

Competência comunicativa e ensino da língua materna

e a competência do professor como se constrói?

Jocelyne da Cunha Bocchese*

Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e da fisiologia da natação, da psicologia do nadador, da química da água e da formação dos oceanos, dos custos unitários das piscinas por usuário, da sociologia da natação (natação e classes sociais), da antropologia da natação (o homem e a água) e, desde o início, da história mundial da natação, desde os egípcios até nossos dias.

Tudo isso, evidentemente, na base de aulas magistrais, livros e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, levar-se-iam os alunos-nadadores a observar, durante outros vários meses, a nadadores experientes e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal, em pleno inverno.”

Busquet¹

Introdução

A iniciação profissional dos estudantes nos cursos de licenciatura tem sido, na melhor tradição acadêmica (Gómez & Sacristán, 1998), relegada aos últimos anos da faculdade. Acredita-se que, somente

após adquirir um nível satisfatório de conhecimentos teóricos na área escolhida, os alunos-mestres estarão preparados para aplicar o que aprenderam na sala de aula, executando uma transferência linear e não problemática. Sob esse prisma, cabe à uni-

* Mestre em Linguística, doutoranda em Educação e professora da PUCRS.

¹ Citado por Porlán & Rivero (1998). A tradução do original, em espanhol, é de responsabilidade nossa.

versidade formar bons acadêmicos, quando muito com uma visão geral da didática, algumas noções sobre a gestão nas escolas e uma breve passagem por uma delas, para a realização de um estágio que, a não ser no caso dos cursos de pedagogia, não ultrapassa um bimestre. O professor se fará na sala de aula, no futuro, e as disciplinas didáticas são vistas pelos demais docentes da instituição de ensino superior, com algumas poucas exceções, como “desvios” na formação universitária, perda de tempo.

Para descrever e avaliar os resultados desse processo, podemos dispensar longas explanações. Basta-nos recorrer à metáfora da escola de natação, na epígrafe, para visualizar a sensação de desamparo por que passam os estagiários, que, literalmente, jogados ao mar tempestuoso da sala de aula no final do curso, deparam-se, então, com a complexidade das situações reais da prática docente - para as quais se encontram, na maioria das vezes, bastante despreparados - a exigir-lhes capacidade de avaliação, intuições oportunas e prontas decisões. Tal despreparo, quando não leva ao fracasso e à desistência, acaba por revelar toda a fragilidade do pensamento teórico e dos valores que orientavam os estagiários em seus primeiros passos, impelindo-os a adotar ações irrefletidas e, muitas vezes, equivocadas - em franca contradição com o discurso pedagógico renovador adquirido na universidade - a fim de garantirem, ao menos, sua sobrevivência na sala de aula e um mínimo de eficácia nas ações desenvolvidas.

A dificuldade dos alunos-mestres está a mostrar-nos, com clareza, que “saber algo não é sinônimo de saber fazê-lo na prática” (Porlán, & Rivero, 1998, p.8), ou seja,

no momento em que se busca desenvolver a competência profissional dos licenciandos, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, apesar de imprescindíveis - conforme veremos mais adiante -, pouco ou nada adiantarão se não puderem ser mobilizados, integrados e utilizados, de maneira rápida, segura e pertinente, na resolução dos problemas reais e específicos com os quais se defrontam no estágio e, mais adiante, ao longo da carreira docente. Para que isso ocorra, à universidade não basta formar para o conhecimento; cabe a ela, também, e principalmente, formar para a competência.

Neste artigo, pretendemos refletir sobre as possibilidades dessa formação nos cursos de licenciatura em letras e, mais especificamente, sobre a contribuição que as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Português podem oferecer a esse processo. Com esse intuito, discutiremos, num primeiro momento, a noção de competência, tal como é apresentada por Perrenoud (1999), Malglaive (1995), Demo (1998) e Mello (1999). A leitura desses e de outros autores preocupados com o *ensinar a fazer* incitou-nos a elaborar, a título de exercício, uma espécie de inventário das competências do professor de língua materna, que ousamos submeter à apreciação e ao julgamento crítico do leitor.

As razões que nos levaram a esse levantamento decorrem, em parte, da constatação de que, como docentes e pesquisadores da área de letras, lidamos, por assim dizer, com três níveis de competência: o primeiro refere-se à competência dos futuros professores sob nossa orientação; num segundo plano (mas não menos importante), é preciso ter sempre em vista o desenvolvi-

mento da competência dos alunos para os quais se destina o ensino da língua materna; e, finalmente, preocupa-nos nossa própria competência em *iniciar na competência* aqueles que, ao longo da profissão escolhida, só poderão encontrar sucesso se souberem, por sua vez, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua que “ensinam”. É, pois, a necessidade de nos situarmos melhor nesses três níveis e de avaliar nossa prática que orienta, em última instância, esta reflexão, a qual sabemos de antemão incipiente, mas que, se bem conduzida e enriquecida pela contribuição crítica do leitor, poderá constituir-se em importante subsídio a estudos mais aprofundados.

Assim, para dar seqüência à definição mais ampla de competência na visão dos autores supracitados, procuraremos especificá-la em sua aplicação ao ensino de línguas. Trataremos, então, da competência comunicativa, tal como é apresentada por Gumperz, citado por Lomas, Osoro & Tusón (1993). Só depois, seguindo uma espécie de *jogo de bonecas russas*, conforme ilustra Perrenoud (1999), passaremos a desdobrá-la nos itens constitutivos do inventário proposto, cuja análise deve encaminhar-nos à reflexão final sobre o tipo de professor que desejamos formar e sobre o papel das práticas e do professor de prática de ensino nesse processo.

A noção de competência e sua importância para a educação

Qual é o objetivo comum ao professor que orienta o estagiário, ao aluno-mestre que planeja sua aula e ao estudante de oitava série que discute com seus colegas a melhor redação para o convite da festa de

formatura no ensino fundamental? Todos, de uma forma ou de outra, têm um problema a resolver e, para atingir os resultados desejados, consideram a situação específica em que este se inscreve; relacionam a situação com outras já conhecidas; calculam o tempo e os recursos de que dispõem; mobilizam os conhecimentos necessários para levar a cabo as ações pretendidas, avaliam se vale a pena ou não despende o esforço necessário... Enfim, se estão suficientemente motivados, são capazes não só de se engajar inteiramente - pensando, sentindo e agindo - na consecução do que desejam, como também de justificar suas ações, explicando as decisões tomadas com base nos juízos, sentimentos e valores que as orientam.

O professor universitário, o aluno-mestre e o estudante do ensino fundamental conseguem, cada um a seu modo, o que o pobre aluno da *escola de natação* sentiu-se incapacitado de realizar: mergulham no dinamismo da prática e sabem o que fazer diante dos desafios reais que esta lhes apresenta. Ao contrário do nadador *em teoria*, em algum momento de suas trajetórias, desenvolveram competências para “agir eficazmente em um determinado tipo de situação” apoiados “em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7). No lugar da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre o pensar e o agir, dá-se a integração harmônica entre essas duas dimensões, conforme explica Guiomar Namó de Mello: “Competência é organizadora da relação entre conhecer e agir. Para constituir-se não prescinde da dimensão de prática ou ação a fim de que, além do conhecimento, sejam mobilizados os afetos e as intuições envolvidos na

atividade prática e os valores necessários à tomada de decisão para agir” (1999, p.3).

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica, também, ajuizar a pertinência das ações, ajustando-as de maneira autoconsciente à situação a que se está confrontado e aos propósitos, inclusive os não imediatos, que se tem em mente. Daí o papel organizador das competências, essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade. Assim, para Malglaive (1995, p.87), competência é *saber em uso*, resultante da conjunção de saberes teóricos, processuais e práticos, formando “uma totalidade complexa e móvel, mas também estruturada e operatória, no sentido de ajustar-se à ação e às suas diferentes ocorrências; uma totalidade substitutiva no seio da qual os diversos tipos de saber se substituem uns aos outros à mercê das modalidades sucessivas da atividade”.

Ao ressaltar o caráter dinâmico do *saber em uso*, o autor de *Ensinar adultos* aproxima-se, ainda que por via diferente, da visão mais ampla de competência proposta por Pedro Demo, o qual a relaciona, sobretudo, com a capacidade de inovar e de inovar-se. Acrescenta-lhe, porém, a necessária dimensão ética, salientando ser ainda mais importante “saber humanizar a inovação” (1998b, p.13). Essa concepção apresenta-se mais bem desenvolvida em sua obra *Educar pela pesquisa*, de onde extraímos a seguinte definição:

Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer

e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade (1998a, p.13).

Para Pedro Demo, a verdadeira competência conjuga, pois, *qualidade formal* - entendida como constante inovação do conhecimento - a *qualidade política*, relacionada com a intervenção ética na realidade e a construção da cidadania. Nesse ponto, aproxima-se de Mello, para quem a defesa de um currículo escolar voltado para a constituição de competências justifica-se pela urgência em “favorecer a interação entre os alunos e destes com os atores e instituições sociais”, incitando-os, assim, “na aprendizagem de uma prática social que será permanente na vida do cidadão do próximo milênio: a construção da inteligência coletiva” (1999, p.3).

A síntese das diferentes definições aqui apresentadas nos conduz a uma visão mais flexível e abrangente de competência, a qual passa a integrar desde a mais simples capacidade de fazer corresponder o pensamento e as intenções às ações realizadas até o compromisso ético e político do profissional, que, ao buscar a qualidade na (re)elaboração do conhecimento e no exercício da cidadania, é capaz de “tomar, pela consciência crítica, a história nas mãos e torná-la bem comum” (Demo, 1998b, p.13).

Por mais diversas que sejam suas concepções, todos os autores citados são unânimes em propor e defender um ensino construtor de competências; ensino em que essas, de acordo com Gillet, citado por Perrenoud (1999, p. 15), passem a “constituir-se um dos princípios organizadores da

formação". O próprio conceito de educação, conforme Demo, inclui a noção de competência, desde que se considere educação como "processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética" (1998a, p.1).

Nesse sentido, ao dissociar as dimensões teórica e prática na formação dos estudantes, o *currículo do nadador* está na contramão dessa tendência, uma vez que, conforme esclarecem Porlán & Rivero (1998), a relação entre os aportes teóricos de diferentes tipos e as condutas ou competências que se espera implementar não é automática. Pelo contrário, é sempre necessário integrar e reinterpretar as teorias em função dos problemas que se tem a resolver, como sustenta Malglaive: "A prática está certamente no centro da nova maneira de ensinar que gostaríamos de preconizar. É necessário mostrar como o saber escolar se investe na prática, no que nela se torna, como é que se transforma sem se negar, quer dizer, sem deixar de ser saber" (1995, p.40).

Reiteramos, porém, que, se competência não se confunde com conhecimento teórico, dele também não pode prescindir. Demo (1998a) nos diz que, se a prática - e o saber que nela se constrói - é um componente necessário à teoria, o contrário também é verdadeiro. Perrenoud, por sua vez, apresenta-nos os conhecimentos como *recursos* dos quais precisamos para desenvolver as competências desejadas: "... a competência situa-se 'além dos conhecimentos'. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto

de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento" (1999, p.31).

Ora, conforme dissemos antes, a formação que vem sendo oferecida aos estudantes dos cursos de licenciatura em letras não foge à regra do que acontece nas demais licenciaturas do país, reproduzindo-se, assim, apesar do discurso renovador, a esteira de insucessos prognosticada pela metáfora da escola de natação. Nesse contexto, cabe às práticas de ensino a responsabilidade quase que total pela implementação das competências básicas necessárias ao ensino de língua portuguesa na escola média e fundamental, atendendo aos requisitos de qualidade formal e política de que nos fala Pedro Demo. Temos, pois, um problema a exigir dos professores responsáveis por essas disciplinas a capacidade de discernirem entre os conhecimentos imprescindíveis à elaboração de, se não um currículo, pelo menos de um programa cujo princípio organizador - para sermos coerentes com a proposta dos autores aqui estudados - seja, de fato, a(s) competência(s) que se pretende desenvolver. Daí a questão fundamental: *O que faz o professor de língua materna para ser competente?*

Para essa pergunta, tanto nossos conhecimentos teóricos - nas áreas da lingüística e da psicopedagogia de linguagem - quanto nossa experiência profissional apresentam uma só resposta: para ser competente, o professor de língua materna deve desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, promovendo sua educação lingüística, ensinando-os a viver, da melhor forma possível, como seres de língua-

gem numa sociedade mediada pela linguagem.

Cumpre-nos, então definir melhor a *competência comunicativa* já que pretendemos considerar a capacidade de desenvolvê-la nos alunos como um dos princípios orientadores na formação de professores de língua materna.

Competência comunicativa e ensino da língua materna

O conceito de competência comunicativa, proposto pela sociolinguística e posteriormente adotado pela linguística textual, longe de se opor à noção chomskiana de competência linguística - entendida como a capacidade de o ouvinte/falante ideal reconhecer e produzir uma infinita quantidade de frases a partir de um número finito de unidades e regras em uma comunidade linguística homogênea (Chomsky, 1978) -, busca ampliá-la, englobando o conhecimento *aplicado* das regras psicológicas, culturais e sociais que regem a utilização da linguagem por indivíduos concretos, pertencentes a uma determinada comunidade social. Em outras palavras, é

...o conjunto de processos e conhecimentos de diversos tipos - linguísticos, sociolinguísticos, estratégicos e discursivos - que o falante/ouvinte/escritor/leitor deverá pôr em jogo para produzir ou compreender discursos adequados à situação e ao contexto de comunicação, bem como ao grau de formalização requerido (Lomas, Osoro e Tusón, 1993, p.15).

Assim, ao conhecimento linguístico - natural e inconsciente - há de se acrescentar o domínio consciente e pragmático das

convenções enunciativas socialmente regulamentadas. Por conseguinte, para ser um usuário competente de uma determinada língua, não basta saber como ela se estrutura internamente, ou seja, conhecer sua gramática e um determinado número de itens lexicais. É igualmente indispensável saber *combiná-los* de modo pessoal e eficaz, utilizando os recursos expressivos que a língua oferece de forma a adequá-los à situação comunicativa e aos propósitos da interação.

Ao contrário da competência linguística, inata e completa para todos os indivíduos saudáveis, a capacidade de se comunicar adequadamente nas mais diversas situações, sobretudo naquelas não habituais, requer um aprendizado contínuo e consciente, desenvolvendo-se, ao longo da existência, de forma diferenciada e de acordo com as oportunidades oferecidas a cada um. Aprendemos linguagem produzindo linguagem, conforme esclarece Celso Luft, em excerto de um de seus artigos publicados no jornal *Correio do Povo*:

As línguas se aprendem intuitivamente e tanto melhor quanto mais frequente e livre for a exposição aos fatos, e quanto melhores forem estes. Essa verdade linguística força uma dedução pedagógico-didática da mais alta importância: todo o nosso ensino de língua deve ser reformulado. É preciso, urgente, aprender a seguir a lição da vida: qualquer pessoa é apta a aprender qualquer língua por si, com seus poderes inferiores, basta multiplicar-lhe a exposição aos fatos linguísticos... (Luft, 1987)

A compreensão do que diz o autor levamos a considerar, no mínimo, paradoxal um ensino da língua materna nos mesmos moldes das demais disciplinas escolares,

estando já o aluno praticamente instalado em sua própria língua e sendo ele capaz de desenvolvê-la naturalmente, de acordo com a *exposição aos fatos lingüísticos* que a própria vida em sociedade oportuniza. Sabemos, porém, que o desenvolvimento ótimo do potencial lingüístico comum a todos os homens não acontece ao acaso, mesmo porque as oportunidades que a eles se oferecem são bastante desiguais e, quando se oferecem, muitas vezes não podemos aproveitá-las devido à complexidade das funções (da linguagem e dos participantes) postas em jogo e dos fatores nelas implicados. Sobre isso se pronunciam Onici Flores e Ângela Rolla (1998), em estudo, ainda não publicado, a propósito do Padrão Referencial de Currículo de Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul:

...deve-se ter em mente que Língua Portuguesa não é uma disciplina escolar. Ouvir, falar, ler e escrever em língua materna são atividades exigentes, formas de ação social orientadas por uma finalidade. Tanto as atividades de recepção lingüística quanto as de produção possibilitam que o sujeito represente mentalmente a realidade física e social, mantendo um vínculo muito estreito com o pensamento. Por isso mesmo, o domínio da 'linguagem', enquanto atividade discursiva e cognitiva e o domínio da 'língua' enquanto sistema simbólico são indispensáveis à participação social mais efetiva. Um manejo lingüístico adequado de ambas permite reguiar e orientar tanto as próprias ações quanto as ações alheias. Através da língua é possível a representação e a regulação do pensamento e da ação.

Compreende-se, então, por que não aprendemos português para "saber português", e, sim, para regular nosso pensa-

mento, representar nossas ações, agir com e sobre o(s) outro(s), construir nossa subjetividade e nossa identidade social. Aprendemos português para viver melhor como seres de linguagem inseridos numa comunidade discursiva na qual precisamos nos apropriar, como sujeitos, dos discursos circulantes (político, publicitário, científico, entre outros), sob a condição de sermos por eles e/ou neles assujeitados.

A constatação dessa realidade não deixa de ser arriscada. Corre-se o risco, por exemplo, de desistir de qualquer tipo de ensino nas aulas de português, substituindo-se - só para ilustrar com o tipo de ocorrência mais comum - as equivocadas aulas de gramática puramente normativa não por oportunidades em que se reflita sobre os fatos da língua para melhor compreendê-los e explorá-los em atividades de produção, mas por debates estéreis, dramatizações forçadas, leituras mecânicas, atividades que desprezam a capacidade e desconsideram os conhecimentos prévios dos estudantes, além de, muitas vezes serem propostas de forma esporádica, desvinculadas de práticas sociais que as justifiquem. Perrenoud faz um alerta em relação a esse tipo de problema ao enfatizar que a tarefa do professor não pode ser a de *improvisar aulas*. Pelo contrário, cabe aos mestres a regulação do processo de aprendizagem de modo que os alunos possam aprender "fazendo o que não se sabe fazer" (1999, p. 54-55).

Segundo o mesmo autor, "um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos, realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos"

(p.57). Decorre daí a necessidade de o professor de língua materna não só conhecer muito bem as competências relacionadas à linguagem que seus alunos já dominam - a fim de problematizá-las ou de confrontá-las com situações em que essas se mostrem insuficientes ou inoperantes ("Não há outro modo de se dizer / escrever / ler isso? O autor escreveu tudo 'certinho', mas ninguém se interessou muito pela história... Você é capaz de me explicar o motivo?...") - como também fazer com que essas situações sejam significativas, surpreendentes e estimulantes para os alunos, a ponto de motivá-los a despendem o esforço que a construção de uma competência mais elaborada sempre exige.

Visar ao desenvolvimento de competências é "quebrar a cabeça" para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadoras para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange (Perrenoud, 1999, p.60).

Portanto, para desenvolver as competências necessárias ao ensino da língua materna, é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres *quebrem a cabeça*, planejando e executando projetos de ensino em que o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes se efetive a partir de situações-problema inseridas em práticas sociais, nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados. Para isso, no entanto, é necessário saber como a competência comunicativa se desdobra em outras competências mais específicas (de leitura, de escrita, de expressão

oral...) e de que modo a especificação dessas competências e dos conhecimentos a serem mobilizados pelos estudantes na sua construção pode contribuir para a desenvolvimento de um programa de formação de professores mais adequado, capaz de harmonizar teoria e prática, de forma que uma se nutra da outra e, em vez de se esgotarem, cresçam juntas num começo de construção do conhecimento profissional.

Inventário das competências do professor de língua materna

A idéia de elaborar uma listagem enumerando, de maneira organizada, as competências visadas por uma formação é analisada criticamente por Perrenoud (1999), tendo em vista a utilização, ainda experimental, desse tipo de documento como referência para a fixação de níveis de estudos em países como a Bélgica. No Brasil, a experiência mais próxima a essa - se bem que ainda muito presa a objetivos e a conteúdos de ensino - são os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos em nível estadual. Nesses, a exemplo dos *blocos de competências* de que nos fala Perrenoud, a ênfase já não recai tanto sobre o *que deve ser ensinado* quanto sobre o *que os alunos devem dominar*.

Conforme Perrenoud, as dificuldades na redação de um bloco de competências podem ser de ordem teórica ou prática. Um dos obstáculos de ordem teórica é a descoberta do que o autor denomina *encaixe de bonecas russas*, ou seja, há, conforme já mencionamos, competências mais amplas - ditas principais - que englobam outras

mais específicas - também denominadas *satélites*. Assim, por exemplo, se uma das competências do professor de língua materna é, indiscutivelmente, a de *selecionar material lingüístico significativo e adequado aos interesses e ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos* (item 12, na nossa listagem), essa competência, na prática, desdobra-se em outras, tais como *partir de construções empregadas pelo aluno, na fala ou na escrita, para ensiná-lo a refletir sobre a língua e a monitorar sua linguagem* (item 9), ou *escolher textos que ultrapassem as expectativas de leitura dos alunos, estimulando-os a ampliarem seu universo de discurso* (item 13).

A questão é como selecionar as competências que merecem figurar na lista. Se muito amplas, fica difícil a operacionalização em situações de planejamento de ensino ou de avaliação; se muito específicas, corre-se o risco de criar “um monstruoso edifício, um labirinto no qual somente os autores dos blocos de competências não ficariam perdidos” (Perrenoud, 1999, p.51). Em ambos os casos, a dificuldade seria também de ordem prática, com reflexos na falta ou no excesso de regulação da atividade docente.

Em se tratando de documentos oficiais, muitas vezes propostos “de cima para baixo”, podem-se avaliar as vantagens e as desvantagens de cada um dos extremos. Um bloco que contivesse apenas competências principais daria maior liberdade de ação aos professores, mas poderia acentuar de forma indesejável as diferenças de uma classe para outra, tendo em vista os conhecimentos trabalhados e as situações de aprendizagem oferecidas. Por sua vez, uma listagem muito detalhada de compe-

tências *não deixaria nada ao acaso*, garantindo oportunidades semelhantes para todos, embora pudesse vir a tolher a ação e a criatividade dos professores.

Em nosso caso específico, a listagem de competências aqui apresentada não é nem pretende ser oficial. Pelo contrário, ela emergiu *quase* que naturalmente a partir da observação de situações práticas e da necessidade de discutir com estagiários a eficácia de seus planejamentos, das aulas por eles ministradas e dos rumos da própria disciplina. Destacamos a palavra *quase* porque temos plena consciência de que nossa competência para discutir e desenvolver as competências dos alunos-mestres também é orientada por conhecimentos teóricos - das ciências da linguagem e da educação, em especial - que lhe conferem a inteligibilidade, a coerência e o controle necessários. Assim, essa tentativa de verbalização, de organização de práticas mais ou menos dispersas, deve ser encarada antes como um esforço reflexivo para avaliar e regular as ações que vimos desenvolvendo nos últimos anos do que como um instrumento para programar ou orientar práticas alheias.

Além disso, por ter emergido da prática e estar para ela voltada, não nos agrada a denominação *bloco* para nomear o rol das competências escolhidas, principalmente se associarmos à palavra utilizada por Perrenoud os adjetivos *monolítico* e *inerte*. Preferimos a palavra *inventário*, no sentido de levantamento parcial, aberto, sujeito a cortes e a acréscimos *ao sabor da prática* e de suas especificidades.

Isso posto, apresentamos a seguir algumas das que julgamos ser competências básicas do professor de língua materna, as

quais, de acordo com a concepção de um ensino produtivo, com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, constituem requisitos importantes para a formação inicial de um profissional nesta área. Acreditamos que este profissional estará exercendo sua prática de modo competente se:

1. Recorrer aos conhecimentos da lingüística, da teoria literária, da literatura e da gramática da língua portuguesa para selecionar, organizar, criticar e reformular os conteúdos de ensino, fundamentando a ação pedagógica em bases teóricas consistentes.
2. Defender uma proposta de ensino renovado da língua materna, sustentando seu posicionamento com argumentos fundamentados em teorias da linguagem e do ensino coerentes, sem recorrer ao senso comum.
3. Elaborar exercícios e propor atividades diferenciadas que desafiem os alunos, fazendo-os pensar e encontrar soluções criativas e adequadas para os problemas apresentados.
4. Identificar o(s) nível (eis) de linguagem e as estruturas lingüísticas que o(s) aluno(s) já domina(m) para tomá-los como ponto de partida e como referência para o ensino a ser desenvolvido.
5. Conseguir adequar a própria linguagem à idade e à compreensão dos alunos, sem, no entanto, infantilizá-la ou empobrecê-la.
6. Usar a própria linguagem como modelo de clareza, fluência e adequação, a fim de que os alunos percebam ser possível aliar correção e expressividade.
7. Relacionar as atividades de linguagem trabalhadas com situações de vida em que se façam necessárias (ensinar a língua para viver, e não só para passar em provas).
8. Identificar os contextos e as situações comunicativas relevantes para o desenvolvimento de atividades de linguagem em uma turma específica.
9. Partir das construções empregadas pelo aluno na fala e na escrita para ensiná-lo a refletir sobre a língua e a monitorar sua linguagem nas situações em que isso for necessário (em situações mais formais de comunicação oral, por exemplo).
10. Identificar, respeitar e aproveitar produtivamente as situações de variação lingüística observáveis em sala de aula, nos meios de comunicação ou na comunidade em que vivem os alunos, comparando-as e discutindo sua adequação aos propósitos dos interlocutores numa situação específica de comunicação.
11. Diante dos questionamentos ou da curiosidade do aluno sobre os usos e o funcionamento sistemático da língua, apostar na intuição lingüística dos falantes nativos, fornecendo subsídios para que ele mesmo investigue a situação problemática e formule suas conclusões, as quais poderão vir a ser confrontadas com as dos colegas e, depois, com as das teorias lingüísticas pertinentes.
12. Selecionar material lingüístico (textos orais e escritos, exercícios

- etc.) significativo e adequado aos interesses e ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.
13. Escolher textos que ultrapassem as expectativas de leitura dos alunos, estimulando-os a ampliarem seu universo de discurso e a modificarem suas representações da realidade a partir da leitura.
 14. Propor objetivos claros para a leitura de um determinado texto ou de um conjunto de textos, ensinando os alunos a monitorar sua atividade e a acionar as estratégias de leitura apropriadas, levando em conta esses objetivos.
 15. Identificar os conhecimentos prévios necessários à leitura de um determinado texto e, por meio de perguntas condutoras, auxiliar o aluno a acioná-los produtivamente.
 16. Orientar os alunos na inferência do sentido contextual de palavras e expressões em textos orais ou escritos.
 17. Formular perguntas condutoras que orientem a leitura intensiva de textos diversos, integrando diferentes níveis de compreensão: fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual/discursivo, estilístico.
 18. Identificar as hipóteses de leitura dos alunos e orientá-los para que as confirmem ou as reformulem ao confrontá-las com os índices fornecidos pelo texto e pelo contexto durante o processo de compreensão leitora.
 19. Acolher com discernimento perguntas, respostas e apreciações de leitura dos alunos, socializando-as com o restante da turma e discutindo-as de forma a possibilitar a interlocução aluno-professor-autor e aluno-aluno-autor, via texto.
 20. Criar situações de comparação entre os vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento, para não apenas buscar as diferenças formais e lingüísticas, mas também as históricas e culturais.
 21. Estimular a leitura crítica, criando condições para que o aluno não só conheça as leituras autorizadas, mas seja capaz de ultrapassá-las ao vivenciar a pluralidade possível de significados de um texto que se revela diferente a cada novo olhar.
 22. Compartilhar suas experiências de leitura com os alunos, esforçando-se para transformá-los em leitores tão ou mais experientes.
 25. Esforçar-se para aproximar, sem artificialismos, a literatura mais remota no tempo ou no tema do horizonte de expectativas e de conhecimento do aluno.
 26. Propor temas significativos e variados para as atividades de expressão oral e escrita, levando em conta sua inserção em situações comunicativas com grau crescente de formalidade e a familiarização do aluno com diferentes tipos de textos, apropriados às situações propostas.
 27. Corrigir e orientar o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita do aluno, de acordo com critérios

- claros, mas flexíveis, que considerem o nível dos conhecimentos lingüísticos do produtor e os objetivos do texto produzido.
28. Nas atividades de produção textual, ensinar o aluno a revisar os seus próprios textos e os dos colegas, fazendo da reescritura uma prática cotidiana, incorporada ao ato de escrever e ao processo reflexivo que lhe é inerente.
 29. Reformular e reorientar perguntas, atividades e exercícios já planejados para adaptá-los ao grau de compreensão e de interesse dos alunos, a dúvidas que surgirem durante a aula ou a outras situações não previstas no planejamento.
 30. Escolher e utilizar os recursos disponíveis e adequados (quadro-de-giz, vídeo, som, cartazes, computador, biblioteca, ambiente de estudos, etc.) de forma inteligente e organizada, sempre como apoios didáticos necessários, nunca como fins em si.
 31. Examinar criticamente o material didático disponível, aproveitando as boas sugestões, mas descartando as propostas pobres e as atividades que induzam a automatismos, à simples memorização ou a respostas copiadas.
 32. Elaborar instrumentos de avaliação coerentes com as propostas desenvolvidas, com ênfase no conhecimento produtivo da linguagem, no domínio de recursos expressivos, na capacidade de leitura e de produção textual.
 33. Estimular a independência e a autonomia do aluno, valorizando a elaboração própria, a atitude crítica e a confiança na hora de se expressar como requisitos básicos para sua inserção efetiva na sociedade e para a construção da sua subjetividade.
 34. Questionar a própria prática, refletindo sobre as ações empreendidas e os resultados obtidos, na busca de soluções cada vez mais "bem pensadas" para os desafios que ela apresenta.
 35. Discutir as questões e os problemas da prática com colegas, estabelecendo uma colaboração produtiva na busca de soluções conjuntas mais eficazes e abrangentes, reelaborando programas e propostas de ensino, habituando-se, enfim, a estudar e a trabalhar em equipe, a compartilhar conhecimentos, experiências e decisões.
- Um rápido passar de olhos por esse inventário é suficiente para que se possa perceber a coexistência proposital de competências de natureza bem diversa. Ao lado de simples *capacidades estratégicas*, relativas a procedimentos de intervenção prática do professor diante de problemas que possam surgir no cotidiano da sala de aula (itens 5 e 29), há também aquelas mais próximas das exigências de *qualidade formal* (itens 1, 2, 3...) e *política* (itens 7, 10, 21...) reclamadas por Demo em sua definição de competência profissional.
- Um olhar mais atento talvez nos faça refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento necessários ao professor de língua materna, que, para *criar situações de com-*

paração entre textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento (item 20), examina criticamente o material didático disponível (item 31), escolhe textos que ultrapassem as expectativas de leitura dos alunos (item 13) e propõe objetivos claros para a leitura desses textos, ensinando os alunos a monitorar sua atividade e a acionar as estratégias de leitura apropriadas, levando em conta esses objetivos (item 14). Numa única aula aqui exemplificada, o professor precisará aliar sua experiência como leitor - nela incluídas suas preferências, sua sensibilidade estética e sua "bagagem cultural" - a conhecimentos aprofundados de lingüística textual e teoria literária (se for o caso), a noções sobre cognição humana e a informações sobre as leituras já experienciadas pelos alunos, sobre seus conhecimentos prévios e suas preferências.

Não queremos, portanto, ao apresentar esse inventário, simplificá-lo ou "engessá-lo", enquadrando-o num esquema organizado a partir de critérios uniformes. Queremos, antes, permitir que ele, por si só, deixe mostrar a complexidade das ações práticas e, mais ainda, a dificuldade de se estabelecer uma relação linear, sistemática, entre essas ações competentes e os conhecimentos - de toda sorte - por elas mobilizados. Queremos, principalmente, que essa listagem nos auxilie a refletir sobre o tipo de professor que desejamos formar e sobre os princípios que podem orientar essa formação. Com esse intuito, apresentamos um esboço dessa reflexão na última parte deste trabalho.

A formação do professor de língua materna como construtor de competências

Em pesquisa realizada por Santos sobre a construção do conhecimento profissional na prática de ensino de língua estrangeira, a autora observa que, no atual modelo de formação de professores adotado pelos cursos de licenciatura de grande parte de nossas faculdades, os alunos-mestres desempenham, durante os estágios, "atividades rotineiras segundo um determinado método/abordagem cujos princípios desconhecem ou têm dificuldade de compreender" (1999, p.15). Esse desconhecimento deve-se, em grande parte, às visões que os aprendizes mantêm sobre ensino e aprendizagem, provenientes das realidades escolares por eles vivenciadas, cujas propostas metodológicas centravam-se, na maioria dos casos, na aprendizagem mecânica de conteúdos, com privilégio da memorização e da reprodução de conhecimentos.

O curso universitário, conforme já frisamos no início deste trabalho, não tem conseguido oferecer vivências alternativas capazes de alterar significativamente essas representações. Isso porque o distanciamento entre as disciplinas teóricas e práticas só faz reforçar a idéia de que os conhecimentos adquiridos nas aulas de Lingüística, de Teoria da Literatura, de Português, de Psicologia, Estrutura e Filosofia da Educação, entre outros, de nada servem ao futuro professor, tendo ele constatado, juntamente com seus colegas, que a transferência linear dos conhecimentos teóricos para a aplicação em situações de ensino, pressuposta por esse modelo de formação, decididamente "não funciona". É

bem mais fácil e garantido aprender “por imitação”, reproduzindo as aulas e os exercícios dos livros didáticos, adotando sem pensar os procedimentos do professor regente, num arremedo de exercício profissional que desqualifica todo o esforço e o tempo despendidos em anos de formação.

Daí a necessidade de a prática de ensino trabalhar - sempre que possível, de forma integrada com as demais disciplinas do curso - no sentido de propiciar vivências suficientemente significativas a ponto de modificar essas representações de ensino e de aprendizagem. A começar pela concepção equivocada de que é possível *ensinar a língua materna* como se ensina, por exemplo, história ou geografia, sem levar em conta o complexo domínio que os falantes nativos já possuem de seu idioma ao ingressar na escola.

Outra representação persistente e nociva a ser combatida é a que se faz do próprio objeto de ensino: ao invés de considerá-la como um sistema vivo, complexo e multiforme, intrinsecamente relacionada às práticas sociais em que se manifesta e que produz, a língua materna é representada e ensinada como uma língua morta, pronta, fixada e, portanto, inoperante (Geraldi, 1993). É essa a visão que subjaz ao ensino prescritivo e proscritivo da gramática pela gramática, incentivando a memorização acrítica de *regras de bem falar e escrever* desvinculadas das situações de uso em que, porventura, se fariam necessárias. É também essa visão que orienta a elaboração de programas de ensino, de provas em concursos públicos, semeando fracassos e alimentando a idéia de que o brasileiro comum, e o jovem em especial, *não sabe falar nem escrever*, sendo, portanto, um semicidadão, sem direito a vez e voz numa sociedade letrada.

Por isso, o mais importante critério a orientar o inventário das competências aqui apresentado é, justamente, a natureza das representações de língua, de ensino e de professor que a ele subjazem. Se, para ser competente, o professor de língua materna deve, por exemplo, *identificar, respeitar e aproveitar produtivamente as situações de variação lingüística observáveis em sala de aula, nos meios de comunicação ou na comunidade em que vivem os alunos, comparando-as e discutindo sua adequação aos propósitos dos interlocutores numa situação específica de comunicação* (item 10), a adequada mobilização e integração dos conhecimentos teóricos e procedimentais necessários a esse tipo de “saber fazer” só será possível se fundamentada numa visão mais ampla de língua e de linguagem, como sistemas vivos e multiformes cuja riqueza reside, sobretudo, nas diferenças, nas possibilidades que se oferecem tanto ao uso regulado e convencional quanto à transgressão expressiva.

Da mesma forma, o aluno-mestre e seus orientadores só poderão desenvolver essa competência específica se conseguirem vencer a força das representações subjacentes de ensino como *transmissão de conhecimentos*; de professor como *detentor dos saberes a serem transmitidos* e de aluno como *receptor passivo do que lhe é ensinado*. Mais do que a modificação de programas ou de metodologias, isso pressupõe uma mudança paradigmática, capaz de valorizar o pensamento do professor como variável mediadora do sistema aula, numa pedagogia centrada na relação dialógica entre professor e aluno, em que nenhum dos pólos dispõe de hegemonia prévia na construção de conhecimentos práticos, que

se nutrem de teoria para a ela retornar de forma a enriquecê-la e a iluminá-la significativamente.

A prática docente, de acordo com o modelo de formação que subjaz ao inventário de competências aqui proposto, é, portanto, uma atividade intelectual, autônoma, e não meramente instrumental. Nessa prática, conforme salientam Gómez e Sacritán (1998), o professor aprende a ensinar e ensina a aprender; intervém para facilitar, e não para substituir a compreensão dos alunos; reconstrói constantemente seu conhecimento profissional e, ao refletir sobre suas intervenções na sala de aula, exerce e desenvolve sua própria compreensão da realidade, dos sujeitos e dos objetos de ensino.

Nesse contexto, a produção do saber e do saber-fazer está vinculada à “resolução de problemas reais com momentos de ação e momentos de constituição de competências novas, acompanhadas de uma atividade reflexiva e teórica sustentada por uma ajuda externa” (Porlán e Rivero, 1998, p.15), ajuda essa garantida não apenas pelo professor de prática de ensino, mas também pelos demais docentes do curso de licenciatura, pelos professores e orientadores das instituições em que se realizam os estágios. Só assim, esse modelo ativará “a capacidade de resolver problemas de forma coletiva, mesclando saberes de status epistemológicos diferentes e produzindo saberes novos, que se aplicam paralelamente ao processo de formação” (id. *ibid.*).

Considerações finais

A dificuldade de pôr um ponto final neste trabalho, longe de se constituir numa preocupação a mais, apenas confir-

ma nossa certeza de que uma abordagem por competências na formação de professores de língua materna não é tarefa fácil nem rápida, o que, de forma alguma, a inviabiliza. Vimos que, enquanto a maioria dos docentes for formada por escolas e universidades centradas em modelos reprodutores de conhecimentos, as mudanças propostas só serão possíveis se afetarem diretamente a identidade de professores e alunos, acostumados que estão a seus ofícios já cristalizados de ensinar e aprender. Por isso, concluímos, juntamente com Perrenoud (1999, p.82), que “a revolução das competências só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente”. Entendemos que a construção de um modesto inventário dessas competências, ainda que incompleto e sujeito a inúmeras reformulações, constitui um passo ínfimo, porém necessário, nessa caminhada.

Referências bibliográficas

- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998a.
- DEMO, Pedro. Qualidade. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, ano X (1998 b), n. 56, p. 10-15.
- FLORES, Onici C.; ROLLA, Angela da Rocha. *Estudo sobre o Padrão Referencial de Currículo para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1998 (reproduz.).
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MALGLAIVE, Gérard. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

MELLO, Guiomar Namó. *Uma escola para formar corações bem informados e cabeças bem-feitas*. Disponível na Internet. Acesso em 29 jul. 1999.

LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. *Ciências del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

PEREZ GÓMEZ, H.I.; SACRISTAN, J.G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada, 1998.

SANTOS, Sílvia Costa Kurtz. A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, v. 2, p.11-27, 1999.