

Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio

Maria do Carmo Oliveira Turchiari dos Santos

*Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
e-mail: mcturchiari@uol.com.br*

RESUMO. Este artigo trata do conhecimento e da aplicação, por professores de Língua Portuguesa, dos pressupostos exarados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio. Com base em pesquisa realizada em nove colégios estaduais de Maringá, pretende-se apresentar e discutir os resultados sobre a interface entre os procedimentos pedagógicos empregados pelos professores de português em suas aulas, no nível médio de ensino, e os objetivos e as sugestões registrados nos PCNSEM. Depoimentos dos professores e observação de suas aulas mostram que eles procuram fugir de práticas tradicionais nas atividades de leitura, de escrita e de análise lingüística, mas encontram dificuldades na proposição de procedimentos pedagógicos inovadores. Questões levantadas no início da pesquisa encontram, aqui, suas respostas e reflexões acerca do problema. Os resultados foram positivos porque discutiram-se novas possibilidades de práticas pedagógicas e porque registrou-se demanda de mobilização do Departamento de Letras da UEM para a oferta de cursos propondo novas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: procedimentos pedagógicos, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

ABSTRACT. After the national curriculum paradigms: the fate of the Portuguese Language in secondary school. Portuguese Language teachers' knowledge and application of the presuppositions in Secondary School National Curriculum Paradigms are provided. Research in nine state high schools in *Maringá PR*, Brazil forms the basis for our discussion on results dealing with the interface between pedagogical procedures employed by Portuguese Language teachers in high schools and the aims and suggestions given by SSNCP. Statements by teachers and survey of classroom procedures show that teachers try to discard traditional practices in reading, writing and linguistic analysis activities. However, they have difficulties in applying inovatory pedagogical procedures. Answers to the difficulties brought forth at the start of the research coupled to other observations on the problem are listed and discussed. Results have been positive since new possibilities in pedagogical practice were discussed. Moreover, the Language Department of State University of *Maringá* has been required to establish teacher-training courses involving new approaches on Portuguese Language teaching.

Key words: pedagogical procedures, Portuguese Language, high school teaching.

Introdução

O domínio lingüístico, sobretudo da leitura e da escrita padrão, pelo aluno que conclui o nível médio de ensino tem sido motivo de preocupação para os educadores. O final dessa etapa de estudos remete para o encaminhamento profissional, seja ingressando na universidade ou não. A falta desse domínio tem-se constituído em uma das barreiras que impede melhores conquistas profissionais e sociais para muitas pessoas.

O Ministério da Educação e Cultura, buscando propostas de abordagens pedagógicas mais eficazes que as tradicionalmente adotadas, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais que, a partir de

1997 para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e 1999 para o Ensino Médio (Brasil, 1999), apresentam muitos objetivos e algumas sugestões para o ensino de língua materna, com fundamentos na concepção interacionista de linguagem sem, contudo, capacitar de modo consistente o grande número de professores atuantes em sala de aula, em contato direto com os alunos, a um tipo de ensino que produza os efeitos desejados.

Este artigo trata do conhecimento e da aplicação, pelos professores de Língua Portuguesa de nove colégios estaduais de Maringá, Estado do Paraná, dos pressupostos exarados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio.

As reflexões aqui registradas são fruto de estudos desenvolvidos durante dois anos, na realização do projeto de pesquisa aplicada intitulado *Ensino Médio: Procedimentos Pedagógicos e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, coordenado pela autora.

Pretende-se, neste artigo, de modo imediato, apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa sobre a interface entre os procedimentos pedagógicos empregados pelos professores de português em suas aulas, em escolas estaduais de nível médio de ensino e as sugestões registradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para que se alcance esse intuito, os itens estão organizados de modo a informar, primeiramente ao leitor, o teor do projeto de pesquisa que motivou as reflexões aqui registradas. A seguir, será delineado um retrato dos procedimentos pedagógicos adotados, atualmente, pelos professores de português em suas aulas. Logo após, serão apresentadas respostas às questões iniciais norteadoras da pesquisa e serão tecidas reflexões com o intuito de discutir os resultados. Finalmente, será mostrado como se promoveu o retorno dos resultados aos professores do Ensino Médio que colaboraram com a pesquisa.

Um pouco de história: o projeto

O projeto Ensino Médio: Procedimentos Pedagógicos e Aprendizagem de Língua Portuguesa foi desenvolvido durante os anos de 2000 e 2001.

Essa proposta foi elaborada com o objetivo geral de contribuir para que a aprendizagem do uso da Língua Portuguesa, no nível médio de ensino, se efetive como a de uma prática social pela qual os usuários se constituem e agem como sujeitos históricos. Dentre os objetivos específicos, pode-se destacar, em primeiro momento, verificar os procedimentos pedagógicos adotados por professores de Língua Portuguesa para ativação dos processos correspondentes às habilidades para uso da língua: leitura, escrita e análise lingüística. Objetivou-se, ainda, promover encontros da coordenadora e dos participantes com professores e supervisores pedagógicos da área de Língua Portuguesa das escolas estaduais, receptivos e cooperativos a sua execução, a fim de discutir os resultados obtidos.

Colaboraram para a realização do projeto cinco graduandos do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, que se engajaram à pesquisa dado o interesse pelo assunto. Eles assistiram a aulas de Língua Portuguesa, coletaram o material de apoio usado em sala e entrevistaram os professores responsáveis pela disciplina em nove colégios

estaduais de Ensino Médio de Maringá. Quanto ao critério para a escolha das escolas visitadas, foram selecionadas aquelas em que se observaram maiores receptividade e cooperação da parte de supervisores pedagógicos e de professores ministrantes da disciplina Língua Portuguesa. Todos os graduandos produziram trabalho científico - monografia - a partir das observações, da análise do material e das discussões realizadas.

Um retrato: os procedimentos pedagógicos nas escolas

Procurar-se-á, aqui, configurar um quadro elucidativo dos procedimentos pedagógicos atualmente usados por professores de português, nas atividades de leitura, de escrita e de análise lingüística, em suas aulas. Esse quadro foi delineado a partir de informações obtidas em entrevista com as professoras da disciplina e em observação direta de aulas.

Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro, composto por catorze questões, estimulando os professores a explicar como se desenvolve o trabalho de ensino de Língua Portuguesa nas escolas em que atuam e a manifestar suas opiniões sobre o modo como essa atividade é realizada.

Pode-se verificar, pelas informações registradas nas entrevistas destacadas abaixo, que os professores têm interesse em aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

O item inicial, que trata da formação (cursos de graduação e pós), indica que todos os professores têm curso de especialização. A maioria em Metodologia e Didática de Ensino.

As respostas às outras questões mostram profissionais conscientes das necessidades de mudanças, mas que se deparam com entraves para atingir o fim proposto. A seguir, serão retomadas as perguntas, destacando-se as respostas mais freqüentes.

Quais os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

- Preparar para a cidadania e o trabalho; preparar o educando como ser humano;
- fazer que o indivíduo use a linguagem com bom domínio; que produza textos coesos e coerentes;
- preparar um indivíduo crítico e participante;
- fazer que aluno seja capaz de interpretar os mais diversos tipos de textos, identificando os objetivos dos autores;
- praticar leitura e escrita com criticidade;

- valorizar a leitura; compreender e interpretar textos orais e escritos; expandir a capacidade de análise crítica;
- tornar o aluno capaz de aprender tendo autonomia intelectual e pensamento crítico, sendo capaz de construir argumentações consistentes e intervir de modo solidário na sociedade;
- preparar os alunos para o vestibular.

Esses objetivos têm sido atingidos? Por quê?

A maioria respondeu *em parte*, dependendo das condições da escola e do interesse dos alunos

Houve modificações nos objetivos e nas práticas pedagógicas, nos últimos três anos?

A resposta mais freqüente é principalmente para formar um aluno mais crítico.

Que alterações foram efetuadas? Ou o que mudou?

Afirmam os professores:

- O modo de encarar as disciplinas;
- Valorização dos conhecimentos do aluno;
- O conteúdo (relacionado ao dia a dia, interesses e necessidades dos alunos).
- Prática com a interdisciplinaridade e a intertextualidade;
- Formar leitores críticos e a gramática no texto;
- Na prática, quase nada: apenas a produção de textos condizendo com a realidade.

Você tem participado de reuniões para reciclagem, para discussão? Onde? Com quem?

A maioria respondeu que sim, no próprio colégio, com professores da mesma área.

Você conhece os novos PCNs? Qual sua opinião sobre eles?

Dizem que sim e que acham bons. Alguns afirmaram que conhecem e acham que os professores não estão preparados para aplicá-los.

Houve reuniões, discussões sobre eles? Com quem?

Responderam que houve discussão com a equipe pedagógica e com colegas da escola em que atuam.

Que critérios você usa para decidir que prática adotar em sala de aula?

A maioria respondeu que os critérios são formados em conformidade com as turmas e os alunos.

Há assessoria para isso? E cobranças?

Metade dos professores entrevistados respondeu que sim, da equipe de assessoria pedagógica. A outra metade respondeu que não.

Como você gostaria que fossem as suas aulas? Se não são, por que não? O que falta?

Todos lamentaram a falta de tempo para preparar melhor as atividades, alguns professores mencionaram a falta de recursos materiais e de equipamentos nas escolas.

O que você tem a dizer quanto ao interesse e ao comportamento dos alunos? E das famílias deles?

Quase todos os professores afirmam que os alunos são pouco participativos, desmotivados.

De que modo esses fatores interferem na prática escolar?

Para os entrevistados, a falta de interesse e de apoio familiar interfere diretamente nos resultados do ensino/aprendizagem.

A visão social e interacionista, que entende ser a linguagem uma forma de as pessoas agirem umas sobre as outras, não se compatibiliza com os procedimentos de ensino adotados tradicionalmente. Exige um tratamento não-mecânico das atividades lingüísticas e um trabalho, sem preconceitos, com o problema das variações dialetais.

Orlandi (1988), reportando-se à leitura, explora a relação linguagem/método e postula que na abordagem textual a relação com o *continuum* se faz necessária, pois o texto tem a ver com as condições de produção, com o espaço simbólico (implícitos), com outros textos e com um contexto mais amplo, que é o da ideologia.

Suassuna (1995), tratando da produção de textos, afirma que, para reverter o quadro de artificialidade na prática da escrita implantado nas escolas, deve ser feita uma tentativa de mostrar ao aluno que o texto escrito é uma forma de interação social. Entender porque e para que escrever passa pela compreensão da escrita no conjunto das demais ações sociais.

Quanto ao ensino da gramática, Geraldi (1996) tece duras críticas à forma como vinha sendo praticado nas escolas. Para ele, o manuseio de alguns livros didáticos permitirá a visão clara de que os conteúdos gramaticais são distribuídos nas diferentes séries de modo incoerente, não permitindo ao aluno, ao final de oito anos de estudos, a compreensão de uma proposta gramatical.

Pelos depoimentos dados e pelas respostas à pergunta se *houve modificações nos objetivos e nas práticas*

pedagógicas nos últimos três anos, pode-se constatar uma preocupação unânime em formar alunos críticos, e, quando especificam as mudanças, ficam claros traços da concepção interacionista de linguagem, como a importância do interlocutor e do contexto no processo interacional de ensino/aprendizagem. Esses traços encontram-se subsumidos em manifestações como: “valorização do conhecimento do aluno”, “prática com a interdisciplinaridade e intertextualidade”, “formar leitores críticos”.

Constata-se, também, que o apoio para discutir os PCNs é restrito à própria escola e que os professores lamentam a falta de interesse das famílias dos alunos que poderiam contribuir para melhores resultados das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Até este momento, foram abordadas questões atinentes às práticas pedagógicas segundo os pontos de vista dos professores, declarados nas entrevistas. A seguir, serão descritos os procedimentos comumente usados por eles, registrados nas observação feitas de suas aulas.

Quanto à leitura

A investigação do contexto escolar mostrou que a leitura no Ensino Médio é uma prática comumente associada à literatura. Quer-se crer que esta limitação seja uma consequência do sistema capitalista implantado em nossa sociedade. Para Bordini e Aguiar (1993), o ponto de vista econômico promove expansões para o educacional, de forma que tudo o que for trabalhado em sala de aula precisa trazer alguma espécie de produtividade para o mercado de trabalho. Sendo a leitura uma atividade de nível intelectual, que não proporciona um acúmulo direto e imediato ao capital econômico, não tem sido uma atividade valorizada.

Fato lamentável, pois conforme expõe Vigner (1979), a leitura permanecerá sempre um meio fundamental de aquisição de conhecimentos. Argumenta explicando que o potencial de alcance de informações pelos olhos é superior ao de outras formas de leitura: por exemplo, enquanto um conferencista enuncia 9.000 palavras por hora, um leitor médio, nesse mesmo tempo, lê cerca de 27.000 palavras.

A leitura de textos não-literários é praticada, mas não é freqüente. As ofertas de textos outros que não pertencam ao livro didático, como letras de músicas, artigos de jornais e revistas com notícias, reportagens, editoriais acerca de assuntos do momento, são raras e refletem o empenho particular de um ou de outro docente. Nesses casos, o

interesse dos alunos é grande, fator altamente positivo para o processo interacional.

Os procedimentos atinentes à leitura em sala de aula parecem obedecer a uma rotina comum entre os docentes: leitura silenciosa dos textos pelos alunos, às vezes, acompanhada pela leitura, em voz alta, do professor; resolução de exercícios e discussão das questões.

As etapas de leitura, na maior parte das vezes, restringem-se aos níveis de decodificação e de compreensão. A interpretação, momento em que é vivenciado o diálogo autor/leitor/texto/contexto, não é enfatizada e, algumas vezes, excluída.

Quanto à escrita

Vigner (1982) lembra que toda pedagogia da escrita fundamenta-se, explicitamente ou não, sobre escolhas de suportes teóricos.

Tratando-se da escrita na escola, é preciso estar atento à distinção entre redação e produção de texto, pois esses termos implicam alicerces teóricos diferentes. A redação corresponde à atividade de escrita praticada no ensino tradicional em que o texto é escrito sobre um tema dado, sem discussões prévias, sem que o aluno tenha, realmente, algo para dizer como ocorre em uma situação natural de comunicação. É uma prática artificial, em que o professor é seu único interlocutor e é julgador: a escrita tem fins de avaliação (a nota). Nesse procedimento, o principal critério avaliador está cunhado nas normas gramaticais.

O termo produção de texto retrata uma nova postura na prática de escrita. Nessa atividade, o aluno tem o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer e o locutor se constitui sujeito de assunto, com discussões que possibilitam argumentação a favor ou contra as idéias enfocadas, sem direcionamento que controle a reflexão do aluno, levando-o a uma só interpretação dos fatos. Geraldini (1997) entende que, na produção de texto existe uma articulação entre um ponto de vista e o discurso; a escrita não é mecânica nem mera atividade de reprodução, independentemente de quem e para quem resulta.

Quando perguntado aos alunos das escolas visitadas se gostavam de escrever, a maioria respondeu afirmativamente, justificando que “é bom para melhorar os conhecimentos”, “sentem-se bem praticando a atividade”, “podem expressar os sentimentos e opiniões”. Para a pergunta sobre o ensino que estão recebendo, as respostas foram “bom” e “ótimo”. Entretanto, quando os professores lhes pedem que escrevam textos, a maioria manifesta reação negativa, querem saber o número de linhas

(tamanho do texto), e demoram muito para executar a atividade e, ao final das aulas (geminadas), muitos não entregam os textos.

Essa contradição possivelmente encontra justificativa no modo como sucede o “antes” à atividade de escrita.

O que pôde ser constatado é uma prática de escrita que se caracteriza mais como redação do que produção de texto. É quase uniforme o procedimento constatado nas diferentes escolas. Pauta-se, essa atividade, na organização do livro didático. Um texto é lido, tem questões de “compreensão e interpretação” respondidas e uma proposta de escrita a ser executada. Há uma breve discussão do assunto, mas não se consegue fugir do artificialismo na realização da atividade, pois não existem interlocutores reais para as escritas discentes, apenas os professores. Na correção dos textos, são enfatizados os erros gramaticais; a coerência do texto é considerada de modo intuitivo, não pautada em critérios pré-estabelecidos, como os de Beaugrande e Dressler (1988) e os de Charolles (1978). A refacção raramente é sugerida.

Em somente uma das turmas, em aula posterior à da elaboração do texto, as redações foram entregues aos alunos e houve orientação para que as reescrevessem.

É preciso registrar, também, que por algumas vezes foram desenvolvidas, antes da escrita, discussões sobre determinados temas como “gravidez na adolescência”, “viagem turística de final de ano da turma”, “meninos de rua” em que os alunos se sentiram estimulados a participar e a expor suas opiniões, suscitando momentos de real dialogismo ante os interlocutores - professores e alunos.

A escrita não foi realizada, nas observações feitas nas aulas, nenhuma vez, de modo autêntico, com leitores reais, de modo não-artificial.

Quanto à análise lingüística

Dentre as habilidades propostas no ensino de Língua Portuguesa, o ensino da gramática é, sem dúvida, o que suscitou maiores discussões nos últimos anos. Apesar de os professores terem consciência de que o ensino descontextualizado de regras é uma prática obsoleta, não estão preparados para pôr em prática metodologias mais eficazes, mais de acordo com a concepção interacionista de linguagem.

Brito (1997), após analisar novas propostas de ensino de gramática, dentre as quais as de Perini, Kato e Lemle, mostra que os autores são unânimes na defesa do ensino regular de gramática e quanto à

modalidade a ser estudada: o português culto. Não há consenso, entretanto, quanto a sua abrangência e a sua fundamentação teórica.

Pôde-se constatar, nas aulas observadas, estratégias bastante tradicionais: os professores trabalham as normas e os exercícios do livro didático; não se observam reflexões sobre o uso; os alunos não manifestam dúvidas, não fazem perguntas e não são utilizados outros materiais além de livros didáticos e gramáticas; o tempo dedicado a esse estudo é curto e as aulas expositivas.

Fica evidente que os alunos não entendem a razão de aprender a gramática da forma como é ensinada e sua verdadeira utilidade. No entanto, por estarem acostumados com esse tipo de prática desde seu ingresso na vida escolar, eles simplesmente ouvem e fazem de conta que entendem.

Respostas às questões iniciais: reflexões sobre os resultados

Algumas questões foram levantadas no início da pesquisa realizada, expressando toda a problemática a ser tratada de modo a nortear o estudo. Recorrendo aos resultados obtidos, procurou-se uma resposta para essas perguntas. As questões serão, aqui, retomadas e discutidas.

Como está se processando o ensino da leitura, produção escrita, análise lingüística? Qual a metodologia adotada para a execução de tais atividades?

Conforme se pode depreender dos registros feitos da observação das aulas, relatadas no item anterior, o ensino de Língua Portuguesa está vivendo um momento de transição entre o tradicional e o novo. Se, por um lado, os docentes têm informações sobre os novos PCNs, sobre a importância da leitura e da escrita no ensino de línguas, por outro, encontram-se desarmados para assumir procedimentos inovadores. Eles se mostram preparados para filtrar o eficaz e o não-eficaz nas práticas convencionais. Entretanto, faltam-lhes, muitas vezes, recursos para substituir aquelas em que não acreditam.

Na prática da leitura, embora o professor se atenha, quase sempre, ao livro didático, observa-se o empenho em discutir as questões, principalmente de conteúdo, valorizando a participação discente. É a valorização do discurso do interlocutor, mas falta, realmente, um trabalho que dê mais ênfase à interpretação.

A elaboração de textos escritos não é tão artificial e autoritária quanto há algumas décadas. Posturas como “o tema é tal, façam uma redação para nota”

não são mais observadas. Embora o leitor seja, efetivamente, apenas o professor, julgador, há sempre, antes da escrita, uma discussão acerca de um tema enfocado em texto lido previamente.

A questão da gramática, sem dúvida, vai exigir grande empenho dos docentes na reavaliação dos seus procedimentos pedagógicos. A maior parte dos professores é favorável ao ensino da gramática e pratica-a do modo orientado pelo livro didático. Percebe-se que eles não estão capacitados para discutir e ensinar o uso e a funcionalidade dos elementos gramaticais. Aliás, quem está? Um número muito reduzido de professores na esfera do ensino superior. Talvez.

Qual o tratamento dado às variações lingüísticas?

Não se observou, em nenhuma das aulas, postura discriminatória dos docentes quanto ao dialeto falado pelo aluno. Os professores falam e ensinam de acordo com a norma culta sem, todavia, desvalorizar a forma popular. Por outro lado, também não se verificou, em nenhum momento, qualquer diálogo entre professor e aluno sobre esse assunto.

Pode-se dizer que esse problema não recebe um tratamento específico da parte dos docentes, entretanto, a postura que adotam conduz para a aprendizagem da norma culta sem desvalorizar o dialeto popular.

A diversidade lingüística merece tratamento mais consistente. Como postula Nuchèze (1995), interações em contextos pluriculturais podem gerar mal-entendido, visto que os repertórios cognitivos dos interlocutores entram em dissonância, pois nem todas as informações pertinentes à interpretação dos enunciados são acessíveis a todos os participantes do ato interacional.

Qual a concepção de linguagem subjacente à metodologia adotada?

Como os professores se apóiam substancialmente em livros didáticos, a prática que adotam subjaz à concepção de linguagem subsumida no livro didático adotado.

Não se encontram mais em uso, nas escolas, livros didáticos que reflitam, de modo integral, exercícios mecânicos, elaborados segundo a concepção estruturalista de linguagem.

Os livros didáticos atuais procuram dar mais voz aos alunos, incentivando a reflexão e o posicionamento pessoal diante de certos questionamentos. No entanto, encontram-se, ainda, reflexos do estruturalismo em alguns momentos.

Pode-se dizer que a metodologia usada atualmente pelos professores de Língua Portuguesa avançou positivamente em relação às práticas adotadas, segundo a concepção estruturalista da década de 70, do século XX, sem, todavia, estar totalmente pautada na concepção interacionista de linguagem.

Que perfil de Ensino Médio propõe o MEC, depreensível dos procedimentos norteadores divulgados?

Os PCNs explicitam o perfil de Ensino Médio que pretendem (Brasil, 1999, 1ª, 21-23), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no art. 35, incisos I a IV: *aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando de instrumentos que lhe permitam "continuar aprendendo"*.

Para os formuladores dos PCNs, a perspectiva atual se diferencia da anterior, regida pela Lei n.º 5.692/71, que propunha para o 2.º grau duas funções principais: o prosseguimento dos estudos e a habilitação para o exercício de uma profissão técnica. No ponto de vista atual, nas palavras dos PCNs, o *Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1.º § 2.º da Lei n.º 9.394/96)*. Para eles, essa visão social integra finalidades que antes estavam dissociadas, oferecendo, agora, de forma articulada, uma educação equilibrada.

Quanto à linguagem, especificamente, os PCNs (Brasil, 1999: 35-38), em visão teórica da língua, utópica quanto a sua aplicação, propõem a comunicação como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, construindo e desconstruindo significados. Apoiados na concepção sócio-interacionista de linguagem, entendem que a opção metodológica no ensino deve priorizar o saber lingüístico do aluno e o uso da linguagem em diferentes esferas sociais. Observa-se a superação do nível frástico no ensino da língua, tendo como unidade básica o texto; o aluno considerado como produtor de textos, *aquele que pode ser entendido pelos textos que produz; o texto marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre outros que o compõem*.

Como se pode perceber, os PCNs prevêm uma situação ideal em que, de um lado, estariam os professores preparados teórica e pedagogicamente para seguir as orientações veiculadas e, de outro, os alunos, também, em visão utópica, aptos para se adequarem às novas orientações, de modo que os resultados signifiquem sucesso.

Que perfil de Ensino Médio se depreende das atividades praticados nas escolas estaduais?

Pôde-se constatar, durante a investigação do contexto escolar dos colégios visitados, que a preocupação fundamental de professores e de alunos do Ensino Médio está, realmente, centrada em dois eixos: acesso ao ensino superior (universidade) e trabalho.

Segundo depoimento dos professores, o ensino de Língua Portuguesa visa:

- preparar para a cidadania e o trabalho; preparação do educando como ser humano;
- fazer que o indivíduo use a linguagem com bom domínio; que produza textos coesos e coerentes;
- preparar um indivíduo crítico e participante;
- fazer que aluno seja capaz de interpretar os mais diversos tipos de textos, identificando os objetivos dos autores;
- praticar leitura e escrita com criticidade;
- valorizar a leitura; compreender e interpretar textos orais e escritos; expandir a capacidade de análise crítica;
- tornar o aluno capaz de aprender tendo autonomia intelectual e pensamento crítico, sendo capaz de construir argumentações consistentes e intervir de modo solidário na sociedade;
- preparar os alunos para o vestibular.

Valores como cidadania, criticidade, integração social, uso proficiente da linguagem são postulados nos PCNs e defendidos e perseguidos nas salas de aula.

Isso não significa que as escolas executem todas as atividades conforme direcionam os parâmetros e não significa, principalmente, que consigam formar os cidadãos segundo seus objetivos.

Na questão final, a seguir, serão comentadas as diferenças entre o que pretendem os PCNs e a prática observada nas escolas.

Em que pontos o Ensino Médio praticado nas escolas corresponde ao planejado pelo MEC? Em quais não corresponde? Por quê?

Nas reflexões acerca das duas questões anteriores, ficou evidente que não há grandes diferenças entre os objetivos traçados pelos PCNs e os traçados pelos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Há, porém, diferenças muito acentuadas quanto aos meios para atingir esse fim.

Os PCNs, de forma deôntica e idealista, expõem acerca do ensino de Língua Portuguesa:

Mesmas estruturas lingüísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Há uma “diversidade de vozes” em um mesmo texto. Normalmente, o uso que fazemos desses recursos não é intencional. É comum dizer aquilo que não queremos dizer ou interpretar de forma errônea o dito, daí as desculpas são muitas. Uma entoação de voz pode transformar o sentido de um texto. A simples inversão de um adjetivo modifica o significado de uma frase. O texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria. A propaganda faz o mesmo. A ambigüidade da linguagem faz os juristas provarem o dito pelo não dito e vice e versa (p. 43).

O trecho enfatiza a importância do texto na aprendizagem da língua, mostrando o que se espera no seu uso de forma eficaz. Entretanto, dentre as críticas mais consistentes aos PCNs, destacam-se duas: a pressuposição de que todos os professores do Ensino Fundamental e Médio conhecem as teorias que fundamentam os pressupostos, de modo a interagir com o texto norteador, e a falta de orientação para encaminhamento metodológico.

Pode-se, ainda, ler nos PCNs:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever (p.44).

Primeiramente, grande número de professores em atividade nos ensinos fundamental e médio não tem domínio pleno das correntes teóricas atinentes à Análise do Discurso e à Lingüística Textual, subjacentes à concepção interacionista de linguagem que subsidia os pressupostos norteadores dos PCNs; esses professores encontram dificuldades em dialogar com o texto dos parâmetros. Além disso, os PCNs mostram o que se espera, mas não orientam “como fazer” para alcançar os resultados esperados; como afirmam Marcuschi e Suassuna (1996), falta “objetividade na operacionalização metodológica”. Faltam sugestões de práticas pedagógicas que apoiem os professores na difícil tarefa de reverter o quadro de ensino/aprendizagem da escrita em exercício, reconhecidamente ineficaz.

O que se verifica, em sala de aula, é que as práticas pedagógicas utilizadas não conseguem conduzir aos resultados esperados: os alunos têm enormes dificuldades na compreensão e na interpretação de textos; dificuldades no domínio da norma culta, na elaboração de textos escritos; não identificam a “diversidade de vozes” em um mesmo texto; encontram muita dificuldade em desvendar intencionalidades, em acumular e selecionar argumentos.

É necessário que os professores da Língua Portuguesa possam participar de mais cursos de atualização e de discussão acerca de metodologias e de práticas pedagógicas, mais condizentes com a concepção sócio-interacionista, para que o ensino da língua seja mais adequado e eficaz.

Os problemas sócio-políticos, exteriores à escola - baixos salários, grande número de aulas que os professores assumem por semana, desvalorização do professor, dificuldades financeiras das classes populares (pais de alunos), falta de incentivo e de valorização dos estudos (para pais e alunos) - interferem no processo de formação educacional, minando a ação idealista dos educadores, empenhados em alcançar bons resultados apesar das condições desfavoráveis significativas.

Marcuschi e Suassuna (1996: 19), em análise dos PCNs afirmam:

A leitura do documento deixa a impressão de que a perspectiva textual é uma alternativa incontestável e clara. Que seja incontestável é até provável, mas que seja clara não é verdade. Faltam hoje especificações de detalhe para operacionalizar o uso da proposta textual. Como o documento se dirige a um amplo leque de professores que não dispõem de conhecimentos científicos suficientes na área, deveria se ter pensado mais nesse interlocutor. Pois boas teorias podem ser uma má ferramenta na mão de quem não sabe o que fazer com ela.

Os professores do Ensino Médio solicitaram o apoio dos docentes do curso de Letras, da UEM, com a oferta de cursos de atualização, segundo pode ser verificado no próximo item.

O retorno aos professores

Como um dos objetivos principais da pesquisa é contribuir para que a aprendizagem do uso da Língua Portuguesa, no nível médio de ensino, se efetive como a de uma prática social pela qual os usuários se constituem e agem como sujeitos históricos, não se poderia deixar de dar um retorno aos educadores envolvidos no Projeto sobre os resultados da pesquisa.

Reuniões foram agendadas, em cada uma das escolas, com os professores envolvidos no projeto e com os coordenadores pedagógicos. Procurou-se, nesses encontros, além de apresentar as reflexões desenvolvidas, estimular os professores para que expusessem suas dúvidas, seus anseios, seus pontos de vista sobre a problemática, realizando, assim, um fórum para discussão do assunto. Eles manifestaram, de modo muito claro e pungente, a difícil arte de ser professor de Língua Portuguesa. Levantaram problemas que precisam ser solucionados. Serão destacados, a seguir, momentos de fala desses

professores, de modo a configurar seu empenho e as dificuldades que encontram, barreiras a serem transpostas na busca de um ensino mais eficaz:

- Existe um grande salto da 5.^a a 8.^a séries para o Ensino Médio. O aluno aprende de 1.^a a 4.^a, na 5.^a, o professor o trata como se já soubesse a língua e ele chega ao Ensino Médio sem saber.
- Os alunos não têm interesse; acham tudo difícil, dizem “não entendi”.
- Não são capazes de comentar, criticar, discutir temas.
- Não lêem. Os professores já tentaram vários métodos, mas acabam trabalhando com o resumo da obra e leitura de fragmento de livro. Dizem que não adianta pedir para lerem; dizem que já tentaram a leitura por lazer e os alunos não lêem.
- Não há reuniões pedagógicas para discussão desses assuntos nas escolas.
- Não há interesse das famílias dos alunos.
- Precisa haver um trabalho de conscientização de massa para que possa haver valorização das questões atinentes à linguagem.
- Há turmas muito heterogêneas, com alunos sem base. Alunos que fazem da 5.^a a 8.^a série no CES (Centro de Ensino Supletivo) e se matriculam no Ensino Médio, mas não conseguem acompanhar.
- Os alunos detêm outras questões culturais - informática, jogos de vídeo-game, filmes, revistas, etc. - mas que não os preparam para ser um aluno crítico, participativo, interessado na linguagem, na educação.
- Os professores vêm-se sem o apoio necessário (do MEC, do Núcleo, da direção da escola) para a discussão dos déficits no ensino da linguagem e para a proposição de soluções. Não sabem “o que” e “como” fazer para melhorar os resultados.
- Os professores precisam que a Universidade lhes propicie cursos para capacitação.

Conforme se pode perceber, os problemas do Ensino Médio, assim como o de outros níveis, não se limitam à parte metodológica, mas têm sua origem na estrutura sócio-política do país, tornam-se mais acentuadas com a estrutura familiar-cultural da clientela e com a estrutura organizacional do sistema de ensino que, visando a alguns benefícios, impõe regras que sucateiam a sua qualidade e culminam dentro da sala de aula, com todos os problemas mencionados.

Considerações finais

A problemática implícita no título deste artigo, como anda nossa Língua Portuguesa no Ensino Médio, fez emergir uma série de questionamentos atinentes ao ensino da língua materna, os quais, após investigação do contexto escolar, obtiveram espaço para discussão e indicações para minimizar os problemas.

Pôde-se verificar, nas escolas de Ensino Médio em que a pesquisa foi realizada, que os pressupostos que fundamentam a concepção sócio-interacionista de linguagem estão se estendendo até às salas de aula, onde está se observando um processo de transformação; o ensino de Língua Portuguesa nos moldes tradicionais está superado; os professores empenham-se em adotar práticas metodológicas que expressem resultados mais satisfatórios no uso da língua. Esses resultados não são os ideais. Para isso, além das mudanças sócio políticas, é preciso propiciar condições de embasamento teórico e prático dos professores regentes em sala de aula.

Ainda assim, outros obstáculos devem ser transpostos, como a questão da grade curricular, do número de horas-aula do professor, número de alunos por turma, do interesse das famílias pelo domínio lingüístico de seus filhos.

Apesar de serem apenas nove as escolas participantes da pesquisa, acredita-se que os resultados são similares aos de outras instituições de ensino. A transformação vem operando-se lentamente e é através de discussões dos problemas e de propostas de curso de aperfeiçoamento, de atualização, de projetos de pesquisa, ensino e extensão que a universidade pode dar sua contribuição.

Referências

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. V. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman, 1988.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: A formação do Leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRITO, L. P. *A sombra do caos*. Ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38. Paris: Larousse, p. 7- 41, 1978.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino - Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A.; SUASSUNA, L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca da historicidade da língua. *Cadernos de Educação Municipal* Recife: Undime, n. 1, p. 9-27, 1996.

NUCHÈZE, V. Contribution à la réflexion sur la dialectique du même et de l'autre dans les systèmes interactionnels. *Revue de Linguistique e Didactique des Langues*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p. 17-42, 1995.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

VIGNER, G. *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International, 1979.

VIGNER, G. *Ecrire - éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE International, 1982.

Received on May 07, 2003.

Accepted on December 10, 2003.