

Professor de língua materna: a formação em questão

Teacher native language: the training in question

Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves*

RESUMO: A universidade atual está sendo questionada quanto ao seu papel na formação inicial e continuada, sobretudo em relação aos docentes. Pensando numa mudança da universidade pública sob a perspectiva da formação e da democratização, assinalamos alguns pontos que são a condição e a forma dessa mudança. Essa situação interfere na competência docente no ensino das várias áreas de estudo. Aqui, relacionamos a condição de formação do professor ao fracasso no ensino de língua materna no Brasil e apontamos mudanças para a formação e ação desse professor, a caminho da educação linguística e do agente letrado em todas as áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística. Formação. Competência docente. Professor letrado.

ABSTRACT: The modern university is being questioned about its role in the initial and ongoing training, particularly in relation to teachers. Thinking of a change in the public university from the perspective of training and democratization, we note some points that are the condition and shape that change. This situation interferes with the competence teaching in various areas of study. Here, we list the condition of teacher training to failure in the mother tongue teaching in Brazil and suggest changes to the formation and action of this teacher, the path of education and linguistic agent literacy in all areas of knowledge.

KEYWORDS: Language Education. Training. Faculty competence. Agent literacy.

*Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, formada em Letras e professora da Secretaria de Educação do DF. E-mail: rozarioribeiro@gmail.com.

Contextualização

A universidade, na atualidade, encontra-se em uma situação complexa, pois são lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade, enquanto se restringem as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado.

Entretanto, a notável continuidade da universidade sugere que os seus objetivos principais sejam permanentes: investigar, ser um centro cultural, ensinar. Esta ideia é vinculada à unidade do conhecimento.

Na década de sessenta, os objetivos da universidade passaram a ser: a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Com isso houve a valorização do conteúdo utilitário e a explosão da multiplicidade de funções da universidade, que em 1987, foram definidas em relatório da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - (SANTOS, 1995, p. 189) como dez funções principais, que são: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializado; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível; mobilidade social para os filhos dos operários; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação para os papéis de liderança social. A contradição entre algumas dessas funções constituem hoje o tema central da sociologia das universidades.

Em decorrência dessas contradições, o objetivo das reformas da universidade propostas nos últimos anos têm sido o de mantê-las sob controle através da gestão das tensões que elas provocam, por meio de mecanismos de dispersão.

As contradições manifestam-se como crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A crise de hegemonia é a mais ampla porque ela representa o questionamento sobre a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, na concepção de universidade que, no

capitalismo liberal, dicotomiza alta cultura e cultura popular; educação e trabalho; teoria e prática.

Nos anos sessenta houve a massificação da universidade, o que baixou o nível de exigência e degradou a qualidade, em nome da democratização da mesma, o que, no entanto, não atenuou a dicotomia alta cultura e cultura popular. Apenas introduziu o dualismo entre universidade de elite e universidade de massas.

Nessa mesma época, para romper com a dicotomia educação e trabalho, a universidade passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas para responder aos desafios da tecnologia no espaço da produção. Porém, é evidente hoje que a universidade não consegue manter sob controle a educação profissional, que muitas vezes ocorre no espaço de produção, procurando satisfazer as necessidades do processo produtivo, sempre em mutação. A mutação constante dos perfis profissionais recuperou, de certa forma, o valor da educação geral, por exigir um desempenho pluriprofissional.

A crise no pós-guerra colocou em discussão a universidade como lugar exclusivo de produção de conhecimento científico, e trouxe a reivindicação do envolvimento dela e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais. A partir daí houve uma conversão progressiva da ciência em força produtiva, com o envolvimento de empresas multinacionais como financiadoras, a criação de centros de investigação não universitários altamente especializados e o direcionamento de recursos financeiros do Estado para os centros de investigação com maior capacidade de investigação.

Nesse contexto, "A absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação" (CHAUÍ, 2003). E isso se torna também muito

evidente quando se vê a discussão da ideia de educação continuada ou permanente. Afirma-se que diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. Admitir a educação permanente ou continuada significa admitir que a educação não se confunde com os anos escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e se torna educação durante toda a vida.

Mas o que significa exatamente *formação*? Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. Como seria então a formação do professor de língua materna? Traremos desse aspecto logo adiante.

Pensando numa mudança da universidade pública sob a perspectiva da formação e da democratização, Chauí assinala alguns pontos que são a condição e a forma dessa mudança:

- ▶ Desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação.
- ▶ Revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada "avaliação da produtividade", quantitativa. Essa revalorização implica formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nelas discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes. Também significa oferecer condições de trabalho compatíveis com a

formação universitária, portanto, infraestrutura de trabalho, bem como realizar concursos públicos constantes para assegurar o atendimento qualitativamente bom de um número crescente de estudantes em novas salas de aulas.

► Além disso, há que se garantir condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condições materiais de realizar permanentemente seu processo de formação e de atualização dos conhecimentos e das técnicas pedagógicas, e ainda, incentivar o intercâmbio com universidades do país e estrangeiras, de maneira a permitir a completa formação do professor, bem como familiarizá-lo com as diferenças e especificidades regionais e nacionais bem como as grandes linhas do trabalho universitário internacional.

► Adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a ideia de *sociedade do conhecimento* quanto sobre a de *educação permanente*, tidas como ideias novas e diretrizes para a mudança da universidade sob a perspectiva da modernização. É preciso tomar a universidade sob a perspectiva de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da ideia de modernização que, no Brasil significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos.

A revalorização da docência e a garantia de melhores condições salariais estão relacionadas com a própria sobrevivência da profissão. Em matéria, publicada pela **Folha de São Paulo** (20/12/2003), com o título *País corre risco de ficar sem professores na rede pública em 15 anos*, coloca-se que o Brasil corre sério risco de ficar sem professores na rede pública na próxima década. O dado foi obtido em pesquisa realizada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) com 4.656 professores de dez Estados.

Feita nos primeiros meses de 2003, a pesquisa foi tabulada pelo Dieese - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos - e verificou um descompasso entre a perda de profissionais e o baixo ingresso de jovens na profissão, o que pode indicar que, em um período de no máximo 15 anos, não haverá mais professores para diversas áreas no ensino público. É interessante ressaltar que todas as disciplinas estão ameaçadas.

Essa sondagem da CNTE apontou que cerca de 60% dos educadores estão mais perto da aposentadoria que do início da carreira. A progressiva diminuição do ingresso de jovens pode ser constatada pelo número de professores em cada faixa etária. Na faixa entre 40 e 59 anos estão 53,1 % dos docentes, e na faixa de mais de 60 anos estão 2% deles - idades bem próximas da aposentadoria. Já as faixas de 25 a 39 anos e de 18 a 24 anos correspondem, respectivamente, a 38,4% e 2,9%.

Dados da pesquisa, que foi realizada em Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul, revelaram também que a categoria enfrenta alto índice de afastamento por problemas de saúde e faltas por problemas de exaustão. O estudo mostra que 20% dos docentes precisaram se licenciar e mais 40% sofreram cirurgia. O estudo também aponta que a maioria trabalha até 70 horas por semana e já sofreu ameaças de morte. São fatores que provocam a migração de boa parte dos professores do ensino público para o privado.

A presidente da CNTE, Jussara Dutra Vieira, afirmou em entrevista para a **Folha** (2003), que "Esse descompasso entre a perda de profissionais e o ingresso de novos educadores será sentido fortemente nos próximos dez ou 15 anos, quando a falta de professores será generalizada". Entre as causas apontadas pelo pouco interesse dos jovens pela profissão estão os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação em salas de aula. A alta média de idade dos docentes

contribui para uma renovação muito lenta do quadro de professores do ensino público. Hoje já há, realmente, um déficit nas áreas de física, química, biologia e matemática.

O ensino de língua materna e a formação do professor

Nesse contexto, o que não faltam são divulgações de pesquisas governamentais, como o SAEB e o PISA, que mostram os baixos desempenhos dos alunos em língua portuguesa. Também não é de hoje que os estudiosos da questão apontam problemas muito sérios em relação ao ensino de língua materna em nosso país, sobretudo os linguistas e sociolinguistas, a exemplo de Bagno (2003), Soares (2003), Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2010). Resta-nos investigar quais as medidas efetivas que vêm sendo tomadas ou não para resolver esta problemática que muito aflige a nós professores. Há um interesse em formar professores realmente qualificados para responderem a problema de tamanha complexidade? Como a universidade trata esse problema?

Na discussão sobre a formação do professor de língua materna, é importante tratar das temáticas de formação contínua, formação com base linguística e sociolinguística, como fatores importantes para um bom desempenho do professor.

Para iniciar, tomaremos as palavras de Soares (2003, p.24 e 25), quando conclui que, dada à natureza complexa da alfabetização,

a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso de materiais didáticos, e sobretudo, que o leve a

assumir uma postura política das implicações do significado e do papel atribuído á alfabetização.

Abordando o aspecto linguístico e sociolinguístico da alfabetização, Bagno (2003) defende que o problema da educação em língua materna seria resolvido com o que ele chama de Educação Linguística. Essa educação está organizada sobre três pilares: ter o que dizer, saber o que dizer, poder dizer. Para ele os novos professores não sabem como aplicar os ensinamentos da Linguística. No nosso entendimento não são apenas os novos professores, os antigos e experientes também. Falta o devido preparo para a transposição didática dos conhecimentos acadêmicos.

Essa perspectiva de educação tenta dar um pouco de "*tranquilidade inquietá*" aos professores de Português. Mas o que é ensinar Português? Quais os objetivos do ensino de língua na escola? De acordo com essa visão seria a Educação Linguística. E o que não é Educação Linguística? É ensinar a norma culta, a gramática normativa. A Educação Linguística é o entrecruzamento entre o desenvolvimento ininterrupto das habilidades, da variação e da reflexão linguística, é, em resumo, o letramento.

A pedagogia tradicional tem uma concepção de língua como norma e tem o objetivo de reformar, consertar a língua do aluno. O aluno, por sua vez, é visto como "*um deficiente linguístico*", uma tábula rasa, e a escola despreza o que ele já sabe. Para essa pedagogia, não é português o que não está na gramática. No entanto a língua é um universo multicolorido e a norma padrão é uma partícula desse universo, nas palavras de Bagno. A norma padrão é uniforme, inspirada nos clássicos, despreza a fala, tem visão mecanicista dos erros. Contrariamente à língua, que é heterogênea, variável, indeterminada, texto e discurso, dialógica, atividade social, mutante.

Sobre isso e o trabalho do professor de língua materna, Bortoni-Ricardo (2004) traz importante contribuição ao tratar da variação linguística em sala de

aula. Ela relata que "Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados 'erros de português'" (p. 37). A expressão colocada entre aspas é para demonstrar que ela é inadequada e preconceituosa, pois, segundo ela

Erros de português são simplesmente *diferenças* (grifo da autora) entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (p. 37).

No entanto, é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática. Esta seria a ordem mais racional no ensino de língua materna na ótica do linguista. Por isso pelo menos até o 5º ano não deveríamos estudar gramática, apenas gêneros textuais, textos falados e escritos. Entretanto "70% das aulas de Português são de análise morfológica e sintática. A gramática normativa tem 2.300 anos, trata da metalinguagem tradicional" (BAGNO, 2003).

O letramento, do qual trata Soares (2003), refere-se à leitura e escrita nas práticas da interação oral. As realidades empíricas da língua nos levam a pensar sobre as condições de produção de texto. Quem fala/escreve? Para quem? Para quê? Onde? Em que contexto (cultural, social, histórico) se fala/escreve?

Para uma Educação Linguística há a necessária reflexão linguística na leitura, na escrita, na fala, na escuta. É o USO-REFLEXÃO-USO, que são as atividades epilinguísticas: reflexão voltada para o uso. Devemos perguntar ao aluno: O que você quer dizer com isso? Devemos nos perguntar: Porque esse texto é bonito, poético, engraçado, agressivo etc? Que elementos garantem isso? Os textos reais podem ser o motivo para uma atividade metalinguística, assim estaremos partindo de necessidades efetivas de melhor compreensão da língua.

Um outro importante aspecto para uma Educação Linguística é o fato de que a variação linguística não deve ser abordada de forma folclórica, mas numa visão dinâmica de fala e escrita. "Uma língua ou variedade de língua vale o que

valem seus falantes”, afirma Maurício Gnerre (citado por BAGNO, 2003). Por isso, a Educação Linguística é para provocar uma revolução nas relações sociais. Pois *ter o que dizer*, todos têm; *saber dizer*, temos que aprender; e *poder dizer*, todos devem ter o poder. É, em outras palavras, a educação para a libertação do oprimido, defendida por Paulo Freire.

Numa visão de língua como fator de comunicação, interação e compreensão do mundo, o foco de análise do professor deverá ser o texto, porque é a unidade linguística que assegura a transmissão de uma mensagem, pois:

O texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina (GARCEZ, 1998, p. 63).

Neste sentido, um bom conceito de texto é o utilizado por Costa Val (1999, p.3), que o conceitua desta forma: “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Esta compreensão do texto como unidade de análise pode ser representada pelo seguinte diagrama, que estabelece uma relação entre os conceitos de texto e os requisitos de textualidade, representando a forma como se constrói a unidade textual.

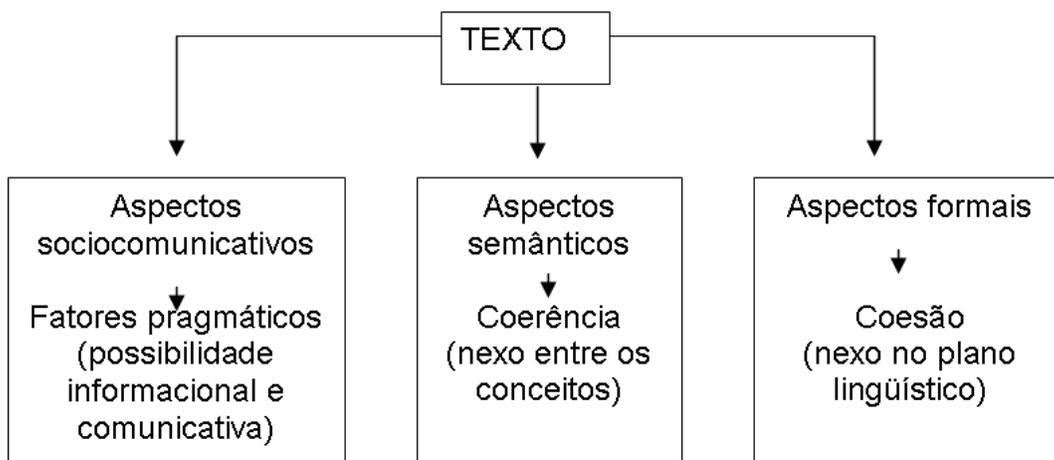


Diagrama 1: Texto (Este diagrama foi elaborado com base na teoria apresentada por Costa Val -1999).

Nesse entendimento de texto está implícita a necessidade de compreensão, como um dos requisitos da textualidade, como já foi dito. E, por consequência, a compreensão de textos é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivações e interesse na leitura, entre outros. Fulgêncio e Liberato (2000, p. 13) afirmam que:

Resumidamente, podemos afirmar que a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. Em outras palavras, a leitura é o resultado da interação entre IV (informação visual) e InV (informação não-visual).

É por isso que Paulo Freire afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois quando lemos o fazemos de acordo com a lente da nossa experiência de mundo. Esses aspectos devem ser levados em conta ao promovermos a leitura e a escrita na escola, numa perspectiva linguística e libertadora.

Nessa perspectiva, a avaliação textual, na escola deve ser coerente com o objetivo da produção textual. Não devemos confundir questão de ortografia (jirafa – girafa) com questão de variação linguística (pranta – planta). O professor de língua materna deveria colocar em prática a uma didática “*culturalmente sensível*”¹ (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001) às diferenças dialetais presentes na sala de aula, sobretudo entre professor e alunos. Para as autoras, na medida em que não somos sensíveis às diversidades sociolinguísticas, estamos contribuindo para agravar as desigualdades sociais. Isso se faz necessário, segundo Kleiman (2001), porque a interação em sala de aula e entre os agentes participantes têm repercussões no sucesso ou fracasso da aprendizagem.

Possenti (1996), ao analisar o ensino de língua materna, aborda um conjunto de teses correntes em linguística, que são básicas em relação ao problema, com o objetivo de provocar reflexão no professor. Para ele, o papel da escola é ensinar língua padrão, aqui são refutadas as teses que defendem que a função da escola não é ensinar português padrão. O importante é nos questionarmos: Damos aulas de quem a quem? Está colocada a necessidade de uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança. Não há línguas fáceis ou difíceis na Linguística, o autor procura mostrar, do ponto de vista científico, que o que há são línguas diferentes, as diferenças são mais ligadas à avaliação social dos dialetos.

Todos os que falam sabem falar e saber falar significa saber uma língua e saber uma língua significa saber uma gramática. Não existem línguas uniformes, todas as línguas variam de acordo com fatores externos e internos. Da mesma forma que não existem línguas imutáveis. Com essas considerações, Possenti sugere que devemos considerar algumas formas pouco usadas como arcaísmos e

¹ “são estratégias e enfoques que conferem confiança e legitimidade às relações entre professor e aluno, outorgando ao professor o direito de ensinar se o aluno concordar em aceitar essa relação” (ERICKSON *apud* KLEIMAN, 2001, p. 40).

as novas formas como padrão. Segundo ele falamos mais corretamente que pensamos. Essa tese é defendida com base na afirmação de que é pequena a diferença entre o que o aluno sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão.

Língua não se ensina, nessa ótica, aprende-se. A conclusão é que não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. No entanto, o que se pergunta é: Os professores sabem o que os alunos ainda não sabem? Deveríamos ensinar apenas quando os alunos erram; desse ponto de vista, o autor sugere que os programas de ensino deveriam basear-se em um levantamento prévio do conhecimento prático de leitura e escrita. Ele questiona: Ensinar língua ou ensinar gramática? Aqui é abordada a necessidade de reorganizar a discussão e de alterar prioridades. Para que isso ocorra, é urgente e necessária a reflexão sobre como está acontecendo a formação do professor de língua materna.

Linguisticamente, consideramos ser necessário um cuidado especial na abordagem do conceito de erro, pois, como afirma Sírio Possenti, a definição de erro é um problema complexo, e não apenas uma questão gramatical da língua escrita. Os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social, portanto, depende do ponto de vista do avaliador (POSSENTI, 1996). O erro pode ser visto no sentido de uma escada que se usa para acessar ao conhecimento, para viabilizarmos as nossas retificações acerca das dúvidas, das certezas e das incertezas e sempre de forma relativa, em contraponto com a norma culta da língua portuguesa. Pedagogicamente, o correto seria substituir o termo "erro" por "tentativa de acerto" (BAGNO, 2003), pois a língua escrita nada mais é do que uma análise da língua oral, construída de acordo com características sociolinguísticas².

² Sobre essas características, conferir Bortoni-Ricardo (2004).

Como bem coloca Bertoni (1999), para uma nova prática avaliativa na escola, rever a função que o erro tem na educação é necessário. Há tempos o erro tem sido visto como um fator negativo e que precisa ser posto para fora do ambiente escolar. E para mudar essa compreensão será necessária uma reflexão sobre algo já fortemente arraigado no professor. Para ela,

Aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada ao percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo-classe. (BERTONI, 1999, p. 48).

Segundo sua compreensão, com a qual concordamos plenamente, o erro deve ser olhado em sua multidimensionalidade, dessa forma o que é visto como ruim passará a ser encarado como uma valiosa estratégia didática, com vistas a uma prática de avaliação formativa, e não punitiva. Ela afirma que “O papel das interações é fundamental para o aluno perceber onde errou” (p. 61). Com essa visão, a forma de educar é levar o aluno a descobrir onde errou, compreender o porquê e reelaborar seu conhecimento.

A adoção de uma postura mais construtiva e menos punitiva diante do erro na sala de aula implica em entender que a avaliação tem função formativa, que orienta e reorienta o trabalho pedagógico do professor. Essa reorganização do trabalho pedagógico também quer dizer que estaremos praticando um ensino para as diferenças, e admitindo que há erros e erros. Assim estaremos dando um tratamento não uniforme aos erros na escola e considerando as diferenças individuais dos alunos. Uma mudança na postura tradicional de enxergar o erro “significa dar ao aluno a liberdade de aprender, sem culpa e sem medo, coisas que humanizem sua existência”, conclui Bertoni (p. 77).

Partindo dessas considerações acerca do ensino de língua materna, é que se pergunta como se dá a preparação do professor. Há uma preocupação com a sua formação contínua e permanente? Ou há apenas a culpabilização desse profissional? Parece-nos consensual, hoje, que o professor pesquisador é o desejável para se obter uma reversão no quadro de fracasso na educação. Como seria esse professor pesquisador? Sobre esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2008), afirma que

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (p. 46).

Paulo Freire (1996), ao defender a formação permanente do educador, afirma que ensinar exige curiosidade, e vai mais além, exige uma "curiosidade epistemológica", que ele define como sendo a curiosidade criticizada, "A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere, alerta" (p.35). Outra exigência que ele aponta para o ato de ensinar é, também, a pesquisa, que possibilita conhecer o ainda não conhecido, para constatar e intervir na realidade, desta forma educando e sendo educado. Essas exigências postas em prática possibilitam a reflexão crítica sobre a prática, evitando que a teoria vire "blábláblá e a prática, ativismo" (p.24). Podemos dizer que essa conhecida postura de Freire se aproxima do que os linguistas chamam de reflexão-uso-reflexão.

As evidências de uma necessária formação competente do professor de língua materna estão mais do que anunciadas, pelo mundo acadêmico e a imprensa em geral, que divulgam que o professor não sabe escolher um bom livro

didático, é incapaz de escrever bem, não tem o hábito da leitura. Mas o que está por trás disso tudo? Kleiman (2001) defende a *pedagogia culturalmente sensível*, como a definiu Erickson, também nos programas de formação de professores, pois, para ela, a maioria deles é vítima de um sistema escolar que não lhes possibilitou o uso competente da leitura e da escrita. Desta forma seria admitido que a sala de aula na universidade também é um contexto de comunicação intercultural e seriam identificadas as exigências específicas de letramento desse profissional.

Pereira (2006), ao relatar uma experiência de formação sociolinguística de professores das séries iniciais, resultado de solicitação do Governo Federal, em 2005, de uma ação emergencial às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada para que minimizasse os problemas referentes ao letramento e numeramento, especialmente nos estados onde o índice de desenvolvimento humano – IDH é bastante baixo, conclui que

E é a partir dessa análise investigativa que posso afirmar que, de fato, é preciso somar esforços para que a formação (sócio) linguística do professor das séries iniciais ocorra tanto em contextos de formação inicial, quanto em contextos de formação continuada para que os quadros negativos das avaliações institucionais modifiquem-se e, principalmente, seja possível implementar uma educação em língua materna inclusiva que permita ao cidadão transitar nos diferentes domínios sociais, exercendo seus papéis sociais com segurança. (p. 220)

Não basta, portanto, apenas mudar as orientações, os documentos, a legislação para que haja uma mudança na educação. Um estudo de Silva (2001), *Os PCNs e a formação do professor*, aponta que essa imagem negativa, que paira como nuvem nefasta sobre os professores, serve para ofuscar outros problemas da escola que estão no âmbito das questões da política educacional do Estado. Sua pesquisa mostrou que há um empenho, por parte dos professores, em buscar caminhos que levem à melhoria dos resultados em relação à formação de leitores e escritores. Nós, professores, nos sentimos atingidos pelos péssimos resultados

nos exames patrocinados pelo governo, mas nos sentimos impotentes para resolver a questão. O estudo também concluiu que há problemas com o texto destinado ao professor que não são levados em conta quando se tecem críticas às habilidades de leitura desse profissional. As discussões sobre sua formação precisam abordar, também, questões que envolvem o material de leitura escrito para informar e formar o professor.

Algumas considerações

Pensamos que, ao abordarmos as questões relativas à formação do professor de língua materna, no contexto da universidade atual, como foi caracterizada inicialmente, e apontar soluções não é tarefa fácil. Há indícios de que o sucesso desse ensino exige uma formação competente do professor, a fim de que o mesmo esteja preparado para fazer bem o que deve fazer, ou seja, que desenvolva um trabalho docente competente. Aqui, adotamos, para a ideia de *trabalho docente competente*, a definição de Rios (2001), que o explicita como sendo o trabalho que faz bem, em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade.

Segundo Rios, o docente competente utiliza os recursos de que dispõe e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. Assim, a docência de melhor qualidade, afirma ela, temos que buscá-la continuamente e explicitá-la em cada dimensão da docência: a dimensão técnica, a estética, a política e a ética. Esta última é a dimensão fundante de todas as outras, pois devem ser guiadas por princípios éticos, além de se apoiarem em fundamentos próprios da natureza de cada uma. Eis as características desejáveis para o professor que ensina língua materna e os demais. Resta-nos exigir dos agentes formadores a observância

desses critérios, em detrimento de outros, na formação inicial e continuada do docente.

Mas, uma notícia alarmante foi veiculada recentemente pelo jornal *Estadão* e o governo Federal explicou os resultados:

O número de professores que lecionam no ensino básico sem diploma de curso superior aumentou entre 2007 e 2009, segundo o Censo Escolar do Ministério da Educação. Atualmente, os professores sem curso superior somam 636 mil nos ensinos infantil, fundamental e médio - o que representa 32% do total. Em 2007, eram 594 mil.

O crescimento vai na contramão das políticas públicas adotadas nos últimos anos para melhorar a formação dos docentes no País. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, o Brasil deveria ter todos os seus professores de ensino fundamental e médio com curso superior - projeto de lei atualmente em tramitação no Congresso Nacional prorroga esse prazo por mais seis anos e estende a obrigatoriedade também para o ensino infantil.

Para o governo federal, o principal motivo de os índices de professores com formação superior não terem crescido, apesar dos investimentos públicos na formação, está no grande contingente sem diploma na educação infantil, etapa do ensino cuja oferta teve maior aumento no País nos últimos oito anos. (ALVAREZ; IWASSO, 2010).

Para que o que defendemos aconteça, reafirmamos o que foi colocado inicialmente por Chauí: é necessário desfazer a confusão entre democratização da educação superior e massificação; revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a avaliação da produtividade, formando professores que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nela discutidos. Também é necessário oferecer condições de trabalho favoráveis ao trabalho universitário, realizar concursos públicos para assegurar o atendimento qualitativo a um número crescente de estudantes e há que se garantir condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar com dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condições de realizar seu processo de formação permanente. É preciso, sobretudo, adotar uma perspectiva crítica muito

clara sobre o que seja formação, educação permanente, competência docente e ensino de língua materna.

E isso seria possível, como expõem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), no livro *Formação do professor como agente letrador*, se fossem considerados dois pressupostos básicos: todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora e todo professor é um agente de letramento. As autoras assinalam, ainda:

Além das dificuldades inerentes a esse trabalho pedagógico, temos de considerar também que a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos (p. 17).

Nesse sentido, o livro em questão propõe-se, para além da teoria, a dialogar com professores interessados em iniciar ou continuar um trabalho pedagógico para tornar os alunos leitores proficientes, privilegiando a mediação do professor na compreensão leitora. Para isso, as autoras apresentam duas matrizes relevantes na formação do professor como agente letrador: Matriz de Habilidades e Conhecimentos para Avaliação do Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental; Matriz de Habilidades de Leitura – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Como vemos, já há iniciativas como essas e outras para mudar o quadro da formação e ação do professor de língua materna, a caminho do ideal do professor como agente letrador em todas as áreas do conhecimento. Isso será mais rápido se houver uma conjunção de esforços das universidades, dos governos e dos professores. Nossos alunos é que sairão ganhando e, com eles, toda a nação.

Referências

ALVAREZ, Luciana; IWASSO, Simone. Cresce número de professores sem diploma na educação básica do País. *O Estado de São Paulo*. http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100713/not_imp580313,0.php. Acessado em 20/08/2010.

BAGNO, Marcos. *Educação Lingüística*: ter o que dizer, saber o que dizer, poder dizer. Palestra proferida na Sala dos Papiros, Faculdade de Educação/UnB, Brasília, 12 de junho de 2003.

BERTONI PINTO, Neuza. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, Marli(org.). *Pedagogiadas diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papiros, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e Linguagem)

BLASCHKAUER, Dani. País corre risco de ficar sem professores na rede pública em 15 anos. *Folha online*, 20/12/2003.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A Escrita e o outro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

KLEIMAN, Ângela. (org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. Em: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A formação (sócio) linguística de professores das séries iniciais do ensino fundamental no programa de formação continuada – pró-letramento*. XXI Jornada de Estudos Lingüísticos, 2006 – ISBN 85-7539-286-7.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. SP: Cortez, 2001.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os PCNs e a formação do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

Enviado em janeiro de 2011.

Aceito em maio de 2011.