

Questões de Linguística na Formação de Professores de Português

O modelo de formação de professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa teve o seu início em 87/88 e tem um carácter experimental que se prolongará até 1992. Findo o 1º biénio, não há ainda condições para proceder a uma avaliação extensiva de todo o processo; no entanto, no tocante às condições de funcionamento da Didáctica do Português/Língua, algumas reflexões se nos oferecem desde já.

Dado que neste modelo se privilegia a formação científica dos alunos, mantêm-se sem alteração as várias licenciaturas, que encontram extensão nas didácticas específicas. Assim, um aluno da variante Português/Françês, por exemplo, frequentará Didácticas do Português Língua e Literatura e ainda do Francês. O peso para a formação em Linguística é no 5º ano o de uma disciplina semestral, e no 6º ano, trimestral.

No sentido de colmatar a reduzida carga horária atribuída à Didáctica da Língua, tem-se procedido a vários níveis: por um lado, o programa do seminário de 6º ano supõe um efeito de continuidade em relação ao 5º, desta vez contando com a aprendizagem directa dos estagiários nas escolas. Por outro lado, procura-se que os Orientadores Locais, que acompanham os alunos nas Escolas Secundárias, sejam um grupo ele próprio em formação e sensível a um trabalho em continuidade (o facto de integrarem as comissões de estágio, que

regulam o seu funcionamento, completa o empenhamento directo que deles se espera).

A elaboração do programa da cadeira de Didáctica do Português/Língua exigiu a tomada de decisões teóricas e pedagógicas que permitissem o seu enquadramento disciplinar. Nesse sentido, privilegiou-se a formação anteriormente adquirida pelos alunos durante as licenciaturas por se acreditar na produtividade da interacção desses saberes com aqueles que constituem o campo específico da cadeira, a saber:

- a análise e gestão dos conteúdos a ensinar;
- os métodos e procedimentos a adoptar em situação pedagógica;
- a construção de recursos e materiais auxiliares e facilitadores da aprendizagem.

Dotar o professor de meios para dominar conceitos linguísticos, propriedades e relações radicados em perspectivas actuais dos conhecimentos em linguística, acautelando, no entanto, a não transposição para a sala de aula de modelos de análise ainda em construção, torna-se um dos objectivos mais importantes na formação.

Considerando fundamental o ensino da gramática, perfilhamos, em termos metodológicos, um percurso de aprendizagem que vá das práticas de língua ao saber reflexivo sobre usos variados. O uso de uma nomenclatura gramatical que permita, tanto ao professor como ao aluno, desambiguar conceitos e classificar com rigor factos de língua,

surge-nos como instrumento indispensável a uma actuação didáctica consequente.

O programas de Didáctica do 5º ano assenta basicamente em tres grandes momentos:

- implicações teóricas no ensino da Língua Materna (aquisição e desenvolvimento da linguagem, teorias linguísticas e diversidade metodológica);

- situação actual no ensino da L.M. nos ensinos básico e secundário (análise de instrumentos de trabalho e levantamento de necessidades de formação);

- ensino da L. M. e prática pedagógica (planificar /realizar/avaliar).

O trabalho aqui desenvolvido vai encontrar no 6º ano uma conversão no apoio à prática docente dos estagiários, constituindo-se como espaço de debate e de apoio a projectos de investigação-acção.

Na sequência do trabalho proposto no seminário de 6º ano, os alunos estagiários conceberam estratégias pedagógicas que permitissem o exercício diversificado de práticas de oralidade e de escrita.

Com a ajuda de grelhas previamente elaboradas, procederam a uma observação, descrição e análise das formas de escrita dos seus alunos, no sentido de traçarem o perfil das dificuldades reveladas por cada turma.

Depois, a partir de critérios explicitados, seleccionaram áreas linguísticas para intervenção pedagógica. Construíram materiais adequados, prepararam sequências pedagógicas para resolução dos problemas detectados. Na sequência de dados provenientes dos trabalhos por eles elaborados, fizemos uma recolha de informações que

nos possibilitam algumas reflexões sobre a atitude do professor no ensino da Língua Materna.

A primeira evidência que colhemos foi a da relação estável entre as escolhas feitas pelos estagiários quanto à área linguística que pretendiam trabalhar e o nível de ensino das turmas que leccionavam. Assim, nas turmas de Unificado, as escolhas recaíram maioritariamente ao nível da palavra, predominando problemas ortográficos e de morfologia (quadro I). No Complementar, seleccionaram-se, quase exclusivamente, problemas de sintaxe.

QUADRO I (escolhas feitas em 66 turmas de Unificado):

ORTOGRAFIA	7
ORTOGRAFIA/ACENTUAÇÃO	4
ORTOGRAFIA/MORFOLOGIA	7
MORFOLOGIA	12
MORFOLOGIA/SINTAXE	4
PONTUAÇÃO	9
SINTAXE	14
LEXICO	3
VARIOS	6

Alguns comentários:

* Os problemas ortográficos são preocupação permanente e de referência obrigatória; têm por vezes um tratamento coberto pela morfologia ou pela fonética e fonologia.

** Os trabalhos que directamente tratam o léxico, partem do princípio de que existe uma generalizada pobreza vocabular nos alunos.

*** Questões de sintaxe e semântica quase não são tratadas; basicamente, derivam de pontuação indevidamente marcada ou de frases inacabadas ou mal construídas (constatação mais frequente).

**** O considerável número de casos que tratam a pontuação indicia, quanto a nós, que os professores creem que, resolvendo esse

problema resolverão outros como organização, construção da frase, ligação de ideias.

Nos quadros II e III, apresentamos um levantamento das ocorrências mais referenciadas em turmas de Unificado e de Complementar.

QUADRO II (nível Unificado)

SINTAXE	-Repetições	7
	-Omissões	
	-Uso repetido de conectores	3
	-Frases longas, mal construídas	2
	-Tempos verbais	2
	-Posição do clítico	1
	-Valor do pronome	1
PONTUAÇÃO	-Marcação indevida de pausas	
	-SU / PRED	
	-PRED / OD	1
Acentuação	-Valor do acento	5
	-Esdrúxulos não acentuados	1
ORTOGRAFIA	-Supressão, inserção, substituição de grafemas	6
MORFOLOGIA	-Tempos verbais	
	-Modo	
	-Aspecto	

QUADRO III (nível Complementar)

SINTAXE:-	- Posição do clítico	(10)
	- Acordo (SU / PRED)	(8)
	- Frases mal construídas	(8)
	- Conectores	
	- Subordinação	
	- Omissão de constituintes na Frase	(4)
	- Preposições	(3)
	- Repetições	
- Modos e Tempos Verbais	(4)	
ORTOGRAFIA:	- Supressão, inserção, substituição de grafemas	(11)
	- Translineação	
PONTUAÇÃO:	- ausência	
	- uso indevido	(11)
	- uso inflacionado (marcação de pausa entre SU e PRED)	
ACENTUAÇÃO:	- ausência	

Os dados apresentados no Quadro III provem de trabalhos de alunos em estágio nas Escolas Secundárias do Funchal (apenas esses estagiários leccionaram turmas do nível Complementar) e oferecem-nos matéria interessante do ponto de vista do ensino da Língua, em circunstâncias específicas.

Praticamente quase todos os alunos (10 em 11) assinalaram problemas na colocação dos clíticos nas produções escritas dos seus alunos. Ao proceder à análise das ocorrências, comenta-se o facto de o fenómeno observado constituir a tipificação de um traço, ao nível sintáctico, do dialecto local; estabelecem-se analogias com traços sintácticos do Português do Brasil.

Embora não com muita frequência, há no próprio discurso escrito dos professores estagiários que ajuizam da gramaticalidade ou agramaticalidade dos enunciados dos seus alunos, problemas na colocação dos clíticos.

Partindo destas constatações, procedemos a uma breve análise da questão. Para isso, reunimos um corpus, constituído por frases com problemas na colocação dos clíticos, retirado de excertos de textos seleccionados pelos estagiários como representativos deste tipo de problema.

No Português europeu, os clíticos podem ocorrer quer na posição de adjacentes à esquerda ao Verbo, quer na posição de adjacentes à direita ao Verbo, sendo que a ocorrência de um ou de outro padrão está dependente de condições sintácticas contextuais. O Português do Brasil

apenas dispõe do padrão cl-V. (cf. DUARTE 83, "Variação paramétrica e ordem dos clíticos")

No corpus analisado, há de facto violação das condições que obrigam à ocorrência de um ou outro padrão. Mas sublinhe-se que são enunciados recolhidos exactamente pela sua agramaticalidade.

O que de interessante há a notar é que nas 25 frases seleccionadas dezoito apresentam o padrão cl - V, enquanto que apenas sete apresentam o padrão V - cl.

Tendo em atenção que se trata da língua escrita que, no momento da sua produção, está sob um certo controlo metalinguístico; considerando que os textos foram produzidos em situação formal de aula sob orientação do professor ; tendo consciência de que a escrita não nos fornece os traços do discurso oral espontâneo . parece-nos que os dados obtidos não são de menosprezar e nos poderão conduzir a algumas questões importantes para o ensino da Língua Materna. Será efectivamente a colocação dos clíticos um traço sintáctico a considerar como marcador de um dialecto do português? Se a resposta for afirmativa, até que ponto a variação geográfica deverá ser considerada no ensino da Língua Materna? Qual a atitude do professor face ao ensino da língua quando esta se lhe apresenta na sua variação?

Se considerarmos que o ensino da língua se deverá orientar no sentido de partir das práticas de língua (oral e escrita) para um saber reflexivo sobre usos variados, se defendermos que deverá ser criada uma capacidade de raciocinar sobre a língua para a obtenção de uma consciência metalinguística, teremos de admitir que ambos os intervenientes no processo de aprendizagem (professor e alunos) necessitam de exercitar a sua capacidade de distanciamento face à sua própria língua. Assim, propomos a integração obrigatória, na formação de professores de Português, de momentos de reflexão e de análise face às suas próprias produções escritas. Por outro lado, pensamos que o

professor deve envolver os alunos em contextos de comunicação em que a riqueza e a diversidade da sua língua materna se tornem evidentes. Cabe-lhe também desenvolver nos alunos a consciencia das variantes mais difundidas, mais prestigiadas com que terão de competir na vida profissional e social.

Quanto ao procedimento didáctico, e especificamente no caso que acima tratámos, o professor deverá fazer com os seus alunos gravações do discurso oral espontâneo e, com eles também, verificar quais os padrões de ocorrência dos clíticos. Colocar hipóteses, confirmar regularidades e instabilidades. Contrastar com gravações de outras variantes. Relacionar o uso de uma ou outra variante com o contexto específico de conversação. Aproveitar o alerta despoletado pela observação deste traço e fazer a observação de outros. Seleccionar pequenos corpus, analisá-los, inferir regras: reflectir sobre a língua para alargar a sua competência de falantes conscientes de todas as alternativas disponíveis. Aprender que a identidade cultural de uma comunidade passa pelas formas linguísticas aí privilegiadas.

Restam-nos ainda alguns comentários que gostaríamos de acrescentar. Pelas observações não sistemáticas que vimos fazendo das produções escritas dos alunos entre os doze e os dezassete anos (aqueles que são abrangidos pelo nível Unificado e Complementar), parece-nos haver dificuldade de domínio das regras da língua escrita dispersas por todas as áreas da gramática. Contudo, as dificuldades de ortografia são aquelas que estão mais ultrapassadas em níveis de Complementar.

Tradicionalmente, no ensino do Português, os esforços têm-se concentrado no sentido de banir o erro ortográfico considerado o mais inadmissível. Daí a importância de todo o exercício assente na memória visual, na repetição. Daí a existência de provas eliminatórias que

averiguação das competências de escrita avaliando quase exclusivamente a competência ortográfica. Não é por acaso que o ditado e a cópia se constituem em exercícios paradigmáticos da Escola Tradicional.

Se consultarmos os programas de Português ainda em vigor e os manuais que os operacionalizam (trabalho que tem sido feito com os alunos de Didáctica do 3º ano), verificamos que tudo se encaminha para que nos níveis inferiores os alunos apenas pratiquem escritas fragmentárias, dependentes e complementares de outras escritas e só em níveis "adiantados", isto é, naqueles em que se inicia o estudo da Literatura Portuguesa é exigido ao aluno que se exprima com autonomia. Só então surge a atenção aos problemas da SINTAXE e, sobretudo, ao nível dos mecanismos de coesão na organização textual.

A nossa hipótese é a de que este estado de coisas vai influenciar a selecção, feita pelos professores em formação, dos aspectos da língua escrita que merecem mais atenção no sentido da superação de dificuldades. Dai os resultados acima referidos.

De forma a obviar a esta situação, parece-nos que no respeitante à formação teórica de professores de língua, se torna evidente a necessidade da existência de uma fortíssima componente no âmbito das ciências da linguagem.

(1) O professor terá que ter uma formação sólida em teoria linguística para conhecer bem o objecto do seu ensino: a língua nas suas várias áreas. Por exemplo, quando ensina a escrever e tenta compreender o tipo de erros cometidos pelos seus alunos para de seguida actuar, deverá ser capaz de classificá-los, proceder a generalizações, compreender os processos conducentes ao erro, as circunstâncias contextuais em que ocorreu; deverá ir para além de assinalar o "erro" como fenómeno isolado - a palavra mal escrita, o acordo não marcado, o modo inadequado, a flexão mal construída; deverá ser capaz de olhar os textos escritos de um aluno, de um grupo de

alunos e verificar quais as regularidades que regulam os desvios cometidos.

(2) Deverá dominar as questões relativas à aquisição e desenvolvimento da linguagem para melhor compreender outras aquisições, nomeadamente a da língua escrita; perceber os mecanismos cognitivos e linguísticos que interferem no processamento da informação.

(3) Terá que ter ainda uma formação específica de forma a lidar com a língua na sua diversidade social e geográfica, a saber olhá-la enquanto feixe de registos que permitem que a comunicação se estabeleça com eficácia nos diferentes contextos conversacionais, sobretudo, a saber perspectivar a sua diversidade enquanto factor de enriquecimento para a comunidade linguística que a utiliza.