

GRAMÁTICA, ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*Cláudia Nívia Roncarati de Souza**

*Fernando Vieira Peixoto Filho***

*Maria Cecília de Magalhães Mollica****

*Simone Correia Tostes*****

RESUMO: *Há muito se discute sobre a realidade do ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio. Os estudiosos que tratam do assunto apresentam normalmente uma visão pejorativa, criticando severamente a abordagem gramatical dos docentes desses níveis. Este artigo analisa o assunto focalizando (a) ensino de gramática, (b) formação dada ao professor nos cursos de Letras, (c) manuais introdutórios à ciência lingüística e (d) o Exame Nacional de Cursos na área de Letras. Nosso objetivo é contribuir para manter e aperfeiçoar o debate sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, inserindo também uma abordagem sobre a qualidade da formação do professor, num plano estrito, e do profissional de Letras, num plano mais geral.*

PALAVRAS-CHAVE: *Lingüística, ensino, letras, formação.*

*: Universidade Federal Fluminense – UFF.

** Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pós-graduando.

*** Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

**** Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pós-graduanda.

Introdução

Com este artigo, pretendemos abrir um espaço de debate por meio do qual estejam organizados alguns pontos de discussão sobre a questão da circulação de informação na área de lingüística e da criação de mecanismos de controle de qualidade. Os dois tópicos convergem para o mesmo foco, voltado para a formação de pessoal em Letras, no que se refere ao conhecimento sobre a linguagem e sua qualificação para o mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, buscamos refletir sobre a considerável distância entre a produção acadêmica em lingüística e o ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio. Ao constatar-mos o baixo rendimento de nossos alunos no que concerne à leitura e à produção de textos em língua culta, perguntamo-nos por que estaria a escola falhando em sua proposta de ensino da variedade padrão da língua portuguesa.

As questões fundamentais em nossas reflexões parecem ser, portanto: (1) como aproximar os conhecimentos elaborados nas universidades e centros de pesquisa da prática docente no dia-a-dia?; (2) como avaliar a formação do graduado em Letras tendo em vista sua formação acadêmica e prática pedagógica?; (3) de que maneira manuais introdutórios de lingüística contribuem para essa formação?

Nossa análise tenta defender o uso consciente de conceitos da lingüística no ensino de língua portuguesa, com a finalidade de desenvolver no profissional uma atitude crítica e uma visão que dê conta dos usos e das correspondentes variedades da língua. Ao mesmo tempo, buscamos conscientizá-lo de seu papel de instrumentalizar o aprendiz com a variedade culta da língua portuguesa, objetivo mais geral da escola e, em particular, do professor, na democratização do saber.

No entanto, nas publicações em artigos acadêmicos, periódicos, coletâneas, cumpre verificar mais detidamente suas finalida-

des e público-alvo. É de consenso que o artigo acadêmico tem circulação restrita, tanto em função do interesse dos leitores (em pequena quantidade, em geral) quanto em função da possibilidade de sua divulgação. Nesse particular, entendemos que esforços têm sido feitos para que nossas publicações circulem por mecanismos mais eficientes, mantendo-se as engrenagens de avaliação.

Deve-se ressaltar que os problemas maiores situam-se, ao que parece, nos manuais introdutórios para a formação de base do aluno de Letras e livros voltados para a formação de docentes do nível médio. Exceto em casos isolados, a produção do chamado livro-texto é escassa, tornando vulnerável a formação lingüística nos cursos de Letras. É também bastante precária a formação de professores do ensino fundamental, embora já haja ações provenientes de políticas públicas adotadas pelo MEC no sentido de minimizar o problema.

Em síntese, a base comum que imaginamos ser necessária não é garantida em todo o país. Talvez seja pertinente pensar num projeto nacional em que se viabilize uma coleção de livros-texto, de tal modo que pudéssemos garantir uma uniformização mínima quanto ao saber da lingüística e à aplicação desse saber ao ensino.

A lingüística no Brasil já possui massa crítica suficiente e um bom nível de amadurecimento e articulação para conseguir projetar uma produção planejada de livro-texto, concorrendo para a consolidação dos conceitos indispensáveis à formação acadêmica do profissional de Letras.

Temos consciência, no entanto, de que o controle absoluto sobre a produção dos impressos na área não é possível nem saudável. Mas acreditamos que uma "vigilância" quanto a isso seja necessária, dado que temos um número expressivo de Escolas de Letras, por todo o país, com qualidade questionável.

1. A lingüística e o ensino de gramática

A partir do segundo segmento do ensino fundamental – antigo ginásio – começa a haver uma cobrança maior em relação ao conhecimento da descrição do português. Por conta disso, a maior parte dos professores intensifica as aulas de descrição gramatical, ou “aulas de gramática”, como os alunos tradicionalmente as chamam. Durante os sete anos correspondentes ao ginásio e ao ensino médio, os alunos são submetidos semanalmente a exposições, quase sempre bastante intrincadas, que versam sobre as terminologias presentes em nossos mais tradicionais compêndios.

Nos últimos 30 anos, têm direcionado as aulas de gramática nas escolas de 1º. e 2º. graus principalmente os manuais de Celso Cunha, Rocha Lima e Evanildo Bechara. Embora não sejam usados diretamente nas aulas, esses livros servem de guia para publicações mais simplificadas, cuja tarefa é tornar a nomenclatura acessível aos alunos. Por vários motivos, no entanto, essa tarefa não tem sido cumprida a contento, o que se tem mostrado nas modernas publicações sobre o ensino da língua.

Parece unânime entre os estudiosos a atitude de considerar fracassada a aula de gramática oferecida nas salas de aula brasileiras. Na atualidade, dissertações, teses e livros acadêmicos quase sempre possuem ao menos uma seção ou capítulo reservado para as críticas (às vezes bastante agressivas) às gramáticas escolares e ao comportamento do professor de português:

Hoje se faz lingüística de bom nível entre nós; lançam-se as bases para uma descrição coerente, empiricamente adequada, teoricamente sofisticada de todos os aspectos da língua, de seu uso, variação, aquisição, evolução histórica e assim por diante. [...]

Enquanto tudo isso acontece, porém, nossos filhos são obrigados a estudar compêndios de gramática onde se considera a homonímia e a polissemia “defeitos da língua”, e não recursos essenciais de comunicação; onde se definem funções e classes

de maneira totalmente vaga e confusa; onde se fala de um fonema como sendo um “som”; onde se justifica uma análise com base em construções desusadas desde o século XIX; e assim por diante. (Perini, 1998: 13-4)

A argumentação acima se repete quase *ipsis litteris* em praticamente todos os autores preocupados com a questão. Muitas acusações, todavia, ignoram fatores extrínsecos à escola a contribuir para a manutenção do atual estado de coisas.

Um quadro que mostre o grande progresso da lingüística brasileira paralelo à degradação do ensino de gramática, mesmo sendo verdadeiro, configura-se injusto se oculta aspectos como a precária carga horária destinada aos professores de português, o salário indigno a eles oferecido, obrigando-os a um acúmulo desumano de empregos e turmas, e a ausência, na grande maioria das escolas, de uma estrutura física que viabilize a realização das tarefas. Neste sentido, tem razão Ilari (1997) quando afirma que “a Lingüística não é panacéia” e que seus métodos “não garantem a eficiência do ensino quando faltam ao professor secundário condições de trabalho dignas e possibilidades institucionais de reciclagem e informação constante” (p. 7-8).

É também injusto não destacar alguma melhora no material didático produzido nos últimos anos, principalmente o dirigido ao ensino médio. Trabalhos como o de Infante (1995) e o de Fiorin; Savioli (1998) são uma mostra de que está havendo, mesmo que lentamente, uma aplicação gradativa dos progressos científicos ao trabalho efetivo em sala de aula. Se são poucos os bons materiais, talvez isso se deva ao fato de muitos estudiosos permanecerem no que Oliveira (1974) identifica como “atitude torre-de-marfim”, em geral presente naqueles que Halliday; McIntosh; Strevens (1974) descrevem como “cientistas de gabinete” (cf. p. 268-9). Sem dúvida, a falta de interação entre o material produzido pelos grandes centros de pesquisa e o trabalho diário em sala de aula constitui um considerável fator contrário à evolução do ensino.

Em meio às dificuldades gerais de sua profissão e diante da ausência de perspectiva, o professor acaba propondo atividades que não surtem o efeito desejado. Em pesquisa que examina o que é efetivamente ensinado nas aulas de gramática, Neves (1999) constata a predominância de atividades de taxonomia ou reconhecimento:

As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso. Essa foi a primeira verificação que se fez ao se pesquisar a natureza do ensino de gramática nas escolas. (p. 12)

O grupo dos quatro exercícios mais aplicados, que são os relativos ao reconhecimento (e classificação) das classes de palavras e das funções sintáticas é responsável por 62,67% das ocorrências; somando-se a esse grupo as ocorrências que ocupam o quinto lugar e o sexto, que também se referem a classes de palavras e a “análise sintática”, respectivamente, chega-se a um percentual de mais de 70%, o qual ainda se eleva, se considerados os exercícios que se encontram nas posições 9, 10, 25 e 26, todos relativos a funções sintáticas. (p. 13)

Deve-se incluir, em relação à constatação de Moura Neves, o aspecto inócuo da maior parte das tentativas de mudança de postura. Em muitos momentos, o que se oferece é tão-somente uma troca de terminologias que o docente não consegue processar nas aulas. Hoje, o professor sai da universidade sabendo que não deve mais falar em “complemento”, “pronomes oblíquos” ou “oração”, mas sim em “argumento do verbo”, “clítico” e “cláusula”. Trata-se de uma atitude estéril, por exemplo, diante de um aluno de 5ª. série que mal sabe escrever o nome. Como bem nos expõe Travaglia (1997):

A ansiedade de inovar ou parecer moderno nos leva muitas vezes a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam, por não se saber exatamente o que se está fazendo. (p. 10)

Parece evidente que a simples troca de terminologia não será de grande utilidade para os alunos de 1º. e 2º. graus. Não se caracteriza como algo representativo para a evolução do educando, por exemplo, trocar a tradicional análise sintática pelos diagramas arbóreos, ou deixar de falar em *expressão* para falar em *sintagma* (cf. Neves, 2000: 256). Talvez a mudança de nomenclatura não seja a questão central na melhoria do ensino de gramática. Na verdade, uma das principais dificuldades dos alunos parece residir no considerável espaço existente entre a língua escrita mais tensa (em geral proposta pela escola como modelo) e a fala distensa, cotidiana, que compõe o universo que o estudante traz consigo. Essa distância coloca em xeque a credibilidade das regras propostas, que o aluno enxerga como matéria complexa, quase esotérica, cuja compreensão só é possível a cérebros acima da média.

O aprendiz de gramática

Começa a existir nas publicações atuais uma crescente preocupação com o que se deve ou não exigir do aluno no que tange à questão gramatical. Afinal, que “gramática” ele deve aprender? Qual é o conteúdo ideal a ser aplicado nas aulas de gramática?

Intencifica-se o número daqueles que se mantêm no percentual identificado em Neves (1999). Tanto é assim que muitos docentes procuram não falar sobre as atividades que propõem. Em muitos casos, inclusive, não há troca de experiências entre professores da mesma instituição, que corrigem suas provas isolados, incomodando-se com a presença de um colega. Os professores parecem meio acanhados com suas provas de múltipla escolha contendo atividades de nomeação e reconhecimento, que são aplicadas não por representarem métodos categóricos de exame, mas por comodidade maior na hora da correção.

O número excessivo de turmas sob a responsabilidade de apenas um professor parece levar a esse tipo de comportamento. Isto

porque, se falta tempo para a correção de atividades que treinem melhor a produção escrita dos alunos ou sua capacidade de leitura, o mais prático é recorrer às provas objetivas, mesmo que nelas o aluno simplesmente não escreva.

Em verdade, a questão do tempo parece ser um dos principais problemas do ensino escolar. Todos os estudos que propõem atividades mais produtivas de ensino apontam para a necessidade de mais tempo no processamento das tarefas. No desenvolvimento do ensino produtivo, que pressupõe aquisição de novas habilidades lingüísticas (cf. Halliday; McIntosh; Strevens, 1974: 260), é preciso haver logicamente uma quantidade maior de aulas do que nas atividades meramente prescritivas. Por isso defendemos uma escola de sistema integral, em que os alunos recebem orientações nas salas de estudo, além da carga horária didática.

Quanto à prescrição, acreditamos que ela não deve estar ausente dos trabalhos de produção de texto. Travaglia (1997) reconhece que o desenvolvimento da escrita padrão é, todo ele, um trabalho produtivo, uma vez que o aluno chega à escola sem essa habilidade (cf. p. 40). Mas para que o aluno redija seus textos, importa dominar minimamente algumas regras gramaticais, de onde se infere que a prescrição pode (e deve) estar a serviço da produção.

A situação parece mais delicada quando o assunto é a descrição lingüística, até porque as atividades mais questionadas pelos estudiosos são as relativas à descrição. Quase ninguém questiona os exercícios que visam ao aperfeiçoamento da pontuação ou da concordância. Quanto às atividades de análise sintática ou morfológica, que predominaram na pesquisa exposta em Neves (1999), a situação se inverte: não há pesquisadores que considerem produtivo um treinamento que tenha por único objetivo a fixação de nomenclatura.

É preciso que se tome o devido cuidado nas atividades escolares relativas à descrição gramatical; e o início desse cuidado passa pela delimitação do tipo de gramática a reger a exposição em aula.

Todos os que falam português dominam a gramática da língua (cf. Perini, 2000: 11-6), logo não se deve insistir em “ensinar” uma gramática que já se conhece.

No tocante particular à função das aulas de Português, vale confrontar o que nos diz Possenti (1996):

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. (p. 17)

Deve-se acrescentar que esse “português padrão” não é, necessariamente, a língua materna do aluno, mas uma das muitas variedades dela. Na verdade cabe à escola oferecer condições para que o estudante produza e compreenda textos numa modalidade lingüística que ele desconhece ao se inserir no universo escolar. Porém, se a variedade que ele traz consigo é, efetivamente, a sua língua materna, “a escola de fato não ensina língua materna a nenhum aluno” (Possenti, 1996: 31).

A partir da argumentação acima, pode-se concluir que o foco predominante das atividades escolares deve recair no ensino da língua padrão, com relevo especial para a escrita. O trabalho com a língua falada, desenvolvendo a competência no uso dessa modalidade, é bem-vindo, mas não se estabelece somente nos limites do universo escolar. No fragmento abaixo, Mattos e Silva (2000), referindo-se à língua falada, corrobora as idéias aqui defendidas:

O que se designa de “ensino de língua materna”, (sic) recobre uma imprecisão teórica e real, já que, em princípio, não se “ensina” a língua materna, ela se adquire naturalmente no processo de aquisição na primeira infância, tanto que, no caso do português do Brasil, como é do conhecimento geral, muitos sabem o português sem nunca terem tido a possibilidade de o “aprenderem” através do sistema escolar, já que não têm ainda como dele participar. (p. 19)

É verdade que ninguém precisa ir à escola para aprender a falar português, mas o mesmo não se pode dizer da língua escrita, compromissada inequivocamente com a tradição escolar. Quando o assunto é produzir o texto formal escrito, por exemplo, são necessários o auxílio da escola, o domínio de técnicas gramaticais específicas e de estratégias discursivo-textuais apropriadas.

Um primeiro recorte na verdadeira atribuição do ensino escolar, no que tange às modalidades oral e escrita e aos níveis de formalidade do idioma, talvez pusesse fim a muitas discussões sobre a correção da linguagem. Se aceitamos que à escola cabe ensinar o português padrão, particularmente o padrão escrito, não há por que exigir das gramáticas escolares ou dos professores de português análises mais profundas sobre esta ou aquela variação dialetal, o que pode ser até danoso para alunos de 1º. e 2º. graus, que normalmente não possuem as condições necessárias à compreensão dessas questões. Além do mais, mesmo considerando somente o trabalho com a escrita padrão, a escola já tem uma tarefa extensa e complexa a cumprir. O fato de nossos estudantes saírem do ensino médio sem o domínio das técnicas básicas de produção e compreensão de textos escritos confirma a tese de que nem os objetivos mais urgentes têm sido alcançados nas aulas de português.

2. Preparação, avaliação e exercício profissional do graduado em letras

Após essa reflexão sobre o exercício docente do professor de português, direcionamos nosso foco de interesse para os exames nacionais em cursos superiores por todo o país, em particular para a avaliação dos cursos de Letras. A dúvida mais importante consiste em saber se esse tipo de avaliação se ajusta às exigências de atuação profissional do professor de língua portuguesa. Ainda nessa linha de análise, tentaremos avaliar até que ponto os manuais

introdutórios de lingüística têm contribuído para uma formação qualificada.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) de Letras foi realizado pela primeira vez em 1998. Desde então, o ENC vem demandando das instituições de ensino superior a formação do graduando em Letras segundo parâmetros estabelecidos em Portarias Ministeriais. Esses documentos estabelecem não apenas o perfil esperado do concludente de curso de Letras, mas também as capacidades que devem ser avaliadas no ENC.

O perfil do graduado em Letras, conforme descrito na Portaria Ministerial n° 280, de 30/01/2002, inclui o domínio de várias habilidades lingüísticas, dentre as quais destacamos duas para análise: (1) “capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta” e (2) “domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem”. Mais adiante, a portaria estabelece critérios para avaliação dos graduados em Letras, de modo a verificar se o formando desenvolveu, ao longo do curso, competências e habilidades para, dentre outras tarefas, (a) “ler, analisar e produzir textos em língua culta” e (b) “ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras” (cf. Art. 3°, al. a; b, respectivamente).

Além dessas capacidades, que denominaremos *genéricas*, da formação do profissional de Letras, são estabelecidas outras, que chamaremos aqui *especializadas*. Dentre estas, podemos ressaltar as seguintes:

Descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa, em diferentes contextos [...]. (Art. 3°, al. c)

Compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas. (Art. 3°, al. h)

Ao analisarmos questões da edição de 2001 do Exame Nacional de Cursos de Letras, constatamos que a preocupação em avaliar essas habilidades é apenas tangencialmente notada. Composta por 40 questões objetivas e três discursivas, a prova do ENC Letras 2001 teve a seguinte distribuição entre as questões: 23 (58%) das questões verificaram habilidades *genéricas*, que não são específicas do graduado em Letras e constituem objetivos amplos dos ensinamentos fundamental e médio. Desse total, apenas três questões de múltipla escolha (8%) exigiram que o candidato tivesse algum conhecimento de lingüística. Os outros 34% das questões exigiram conhecimentos de crítica literária e da bibliografia prevista para o exame.

Passaremos a contrapor os objetivos finais da formação do profissional de Letras com a formação em lingüística proposta em manuais introdutórios da disciplina e com os objetivos verificados nas diversas questões do Exame Nacional de Cursos (edição 2001). A fim de concluir um ciclo formação-avaliação-exercício profissional, refletiremos brevemente sobre os resultados desses aspectos no desempenho docente do profissional de Letras.

Manuais introdutórios de lingüística, PCNs e Provão

Nos cinco últimos anos, verificou-se uma crescente expansão na publicação de livros introdutórios à lingüística. A chamada *Introdução à Lingüística* parece vir a atender uma demanda do mercado por obras propedêuticas nessa área. Nesta seção, comparamos os objetivos de publicação desses livros com o perfil pretendido na formação do profissional graduado em Letras.

Nosso objetivo principal é verificar em que medida a formação do licenciado em Letras, conforme prevista na legislação em vigor, é contemplada por esses materiais introdutórios. É nosso escopo também avaliar de que modo os objetivos preconizados pelos documen-

tos reguladores são avaliados nas provas do Exame Nacional de Cursos.

Em última instância, verificaremos em que medida o atual sistema de avaliação nacional se molda aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que regulamentam a política de ensino de línguas, em especial a do ensino de língua portuguesa em atividades nos níveis fundamental e médio.

Um breve estudo dos manuais introdutórios de lingüística permite-nos verificar os objetivos que esses materiais almejam alcançar na formação do profissional de Letras. Alguns deles pretendem ser auxiliares no planejamento de currículos de Letras nas escolas, como estímulo à curiosidade para a investigação da linguagem (cf. Fromkin; Rodman, 1993: V-VI). Outros pretendem deixar de lado o prescritivismo tão em voga nos meios de comunicação e esperam que “o aluno [de Letras] se aproprie de conceitos, para que possa operar, de maneira científica, com os fatos da língua” (Florin, 2002: 8). Coloca-se, então, a lingüística, ao lado da teoria da literatura, como um dos módulos centrais de um curso de Letras. Um terceiro tipo de manual prima por ressaltar o aspecto da novidade do material e apresentar uma definição singular da ciência lingüística: “Lingüística é uma coisa de que ninguém ouviu falar”, destacando aí a importância do manual e seu aspecto fundamental de desenvolver no estudante de Letras uma visão dos fatos lingüísticos desvinculada dos ensinamentos aprendidos no “colegial” (Mussalim; Bentes, 2001: 12).

Nos três tipos de manuais verificados existe uma proposta unificadora: um rompimento com o conhecimento gramatical prescritivo, normalmente predominante em cursos fundamentais, médios e preparatórios, além de uma visão mais abrangente do fenômeno lingüístico e das possibilidades de realização de pesquisa lingüística.

Esse aspecto inovador é apresentado como fundamental para a escola, de acordo com os PCNs de língua portuguesa:

[...] a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, [...]. (p. 31)

Em última análise, o ensino da língua portuguesa nas escolas, conforme previsto nos PCNs, deve permitir que o educando escolha a forma como irá expressar-se nos diversos contextos e situações do cotidiano. Seria o equivalente a tornar o aluno “poliglota dentro de sua própria língua” (Bechara, 1987), ajustando seu código às diversas situações comunicativas.

Essa capacidade está intimamente relacionada ao conceito de *competência comunicativa* elaborado por Widdowson (1991), para quem utilizar uma língua de maneira competente implica não somente conhecer as formas lingüísticas, mas empregá-las de maneira adequada aos contextos em que se inscrevem.

Compare-se esse comportamento esperado do professor de Língua Portuguesa com um dos objetivos traçados pelos manuais de Lingüística ora analisados:

Já está na hora de não se ouvirem mais imprecações grosseiras sobre erros de português, avaliações de baixíssimo nível sobre a pronúncia desta ou daquela região, preconceitos ridículos – se não fossem socialmente excludentes – a respeito da linguagem corrente, quer se trate de fala popular, quer se trate de línguas de menor prestígio [...]. (Mussalim; Bentes, 2001: 13)

Ao verificarem-se os conhecimentos do graduando de cursos de Letras, o papel destacado em documentos como os PCNs para o ensino da língua portuguesa não é evidenciado – tornar o aprendiz mais “competente” ao expressar-se em sua língua materna. As habilidades testadas nas questões objetivas e subjetivas do Exame Nacional de Cursos ora privilegiam habilidades de leitura e compreensão de textos escritos (por meio de itens de múltipla escolha), ora avaliam a capacidade de crítica e produção de textos argumen-

tativos (por meio da leitura de textos e da elaboração de parágrafos retificadores de problemas de escritura).

Observa-se nessa abordagem um contraponto: a formação inicial do estudante de Letras, que visa à ruptura de padrões prescritivos em relação ao uso da linguagem, esbarra nesse instrumento de avaliação dos cursos de Letras, que tem priorizado as capacidades *genéricas* em detrimento das *especializadas*.

A generalidade dessas capacidades são destacadas nos PCNs, ao ser ressaltado o aspecto abrangente do uso da língua portuguesa:

A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (p. 31)

De acordo com a filosofia preconizada pelos PCNs, a ênfase na adequada compreensão e expressão na língua portuguesa não deve ser exclusiva das iniciativas pedagógicas do professor de português, mas de todos os professores, que inevitavelmente utilizam a língua portuguesa como veículo de instrução. Isso corrobora o fato de que o ENC estaria avaliando objetivos não-específicos do profissional de Letras.

Nas provas do Exame Nacional de Cursos de Letras, verifica-se uma valorização quase exclusiva das habilidades de leitura e escrita de acordo com padrões normativos da língua portuguesa. Outras questões, que se apresentam em menor número, priorizam aspectos de literatura e crítica literária.

Um dos resultados dessa avaliação parcial pode ser uma prática docente exclusivamente normativista dos professores de língua portuguesa, sem o adequado destaque de variantes lingüísticas que permeiam qualquer situação comunicativa, por mais trivial que seja.

Torna-se necessário, então, que sejam ajustados os instrumentos de avaliação de cursos superiores de Letras para atender ao caráter específico da formação e da atuação do profissional de lín-

guas. Cabe aqui ressaltar que esse ajuste não deve procurar o outro extremo – o abandono total da verificação do domínio de aspectos normativos da língua portuguesa –, mas uma avaliação dessa abrangência necessita ampliar seu escopo para atender às especificidades da profissão.

Considerações finais

Há na atualidade um amplo debate em torno da questão do ensino de língua portuguesa. Nos grandes centros de pesquisa do país, organizam-se simpósios, seminários e congressos cujo foro abordado tem sido a realidade de professores e alunos nas escolas de 1º. e 2º. graus espalhadas pelo Brasil.

O governo federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), parece ter entrado definitivamente na discussão, implementando políticas avaliativas, como o Exame Nacional de Cursos, e oferecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos como uma espécie de guia para atividades docentes.

O que se discutiu neste artigo representa uma contribuição para alicerçar esse debate.

Na abordagem sobre o ensino de gramática nos cursos básicos, procuramos mostrar que são necessárias análises mais responsáveis, que não se limitem a acusações simplistas ou a manifestações preconceituosas. Só o progresso da ciência lingüística no Brasil não é suficiente para que tenhamos professores mais competentes em atuação no ensino básico.

Tentamos evidenciar, portanto, que a melhoria do ensino passa inegavelmente pela melhoria das condições de trabalho e pela reestruturação das instituições educacionais, o que demanda um aumento considerável de investimento em educação por parte das autoridades brasileiras.

Na correlação entre os manuais introdutórios de lingüística e a atual situação dos cursos de Letras, o objetivo foi verificar em que medida as universidades têm preparado os novos profissionais para dar conta das metas traçadas nos PCNs. Nesse sentido, observamos ainda uma distância considerável entre a metalinguagem dos manuais introdutórios de lingüística e as questões propostas nos Exames Nacionais de Cursos, focadas em capacidades genéricas, no normativismo e em atividades de crítica e análise literária. Exige-se do graduando em Letras o que a universidade brasileira certamente não tem dado conta de alcançar.

Seja como for, não há dúvida de que é saudável o debate e louvável a preocupação demonstrada pelas autoridades do MEC. Pela primeira vez no Brasil, discute-se com seriedade a formação do profissional de Letras, levada a cabo, na maioria das vezes, em instituições privadas que se multiplicam e que precisam, logicamente, ser avaliadas. Há também uma bem-vinda preocupação com o currículo dos cursos de Letras e com as grades curriculares em cursos da mais variada ordem: fundamental, médio geral, médio técnico, profissionalizante.

O caminho para a resolução dos principais problemas, tanto das faculdades de Letras quanto do ensino de língua portuguesa, parece residir na interação entre os vários segmentos sociais envolvidos com a questão: autoridades educacionais, profissionais de ensino, pesquisadores, imbuídos todos do sentimento de compreensão da realidade e da perspectiva de dias melhores para a educação no Brasil.

ABSTRACT: *It's been long we have discussed the actual state of Portuguese teaching in our schools. Scholars who deal with the subject usually adopt a diminishing view, criticizing severely teachers' grammatical approach. This paper analyses the matter focusing on (a) teaching grammar; (b) teachers' professional*

preparation in Arts; (c) linguistics introductory manuals; and (d) the National Examination of Courses in Arts. Our aim is to contribute to keep and improve the debate on the teaching of Portuguese in Brazil, also approaching the teachers' quality of preparation, in a strict sense, and the professional in arts, in a broader sense.

KEYWORDS: *Linguistics, professional preparation in arts, national evaluation of graduate courses by MEC, language teaching.*

BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, E. (1987) *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática.
- FIORIN, J. L. (Org.). (2002) *Introdução à lingüística*. São Paulo: Contexto, v. 1.
- _____; SAVIOLI, F. P. (1998) *Para entender o texto*. 6.ed. São Paulo: Ática.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. (1993) *Introdução à linguagem*. Coimbra: Almedina.
- HALLIDAY, M.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. (1974) *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- ILARI, R. (1997) *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- INFANTE, U. (1995) *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.
- MATTOS E SILVA, R. V. (2000) *Contradições no ensino de português*. 3.ed. São Paulo/Salvador: Contexto/EDUFBA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria Ministerial nº 280, de 30/01/2002, Publicada no D. O. de 01/02/2002, p. 5/6, Seção I.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). (2001) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, v. 1 e 2.
- NEVES, M. H. M. (1999) *Gramática na escola*. 4.ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (2002) *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp.
- OLIVEIRA, H. F. (1974) *O correto e o incorreto na linguagem*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1998) *Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

- PERINI, M. A. (1998) *Gramática descritiva do português*. 3.ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2000) *Sofrendo a gramática*. 3.ed. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- TRAVAGLIA, L. C. (1997) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- WIDDOWSON, H. G. (1991) *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes.