

## A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO DE 1º E 2º GRAUS

Manoel Luiz Gonçalves CORREA\*

---

*RESUMO: O presente artigo procura traçar um panorama do trabalho do professor no magistério de 1º e 2º graus, buscando mostrar em que condições ele toma contato com as contribuições vindas de outros centros irradiadores de conhecimento, especialmente com aquelas vindas da universidade. Estabelecido o contexto no qual o professor atua e no qual toma contato com essas contribuições, o artigo trata, ao mesmo tempo, da confusão corrente entre o uso da expressão "Língua Portuguesa" como disciplina curricular e o seu uso como objeto de estudo, e do descompasso entre as concepções por professores de 1º e 2º graus e na circunstância de ser concebido por pesquisadores.*

*UNITERMOS: Língua portuguesa; língua materna; lingüística e ensino do português.*

---

### 1. A ENTRADA PARA A PROFISSÃO

Se fôssemos pensar nos fatores que atuam na entrada para a profissão de professor, nossa atenção recairia necessariamente sobre dois fatores básicos.

Um desses fatores é de natureza geral e congrega as escolhas particulares sem que seus atores se dêem conta – é a história de um grupo de pessoas que se ocupou em diferentes épocas e em diferentes condições de um mesmo tipo de trabalho. O outro fator é de natureza particular – trata-se da história pessoal de cada professor, da época e das condições que o levaram a se ocupar de tal trabalho; condições sobre as quais se pode construir facilmente um relato pessoal, o que dá a seu autor uma certa sensação de autonomia em sua escolha, seja esta feita realmente como escolha ou, ao contrário, como exclusão.

Por outro lado, ainda no mesmo contexto de entrada para a profissão, se fôssemos pensar nos fatores que atuam na *formação* do professor, acabaríamos por reconhecer,

---

\* Departamento de Letras – Universidade Estadual de Maringá – 87020 – Maringá – PR.

no trabalho de sua formação como professor, um momento prévio a sua decisão pela própria profissão. Caracteriza-se esse momento pela lenta sedimentação a que se está sujeito ao conviver cotidianamente com o imaginário socialmente construído sobre o professor. Esse imaginário não é, porém, estático e construído de uma vez para sempre. Ao mesmo tempo que, em determinado momento histórico, alguns traços desse imaginário herdado são mantidos, traços novos vão tomando força e recompondo o perfil do professor. Numa configuração grosseira desse perfil na atualidade, talvez não fosse impróprio configurá-lo pela expectativa de juízos como os que as seguintes frases expressam:

- É professor... (com desprezo)
- É boa gente, é professor, ó, cheque do Banco do Estado! (como argumento favorável)
- Nossa, fulana tá bem, a filha dela dá aula no ginásio! (com admiração)

Porém, embora todos desfilem no mesmo bloco, há algo de singular na entrada de cada um para a profissão. É que a participação nessa história coletiva toma sempre o caráter de um evento particular com contornos precisos, limitado por datas e lugares bem marcados. É natural que, se se investigar cada história pessoal como um evento desse tipo, encontrar-se-á logo uma conjuntura maior que o inclui, mas, quando se trata de uma percepção pessoal, geralmente não se tem tal preocupação analítica, de forma que não se associam os acontecimentos que dizem respeito diretamente a uma história pessoal com outros que lhe são contemporâneos, encarando-se aqueles fatos que marcam cada trajetória particular como isolados e com uma única direção (dirigidos apenas a cada um isoladamente).

A verdade é que a singularidade, que é histórica, em geral se apresenta com forte ênfase no possessivo, parecendo sempre se poder expressá-la por uma apropriação particular: MINHA história, MEU trabalho, MEU destino...

## 2. O ISOLAMENTO DO PROFESSOR

Seria, então, o caso de se perguntar, tendo como foco o amplo campo dos equívocos relacionados à educação em nosso país, como têm sido, em seu trabalho, algumas das relações estabelecidas pelo professor, buscando detectar – pelo menos no aspecto pedagógico – traços comuns que caracterizam a relação da grande maioria desses profissionais com o próprio trabalho.

No espaço da escola, é em geral vista com bons olhos a relativa autonomia desfrutada pelo professor. Por mais policialesca que possa parecer a atitude de um diretor, de um coordenador pedagógico ou de um coordenador de área, é quase que intocável a possibilidade que o professor tem de, por si mesmo, errar ou acertar na sala de aula. A atividade do professor é, já nesse sentido, uma atividade solitária, mesmo porque ele nem sempre se sente obrigado a trocar idéias com os colegas que lecio-

nam a mesma disciplina, tampouco a intercambiar informações com colegas de outras séries e disciplinas.

Se esse isolamento do professor pode, em alguns casos, se reverter em autonomia, em outros se apresenta mais como abandono.

O professor se abandona e é abandonado na repetição de um mesmo conteúdo, introduzido da mesma forma, sem possibilidade de reciclagem nem de discussão. Algumas vezes isso acontece até por desinteresse, mas o que ocorre em geral é um sentimento de pouca eficácia na troca de informações. Algumas vezes porque o professor é obrigado a comparecer a cursos que não lhe interessam, num momento que não lhe é propício, outras vezes porque não acredita que alguém possa traduzir os problemas mais cruciais que enfrenta na sala de aula, outras vezes porque se sente inferiorizado diante da demonstração de saber de que é vítima; enfim, tudo isso tem dificultado o estabelecimento do diálogo e a troca efetiva.

É nesse contexto e mais ou menos dessa maneira que cada um vai lidando com seu trabalho e com o isolamento a que está sujeito. Ora como autonomia, ora como abandono. O professor é autônomo para assumir sua responsabilidade pelos erros e pelos acertos, o professor é abandonado no que se refere a desenvolver toda a sua potencialidade. E, para lembrarmos a íntima relação entre o que acontece com o professor e o que acontece com o aluno, é mais ou menos como autônomo ou abandonado que fica o aluno quando fracassa no final do ano. Se ele fracassa, deve ser autônomo para assumir a responsabilidade pela retenção, mas em geral é também vítima do mesmo abandono, no que diz respeito a desenvolver todas as suas potencialidades.

Como se vê, não é difícil, nesse amplo campo de equívocos, detectar traços comuns no exercício do magistério, ainda que o mesmo isolamento se apresente a cada um sob várias tonalidades, das quais destacamos apenas dois de seus matizes mais frequentes, o da autonomia e o do abandono.

E é realmente da alçada de cada um determinar como tem lidado com o isolamento: se mais como autonomia ou mais como abandono. Se o sentimento for de autonomia, caberia questionar até que ponto ela não exclui o professor da discussão de questões coletivas pendentes no seu trabalho. Se o sentimento for mais de abandono, caberia talvez perguntar-se sobre a natureza desse abandono, como detectar os problemas e como proceder para se tomar pé da situação.

### **3. VÍNCULO COM O PASSADO OU VÍNCULO COM A HISTÓRIA?**

A reflexão sobre a incorporação individual, por parte do professor, desses vários equívocos nos põe para consideração o problema do isolamento do professor no que se refere à remissão de seu trabalho ao passado de sua profissão. Ou, como preferimos, nos põe o problema do isolamento do professor na perspectiva da vinculação de seu trabalho à história. Numa variante da primeira dessas perspectivas, tem-se difundido um paralelo entre a situação vivida atualmente pelo professor e situações ante-

riores (com prejuízo para a situação atual), como forma de se apontar a crescente queda na cotação de um profissional que por muito tempo sustentou posição de destaque junto à opinião pública.

Ouve-se dizer, com freqüência, da época em que o professor se distinguiu socialmente por um certo tipo de comportamento; época em que podia se diferenciar das outras pessoas por um modo particular de se dirigir aos outros, um jeito especial de dar uma informação, uma maneira agradável de cumprimentar, um modo diferenciado de educar seus filhos, enfim, ele se distinguiu por variadas formas de comportamento social.

Era a época em que o professor, por mais díspar que parecesse a disciplina, sabia rudimentos de latim, de francês; tinha lido algumas obras da literatura universal; conhecia alguma coisa de literatura portuguesa e freqüentemente tinha como lazer a leitura de obras da literatura brasileira. Muita gente que entrou para a profissão certamente levou em consideração fatores como esses para fazer sua opção.

Se quisermos ainda dar um passo mais atrás, encontraremos os pioneiros da educação no Brasil dando aulas particulares para grupos pequenos de alunos, numa época em que saber ler, escrever e contar se confundia com possuir e poder ensinar noções de história, de geografia, mescladas com princípios gerais de civismo, época em que no Brasil ainda tinha valor especial a leitura do manuscrito – meio de comunicação então mais disponível dado o pequeno desenvolvimento da imprensa e a dificuldade de acesso aos materiais impressos –, capacidade que, além do mais, conferia ao aluno certa superioridade pelo fato de poder decodificar essa linguagem gráfica de difícil compreensão. Se, por um lado, tudo isso mostrava uma relação individualizada com a escrita – via principal do conhecimento na cultura aqui transplantada e que propiciava ao aluno uma relação de aprendizado real, quantitativa e qualitativamente importante dadas as formas rudimentares de informação a que tinha acesso –, por outro lado, atribua-se em grande parte ao trabalho solitário do professor.

É natural, numa tradição assim sedimentada no senso comum, que a imagem do professor assim construída não se apague tão facilmente frente à nova realidade do magistério. Encontramos ainda hoje alunos que se identificam com esse imaginário sobre o professor e que, também por isso, ainda se aventuram na profissão.

Não estamos, porém, por meio dessa breve e imperfeita rememoração do passado, tomando partido por esse imaginário construído acerca do professor nem queremos privilegiar a fachada em detrimento de se mostrar a porta dos fundos do magistério. Pelo contrário, em lugar de uma simples remissão a um passado glorioso – que o põe ilhado no presente –, é preciso ver o professor em seu trabalho na vinculação a um momento histórico que, por ser histórico, deve incluir as várias dimensões temporais em sua inserção na história. Sabemos que, se no passado o imaginário que circundava o professor lhe era mais favorável, não é porque sua prática era, em si mesma, melhor que a de hoje. Há aspectos do trabalho do professor que não dependem apenas dele: são aqueles relativos às condições em que se dá o seu trabalho. Basta lembrar, por exemplo, que a chamada “universalização do ensino” acabou se converten-

do na distribuição de má qualidade de ensino a um grande contingente de alunos, favorecendo a ilusão de que todos estavam tendo acesso à mesma escola e promovendo, paralelamente, o crescente favorecimento do ensino privado em detrimento do ensino público. É bom que se saliente, num parêntese, que não estamos com isso defendendo uma volta ao passado, mas apenas apontando algumas distorções a que se chegou na tentativa de implantação da necessária universalização do ensino.

O que de fato caberia registrar é que vem se acentuando cada vez mais para o professor um hiato entre o imaginário herdado – o passado pelo qual é lembrado e interpelado – e o esquecimento presente – com o qual tem sido, em vários sentidos, contemplado. Estabelece-se, assim, para o professor, uma relação de partilha com o passado coletivo enquanto modelo de conduta, a que se contrapõe, ao mesmo tempo, um outro aspecto de seu isolamento – o professor surge a cada insucesso no processo educacional como se fosse uma exceção ao antigo modelo.

Todavia, tomar consciência de que o momento histórico determina uma certa visão sobre o trabalho do professor não basta. É preciso rever as práticas que têm norteado a formação e o trabalho do professor e, na medida do possível, intervir no sentido de aperfeiçoá-las ou de transformá-las integralmente. É nesse sentido que se pode pensar na vinculação do trabalho do professor em sua inserção histórica, única forma de se rememorar com proveito os vínculos com o passado.

#### **4. O PROFESSOR E OS CENTROS IRRADIADORES DE CONHECIMENTO**

Um último aspecto que nos interessa incluir como parte do contexto em que o professor atua e no qual recebe as contribuições para o seu trabalho específico é aquele referente ao tipo de informação a que tem tido acesso.

Consideremos como um primeiro centro irradiador de conhecimento a própria Secretaria de Educação (e aqui particularizamos nossas observações ao estado de São Paulo).

É preciso reconhecer que a Secretaria de Educação tem feito algum esforço no sentido de fazer chegar a todo o magistério público de 1º e 2º graus uma proposta de ensino mais ou menos definida. Cursos de férias têm sido oferecidos, tem-se procurado utilizar a TV Cultura como um dos recursos de difusão de suas propostas, tem-se discutido muito sobre qualidade de ensino, sobre propostas curriculares e sobre assuntos que tocam diretamente a atividade do professor em sala de aula.

Quanto aos resultados dessa atuação da Secretaria, é preciso também reconhecer que têm sido sofríveis. Não vamos aqui à caça dos culpados. Se as atividades que a Secretaria propõe nem sempre vêm ao encontro, ao interesse do professor, se as decisões acerca dos temas e dos enfoques cabem ainda aos escalões superiores, talvez seja porque a própria Secretaria de Educação ainda não tenha podido desentranhar e atribuir o peso devido a cada uma de duas de suas funções: a função burocrática e a função propriamente pedagógica. A primeira seria aquela por meio da qual se ope-

racionalizaria a vida da escola através de resoluções, portarias, despesa, movimentação de pessoal, etc., a segunda seria aquela por meio da qual a Secretaria procuraria dar uma certa direção ao ensino.

É evidente que tanto a função burocrática como a função pedagógica estão diretamente ligadas e são dependentes de sua função política. Na verdade, depende desta última a direção que se dá ao ensino, cabendo também a ela estabelecer em qual das duas outras vai recair a ênfase. Essa flutuação se faz sentir nas diferentes maneiras pelas quais chegam aos professores as novas diretrizes a cada novo governo.

A interferência desse modo de funcionamento da Secretaria de Educação na vida da escola é, portanto, notória. Se se pudesse contar com a Secretaria (e com os meios disponíveis no Estado) como centro propulsor de *criação* e irradiação do conhecimento, talvez assim se pudesse estabelecer um plano de longo prazo e a Secretaria deixasse de apenas trabalhar na suplência da formação de seus profissionais, assumindo um papel renovador para si mesma e para todos os envolvidos no campo do ensino. Somente a modernização da política educacional vigente poderia fazer frente às necessidades e aos entraves que os jogos de interesse acabam por impingir à administração do ensino público.

No que se refere aos meios de comunicação como centros irradiadores do conhecimento, não vamos nos estender na desinformação que a TV tem pregado nem na baixa qualidade das programações de rádio, dois dos meios de comunicação de mais fácil acesso.

Por outro lado, a comunicação escrita – jornais, revistas e livros – está, cada vez mais, fora das opções do professor, tanto por questões econômicas quanto por questões de distribuição do tempo disponível. Quando muito, ele tem acesso a um jornal ou a uma revista. A leitura de obras literárias ou de literatura especializada é raríssima. O professor fica, então, relegado à informação já pronta da TV, cabendo à maior ou menor habilidade de cada um o fato de fazer-se ouvir (pelos colegas ou pelos alunos) com a reprodução bem ou mal articulada do que todo mundo assistiu na noite anterior. Porém, mesmo frente a essas dificuldades a que está submetido, restam ainda atitudes isoladas no sentido de alcançar um nível de reflexão libertador.

Finalmente, pensando na universidade como sendo, por excelência, um centro irradiador de conhecimento, seria interessante saber como têm sido recebidos pelos professores os resultados das pesquisas levadas a efeito nas universidades.

Também aqui tem havido um real esforço no sentido de se fazer uma ponte entre o ensino secundário e o universitário. A forma mais freqüente pela qual esse intercâmbio tem sido tentado é a dos convênios CENP\*/universidades. É uma tentativa louvável, embora em muitas regiões do estado grande parte dos interessados nos cursos fique impossibilitada de freqüentá-los por falta de vagas.

O recurso ao convênio com as universidades é, pois, um dos mecanismos de que a Secretaria de Educação dispõe no desempenho de sua função pedagógica. Resta saber qual tem sido a sua eficácia e se nesse recurso não está embutida a passividade do professor de 1º e 2º graus.

---

\*CENP = Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Um intercâmbio real, e esta é uma reclamação freqüente dos professores, exige um atendimento sistemático, cuidando para que o professor não se acomode a uma relação de tipo paternalista, em que ele seja apenas um colecionador de casos difíceis de resolver e a universidade esteja a seu lado para lhe oferecer as explicações de mãos beijadas. Um intercâmbio real pressupõe uma participação real de ambas as partes. É necessário que o professor de 1º e 2º graus deixe de mitificar a universidade como forma de se eximir de sua responsabilidade com relação ao seu campo de conhecimento. É preciso tomar iniciativa na reflexão sobre o objeto de estudo que cada disciplina comporta e saber opinar, com fundamento, sobre o que se deve privilegiar ao ensinar. Não basta ter uma opinião cristalizada, herdada da tradição escolar, e se manter heroicamente nela. Não basta também aplicar a última novidade trazida pelo último professor visitante. É preciso investigar até que ponto uma e outra coisa se aplicam diante do que já se refletiu sobre tal ou tal tema, sobre tal ou tal disciplina, sobre tal ou tal série. Um professor que se coloca questões sobre sua prática estabelece já uma relação especial de conhecimento com o seu objeto de trabalho, com a sua disciplina, com a série em que leciona.

## 5. QUANDO O OBJETO DE ESTUDO É O OBJETO DE TRABALHO

Particularizaremos neste ponto a questão dos centros irradiadores de conhecimento para problematizarmos o contato do professor de 1º e 2º graus com as pesquisas feitas pela universidade, buscando tratar da relação entre Linguística e ensino.

Qualquer professor saberia exemplificar os desencontros entre o que pode trabalhar com seus alunos e o que eventualmente recebe como novidade via contato com estudos mais atualizados.

Vejamos o caso específico do ensino de Língua Portuguesa. Vamos, de início, estabelecer o problema que existe com o uso, aberto a equívocos, da expressão *língua portuguesa*.

É preciso, em primeiro lugar, separar os vários empregos possíveis para essa expressão. Para efeitos pedagógicos, sabemos que o que se designa por *língua portuguesa* é uma *disciplina* do currículo. Se pensarmos na língua como objeto de estudo, porém, obteremos vários outros sentidos. Língua portuguesa poderá ser vista como a língua nacional ou literária, pela qual se dá a quase totalidade da produção cultural escrita em nosso país; poderá ser vista, como qualquer outra língua, como um meio de comunicação; poderá ser definida como uma estrutura em que os elementos se definem por oposição; poderá ser vista como uma gramática que temos internalizada, dotada de um conjunto limitado de regras por meio do qual se pode produzir um número infinito de frases; etc.

Cabe, então, a pergunta:

Língua portuguesa: objeto de estudo ou disciplina curricular?

Por muito tempo se misturaram esses dois planos, e de tal forma “disciplinizou-se” o estudo da língua portuguesa que ensiná-la passou a corresponder a uma única possibilidade de enfoque: o enfoque *normativo*, segundo o qual o estudo da gramática da língua se resumia ao estabelecimento de regras de uso voltadas para a tradição escrita.

É curioso, mas é comum ver-se o estudo de língua portuguesa na escola como totalmente isolado do estudo das outras disciplinas, como se nestas se falassem “outras línguas”. Assim, os treinos ortográficos, o exercício de leitura em voz alta, os exercícios de análise morfológica, os de análise sintática, a distinção das figuras de linguagem e os exercícios de redação por muito tempo deram conta de tudo o que se acreditava necessário aprender sobre a disciplina, complementando-se aqui e ali com a leitura de algumas obras de literatura brasileira.

Poderíamos, então, reformular a nossa questão:

O que devemos ter como específico na expressão *língua portuguesa* é a referência a uma *disciplina* do currículo, cujo *conteúdo fixo* se baseia numa única tradição de estudos, ou é a referência a um *objeto de estudo* – ponto nevrálgico por onde passa a apreensão de noções de qualquer campo do conhecimento e que, portanto, deve ser melhor estudado?

Uma simples opção por uma dessas duas possibilidades não nos livra, porém, de equívocos. A primeira delas corresponderia à manutenção do uso que se tem feito tradicionalmente dessa expressão.

A manter-se a tradição, a expressão *Língua Portuguesa* continuará a ser entendida como disciplina fechada num conteúdo fixo, sustentando o professor de português como juiz dos preceitos gramaticais e, o que é mais importante perceber, perpetrando a confusão corrente que identifica os exercícios e demais recursos didáticos com a própria língua portuguesa. Confundindo, portanto, a disciplina curricular com a existência de um único tipo de estudo acerca do objeto de estudo que ela comporta. Ora, se a língua portuguesa fosse apenas o que a gramática normativa faz dela, seria difícil explicar a força comunicativa que pessoas sem escolaridade como Mauro e Quitéria conseguem ao cantar nas praias do Recife o seu “Ó Blesq blöm”. Como se sabe, partindo dos fonemas do português, a dupla imita sons da língua inglesa e, ao mesmo tempo que ensaiam cantar um rock, aparece o tom monocórdico das canções nordestinas. O estudo das regras gramaticais não poderia jamais alcançar a significação cultural desse uso da língua portuguesa.

Mas já não é novidade hoje em dia tratar com desprezo os estudos gramaticais. De estudiosos de literatura ou de lingüística têm chegado às escolas secundárias as mais arrasadoras críticas aos estudos gramaticais.

Assim, no contrapasso das várias instituições sociais que continuam a exigir a correção no falar e no escrever, o professor de português já não se sente muito à vontade ao ensinar, continuando a tradição recebida, as regras da gramática. Torna-se comum, então, uma atitude ambígua: ou ele se apóia em um livro didático, dividindo

com o autor sua responsabilidade, ou se propõe a mudanças, mas mantendo o que, muitas vezes apenas por força da tradição e do hábito, decide que não deve ser mudado.

A verdade é que, a despeito da interferência de especialistas e do bom senso de professores de língua portuguesa, a disciplina curricular continua a ser confundida com o objeto de estudo – tendendo, na ocasião dessa interferência, para a identificação da disciplina com o objeto de estudo com que trabalha o especialista. Senão vejamos: é relativamente fácil para um pesquisador falar da relação de investigação que ele mantém com seu objeto de estudo, mas não é uma investigação de mesmo tipo aquela que o professor de 1º e 2º graus mantém em sua relação com a língua portuguesa.

Vemos, portanto, uma segunda possibilidade de equívoco: a tentativa de identificar a relação que o professor de 1º e 2º graus mantém com seu objeto de estudo à relação que é própria ao pesquisador de linguagem no contato com seu objeto. Enquanto material de trabalho de uma disciplina curricular, o objeto de estudo teoricamente elaborado passa pelo crivo de uma relação até então inédita – a relação pedagógica –, que, para ser produtiva, deve de alguma forma subverter a elaboração desse objeto. Naturalmente que a língua portuguesa, bem ou mal, é também para o professor de 1º e 2º graus um objeto de estudo, mas, nesse caso, está, enquanto tal, sujeita a questões que não são apenas as do professor, pois para este último existe, muito presente, a figura do aluno, que precisa conhecer mais sobre a língua, mas que não precisa circunscrever suas dúvidas nem às regras da gramática nem à mais recente novidade na abordagem lingüística para avançar no conhecimento da língua portuguesa.

Esses desencontros têm sido freqüentes na relação entre os professores de 1º e 2º graus e os pesquisadores de língua e literatura. E estão obliquamente presentes naquelas questões que normalmente fecham os cursos de reciclagem: “Mas, então, como é que se aplica na prática tal idéia?” – afinal, quem de nós não sonhou um dia em saber explicar as coisas como só o nosso professor parecia saber?

Questões como essas, indevidamente tachadas como de um utilitarismo rasteiro – modo pelo qual são muitas vezes recebidas –, indicam um ponto de incompreensão crucial e muito pouco explorado tanto pelo professor de 1º e 2º graus como pelos pesquisadores. A verdade é que enquanto estes últimos mantêm uma relação específica com seu objeto de estudo, os primeiros, a partir da interferência desse elemento até então estranho – o aluno –, não podem se definir simplesmente como pesquisadores, nem definir seu objeto de estudo como um objeto fechado a interferências externas. A presença desse terceiro elemento contamina, por assim dizer, o ideal de puro pesquisador e instrumentaliza o objeto de estudo. Já não pode haver a figura do puro pesquisador quando se impõe ao seu trabalho uma finalidade prática imediata. Por outro lado, o objeto de estudo se instrumentaliza na medida em que sucumbe a uma direção que lhe deve ser dada pelo professor, guardando-se como expectativa de final de percurso o fato de que esse objeto se desfça para dar lugar a uma sua reconfiguração, estabelecida a partir daquelas questões já previstas e daquelas que lhe

eram estranhas até o contato com o aluno, nesse momento crucial de atribuição de sentidos novos a conteúdos já de um modo ou de outro conhecidos.

Muito da incompreensão generalizada a que estão sujeitos os interessados na aplicação de pesquisas desenvolvidas na universidade pode estar nessa passagem. Professores secundários inibidos diante de sua compreensível dificuldade de aplicação dos resultados obtidos nessas pesquisas, pesquisadores decepcionados diante dessa mesma dificuldade. Resta saber se as novas idéias vão continuar encalhadas aí, no meio do caminho, ou vai se chegar a um acordo sobre essas duas formas de abordagem da língua portuguesa enquanto objeto de estudo. Pior, porém, do que a não aplicação de uma idéia nova é a volta para o lugar da certeza, onde a língua portuguesa é apenas mais uma disciplina isolada no currículo com o mesmo conteúdo pronto para todo o sempre.

---

CORREA, M. L. G. – Portuguese language in the context of Elementary and High School teachers. *Alfa*, São Paulo, 34: 53-62, 1990.

*ABSTRACT: In this paper I have first attempted to describe the teachers' working context in the high school educational system of the state of São Paulo (Brazil), and also the circumstances in which the contributions from other information centers, specially those provided by the universities, are received. Secondly, I have tried to clarify an usual misunderstanding about the use of the expression "Portuguese language" as both a curricular discipline and an object of scientific study. And finally, show the discrepancy between the conceptions given by the teachers in their work and the researchers in the universities about this object of scientific study – even if it might seem handling with the same conception.*

*KEY-WORDS: Portuguese teaching and Linguistics.*

---

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BAKHTIN, M. – (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 3ª. ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- CÂMARA JR., J. M. – *História e estrutura da língua portuguesa*. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1985.
- CÂMARA JR., J. M. – *Estrutura da língua portuguesa*. 6ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1975.
- LEPSCHY, G. C. – *A lingüística estrutural*. 2ª. ed. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- NIDELCOFF, M. T. – *Uma escola para o povo*. 16ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FREIRE, P. – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4ª. ed., São Paulo, Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1983.
- PERINI, M. A. – *Para uma nova gramática do português*. 2ª. ed. São Paulo, Ática, 1985.