternativa a ser assinalada (“Em *por* o significado é zero”) alcançou o sofrível percentual de 36,4%. Na verdade, nenhuma forma lingüística tem significado zero. No caso das preposições (dos conectivos, em geral), elas exprimem, com base no seu valor categórico, significado relacional, vindo a adquirir valores textuais ou sentidos específicos nos enunciados em que ocorrem (assim, por exemplo, em “esperei-o por um bom tempo”, ao valor semântico genérico relacional de *por* se associa o valor semântico específico, textual, de duração). Duas outras alternativas, com índices praticamente idênticos, foram escolhidas como afirmativas erradas por 50% dos professores (“Em garçons há dois signos mínimos” e “Em importava há um significante zero de pessoa”). A questão revela, assim, desconhecimento de boa parte de candidatos que se submeteu ao concurso de noções descritivas elementares da língua.

Questões sobre a variedade padrão

“Escritores modernos – e alguns dos maiores – não têm duvidado em alçar a construção à língua literária.” Entre as construções abaixo, freqüentes no uso informal da língua, assinale aquela que NÃO poderia merecer tal comentário de uma das nossas mais conhecidas gramáticas.

O comentário é de Celso Cunha em *Gramática do português contemporâneo* (p. 92) a propósito do emprego do verbo *ter* como impessoal. É surpreendente, e revelador da pouca familiaridade de tantos professores com a língua culta atual, que apenas 26,6% deles tenham assinalado a construção “Eu sempre lhe estimei muito”, em que o emprego do *lhe* é sintaxe ainda inaceitável na língua culta escrita. Os candidatos se inclinaram mais pela construção “Assisti um filme”, cuja acolhida na própria língua literária é comentada por Celso Cunha (p. 356), na *Gramática* que citamos, publicada em 1970⁶. Não deixa ainda de chamar a atenção que as três demais construções, já bem documentadas entre nós, na língua escrita culta dos nossos dias (“Pôde me atender logo”, “Hoje tem festa na igreja” e “As medidas visavam impedir o avanço da epidemia”) foram as preferidas, com percentuais próximos, por 40% do grupo de professores analisado, o que demonstra claramente desatualização em relação à língua culta contemporânea.

2. Assinale a alternativa em que a concordância verbal NÃO pode ser explicada estilisticamente, constituindo-se uma mera infração da norma culta da língua.

⁶ *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

A alternativa mais assinalada, a correta, teve o sofrível percentual de 33,7% : “Qual de nós poderíamos almoçar com sossego naquele dia?”, com pequena margem de marcação em relação às alternativas (“Naquele restaurante estava o diretor e todos os funcionários” e “Um grupo expressivo de fregueses freqüentam aquele restaurante”). Ora, faltou aos professores a compreensão de que, no primeiro exemplo, o emprego de *estava* ou *estavam* acarretava uma distinção estilística (em *estava*, destaque para o sujeito mais próximo, *o diretor*, enquanto em *estavam* “todos os funcionários” aparece no mesmo plano valorativo de *o diretor*); no segundo exemplo, o emprego de *freqüentam* ou *freqüenta* traduz também uma nuance estilística (em *freqüentam* realça-se *fregueses*, ao passo que em *freqüenta* destaca-se “um grupo de fregueses”). Ambos os casos são, em geral, comentados pelas nossas gramáticas, que assinalam que a cada uma destas possibilidades corresponde um novo matiz da expressão.

3. Assinale a alternativa em que a forma verbal DESTOA da norma culta da língua.

Só 51,6% dos professores marcaram a questão errada (“Aceitarei o trabalho que me proporem”). Chama a atenção que 23,7% dos candidatos vejam erro na conjugação de um derivado de *ver* no futuro do subjuntivo: “Se eu o revir na rua, irei falar com ele”.

Eis o segundo texto selecionado, com as duas questões sobre ele formuladas:

Calor

Rogério bufava.

– E ainda tem gente que gosta de verão...

Marina nem estava.

– Eu adoro.

– Olha aí, fico todo suado. A pele oleosa. Não adianta banho, não adianta nada. Fico com brotoeja, assadura, até cheiro mal.

– Rogério, meu querido. Vou te dizer uma coisa.

– O quê?

– O problema não é o verão. O problema é você.

– Ah, é? Aposto que o Alberico não suava.

Marina só pôde fazer cara de sentida e dizer “puxa, como você é, Rogério”. Sabia que nunca devia ter contado do Alberico e do que ele gostava de fazer no banheiro. “Dezessete anos e você não esquece.”

O sorriso na cara do Rogério era de puro gozo. Marina só estava esperando a Rosilene ficar maiorzinha para lhe dar o único conselho que uma mãe deve à filha. “Nunca conte nada do seu primeiro marido.”

Luís Fernando Veríssimo. *Histórias brasileiras de verão*: as melhores crônicas da vida íntima, 1999, p. 17)

1. Com base na crônica de Luís Fernando Veríssimo, assinale a característica NÃO concernente a um texto literário.

Só 26,5% dos professores souberam apontar a característica *não* concernente ao texto literário: “Os limites entre a transcrição de um texto oral e o diálogo literário mais espontâneo são tênues.” Na verdade, longe estão de ser tênues. O diálogo em um texto literário não é uma conversação real, por mais natural que ele nos pareça ser. Nele não são frequentes os anacolutos, a luta pelo turno, os processos de refeitura da frase... A naturalidade do diálogo literário será sempre elaborada. Esta falta de fundamentação levou 32,8% dos professores a marcarem a seguinte característica *não* concernente a um texto literário: “Os diálogos literários, em relação à grande flexibilidade da língua oral, têm suas limitações, em função das próprias limitações da língua escrita.” Na verdade, a língua escrita se apresenta realmente “mutilada” em confronto com a linguagem oral, pois não conta com os elementos não vocais (mímica, gestos) e vocais (entoação, ênfase em certas sílabas tônicas e subtônicas), para efeitos de clareza e expressividade. Chama ainda a atenção que 20% dos candidatos tenham assinalado como errada a alternativa que caracteriza fundamentalmente o diálogo literário, como acima se explicitou: “Os diálogos ocorrentes (no texto literário) não são uma conversação real por mais espontâneos que eles nos pareçam, produto, ao contrário, de um trabalho elaborado da língua por parte do escritor.” Em suma, a questão revela o despreparo das maioria dos professores quanto à especificidade da língua literária e da relação língua escrita literária/língua oral. As crônicas literárias, gênero textual tão presente em nossa vida cultural, acolhem, frequentemente, dependendo do autor e do objeto focalizado, variados recursos do discurso informal, mas de um discurso informal que é trabalhado; logo, tais crônicas não são exemplo de textos escritos informais, como frequentemente informam os livros didáticos, à maneira de uma carta que se destina a um efeito eminentemente prático, com um mínimo de consciência quanto à escolha das formas lingüísticas usadas.

2. Assinale o recurso lingüístico, freqüente no discurso informal, NÃO presente no texto.

A resposta correta (“anacoluto”) foi a mais assinalada pelos professores, mas com percentual abaixo dos 50% (46,9%). De fato, no texto de Veríssimo, não ocorre este traço lingüístico comum na fala descontraída. É de se registrar que 23,5% dos candidatos tenham indicado que no texto não há “mistura de tratamento”. Ora, a mesma personagem que, conversando com o marido, diz “- Rogério, meu querido. Vou te dizer uma coisa”, logo a seguir, ante “- O quê?” do companheiro, esclarece: “- O problema não é o verão. O problema é você.” Causa ainda estranheza que quase 20% dos professores não tenham detectado, na curta crônica de Veríssimo, a ocorrência de “marcadores conversacionais” (“Olha aí”, “Ah, é?”, “O quê?”)

Eis, por fim, o terceiro texto selecionado⁷ – o de um aluno da 6ª série, curso supletivo noturno. Com a inclusão deste texto, transcrito como foi apresentado pelo aluno, tive a intenção de aferir como o professorado se posicionaria ante tantos problemas nele ocorrentes, pensando numa reescritura dele.

O Medo

Eu tenho medo de andar pela rua, sozinho com precentimento de ser assautado e outras coisas mas, que possa me acontecer.

Nos dias de hoje não se pode fazer nada não se pode andar tramquilo aí em qualquer passo que as pessoas dão eu fico com medo medo que eu também tenho e de morrer com um tiro ou doenssa ou de ser atropelado, tenho medo de passar em becos desertos em lugares escuros onde pode estar bandidos, tenho medo de autura de derrepente me dar uma tontura e eu cair, tenho medo de morrer afogado aí eu tenho medo de tudo que para mim possa representar perigo.

1. Transcreve-se acima um texto produzido por um aluno de 6ª série, curso supletivo noturno. Qual o principal problema nele ocorrente com que um professor de Português deve preocupar-se em sua ação pedagógica?

⁷ Texto reproduzido na dissertação de mestrado de Carlos Alberto dos Santos: *Produção textual induzida: é possível?: uma experiência em escola pública supletiva de 1º grau, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 1997.*

Apenas 32,0% dos professores assinalaram a resposta correta: “A deficiência na estruturação de um texto escrito”. A opção mais escolhida (43,3%) foi “A falta de domínio do sistema ortográfico”, o que revela o peso que o professorado continua a atribuir ao erro ortográfico, identificando, ainda, quem sabe, língua com o sistema de escrita, quando esta não passa de simples roupagem daquela. É preciso que nossos professores se conscientizem de que a gravidade não está no erro ortográfico em si, está no que ele revela ou traduz: falta de exposição assídua, constante, à língua escrita, pela leitura e pela prática de escrever. Os que marcaram (14,3%) que o principal problema ocorrente é “O desconhecimento do emprego dos sinais de pontuação” não captaram que tal problema ainda também se deve à falta de familiaridade com a modalidade escrita.

2. Assinale a alternativa que NÃO se aplica ao texto acima

A resposta a ser assinalada era “coexistência de estilos ou registros distintos de língua”(34,3% apenas dos professores a marcaram). Na verdade, no texto, pelo deficientíssimo domínio da escrita revelado pelo aluno, era difícil de se esperar a ocorrência de variedades diafásicas.

Com percentual muito próximo (31,2%), um grupo, pois, expressivo de professores registrou “presença de marcador com função conversacional”; levanto a hipótese de os professores ignorarem o que vem a ser marcador conversacional (o *aí*, tipicamente da língua falada, aparece duas vezes no texto). As outras possibilidades de resposta (“confusão em distinguir vocábulo fonológico de vocábulo significativo” como em “derrepente”), “ocorrência de erros ortográficos por influência da oralidade”, como em “assautado”, “autura”, e “ausência de conectores coesivos”) não fazem mais do que apontar para o problema central do texto do aluno, objeto da questão anterior.

3. Conclusões

A esta prova de Português, organizada para o Município de Duque de Caxias, município, pelo que soube, que melhor remunera os professores do Estado do Rio de Janeiro, concorreram, talvez por isso, 703 professores para o preenchimento de apenas duas vagas iniciais (de 5^a a 8^a série do ensino fundamental).

Acredito que, pela análise das vinte questões, a primeira conclusão que fica clara é que o desempenho da maioria dos concursados foi muito deficiente. Apenas três questões tiveram um percentual de acerto superior a 50%, e duas delas com um índice muito pouco acima deste percentual.

Com base neste desempenho, explicitam-se outras conclusões: a maioria dos concursados não se ressentem apenas da dificuldade de como pôr em prática ou mediar a desejada interação de fundamentos lingüísticos com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, como tantas vezes proclamam os alunos de Letras e os que avaliam o ensino. Tal fato efetivamente se dá, como no caso das duas questões iniciais sobre variação lingüística: dificuldade quanto às explicações ou comentários a fazer a propósito das ocorrências textuais localizadas. Diria ainda que o problema também se apresenta na primeira questão sobre o texto do aluno: ante um conjunto lingüístico com variadas deficiências, sentiu-se a maioria dos professores, o que deve acontecer na prática deles, confusa para hierarquizar tais deficiências; qual a preocupação maior que deviam ter com vistas a um trabalho de orientação de reescrita do texto com o aluno?

Na verdade, o desempenho dos professores configurou um quadro mais grave: os concursados, em sua maioria, evidenciaram desconhecer conceitos lingüísticos básicos herdados da tradição gramatical, como *aspecto*, *flexão*, *modo* ou *caso*; mostraram-se igualmente despreparados na descrição do gênero e das palavras relacionais em português; revelaram ainda não dominar, ante exemplos concretos, noções elementares veiculadas pela Lingüística: a dicotomia sincronia/diacronia, as funções da linguagem, a entidade signo lingüístico e o que se entende por marcador conversacional, por coesão referencial e seqüencial.

Mais grave ainda, contudo, no tocante ao desempenho dos professores, me pareceu a constatação de a maioria dos avaliados revelar falta de preparo para trabalhar, fora da análise tradicional – exercício metalingüístico quase mecânico – com os recursos lingüísticos do texto literário aos do texto dos alunos, vale dizer, com os fatos da língua em uso: colocação pronominal, fatores coesivos, a presença da oralidade no diálogo literário...

Muito grave ainda: em duas questões, referentes especificamente ao domínio da norma culta – concordância e flexão verbal – o resultado, vimos, foi significativamente revelador de que boa parte do professorado de Português parece, com base no universo analisado, não ter mesmo o domínio desta norma, cujo ensino é o compromisso fundamental de sua ação docente.

A análise do desempenho dos professores de Português neste concurso público (que outras análises semelhantes sejam feitas!) deve servir não de desalento, mas de estímulo a todos os interessados (professores de Língua Portuguesa que atuam nos diversos níveis de ensino e de Lingüística) pelo problema da formação do professorado de língua materna, criando-se espaços competentes em que se debata tal formação, partindo-se – é importante repetir

– de uma reflexão crítica sobre o porquê de resultados tão insatisfatórios de experiências como esta e de outras e sobre o porquê de conhecidas práticas ainda recorrentes e improdutivas nas salas de aula, e não de uma suposta necessidade de atualização teórica em si, como elemento condicionador da mudança de um ensino comprovadamente ineficiente para um ensino formador de leitores e produtores textuais capazes.

Quanto aos resultados do chamado Provão, em que diversos Cursos de Letras alcançaram o conceito A, atestado, em princípio, da proficiência deles, gostaria de dizer como Mattoso Câmara, ao finalizar uma das suas obras, repetindo Kipling: “Isso já é outra história”. Só para começar esta outra história: cada Curso tem feito, através dos setores interessados, uma análise crítica das provas organizadas pelo MEC?