

## COMO SE ENSINA PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO

Mary Neiva Surdi da Luz (UNOCHAPECÓ)

Embora o processo de ensino/aprendizagem de língua materna seja uma questão que vem há tempos inquietando muitos profissionais na área, ainda não se tem um número expressivo de pesquisas que diagnostiquem a realidade local. O estudo da atual configuração do ensino de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª séries, nas escolas estaduais e privadas de Chapecó-SC, já foi objeto de estudo da pesquisa “E o ensino de português, como vai?” e “A aula de língua portuguesa na escola particular”, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Estudos Lingüísticos e Literários”, da Unochapecó. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que investiga o ensino de língua portuguesa no nível médio da rede estadual de Chapecó-SC.

A insatisfação da população com a escola pública já faz parte do senso comum e se pode observar também que um dos pontos críticos desse descontentamento concentra-se em torno do ensino da língua portuguesa. Não raramente, ouve-se alguém dizer que os estudantes de hoje não sabem falar, muito menos escrever. No entanto, deve-se considerar que tal tipo de afirmação tem como base a idéia que falar ou escrever ‘bem’ está estreitamente relacionado ao domínio da tradição gramatical. Esse tipo de pensamento já vem sendo rebatido pelas idéias oriundas dos trabalhos na área da sociolingüística. Apesar de a escola ainda estar carregada de ranços, nas últimas décadas, especialmente em relação ao ensino de língua materna, concentram-se esforços no sentido de se dar a todos os cidadãos o acesso à língua padrão sem a desvalorização das variantes lingüísticas e de seus aspectos culturais.

Em âmbito nacional, nas últimas décadas, propostas para o ensino de língua portuguesa, como língua materna, vêm sendo apresentadas e implantadas. Tem-se como base as idéias apresentadas por grupos de pesquisadores, que têm como expoente o Professor João Wanderley Geraldi, um dos autores mais citados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Em âmbito estadual, tem-se a implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina, baseada na concepção sócio-histórica. Am-

bas as propostas têm em comum o fato de considerarem o indivíduo um sujeito histórico. Tendo em vista esse panorama, esta pesquisa objetivou verificar como se configura hoje o ensino de língua portuguesa, no nível médio nas escolas estaduais do município de Chapecó-SC, verificando quais são as bases teóricas que dão suporte à metodologia empregada pelos professores em sala de aula; qual a visão dos discentes em relação ao ensino de língua portuguesa e como se dá a articulação das práticas de leitura, oralidade, produção de textos e análise lingüística à realidade lingüística dos alunos.

### O LIVRO DIDÁTICO

Segundo Geraldi (1996), a utilização do Livro Didático (L D) teve grande impulso quando houve a democratização do ensino, décadas de 60 de 70. Até então, o número de escolas, de estudantes e de professores não era desproporcional. Quando as escolas começaram a receber uma grande camada da população, que antes era alheia aos bancos escolares, além de problemas com espaço físico, houve também a falta de professores minimamente habilitados a trabalhar com esse novo público. Qual seria a solução? A solução foi simples: um manual, um guia que auxiliasse os professores na tarefa de dar aulas. Nesse mesmo tempo, surgem cursos e mais cursos de formação rápida, as antigas licenciaturas curtas, cursos de férias e tudo o mais que pudesse auxiliar à formação dos professores.

Em função da rapidez que o processo exigia, muitos profissionais acabaram se formando sem uma preparação adequada para o trabalho em sala de aula, havia deficiências tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Então, nesse contexto o Livro Didático surge como uma verdadeira tábua de salvação: aqueles professores menos preparados tinham no seu material didático o apoio necessário para o trabalho.

Apesar de muitas décadas já terem se passado depois da *democratização* do ensino, o que se percebe é que o LD continua a dominar em sala de aula. Com o objetivo de verificar o espaço do LD nas aulas de português, foi questionado sobre a frequência de uso deste recurso e se verificou que 100% dos entrevistados apontaram o

uso semanal ou diário do LD. Isso indica que os LD têm espaço garantido nas aulas de língua portuguesa.

Segundo vários autores que discutem o uso do livro didático, o bom livro didático garante um mínimo de qualidade no ensino, sistematizando o conhecimento e suprimindo a falta de acesso a livros entre crianças das camadas populares. No entanto, vários são os problemas nos LD. Em relação aos gêneros textuais, não há uma preocupação com o trabalho de textos que circulam na sociedade e em relação à leitura há uma fragmentação dos textos e exercícios de interpretação que privilegiam a decodificação. A escrita geralmente aparece de forma “gratuita” e os exercícios de gramática objetivam a fixação de estruturas.

Mesmo tão criticado por vários estudiosos, entre os alunos, o LD tem uma boa aceitação, 23% dos alunos o consideram ótimo ou bom, argumentando que: “quando dá preguiça, está pronto no livro”, “muitas informações e assuntos interessantes”, “auxilia o trabalho do professor”.

A grande maioria dos alunos atendidos pela escola pública vem de camadas populares e porque não dizer pobres da população, que tem na escola sua fonte de leitura. Em outras palavras, ao que parece, os alunos são levados a acreditar que todos os livros são necessários, intrínsecos e essencialmente didáticos, ou seja, tratam de um ramo específico do conhecimento (de uma determinada matéria) e contêm regras, leis, métodos, lições e informações aprendidas.

Por outro lado, 77% dos alunos se mostram insatisfeitos e apontam, baseados na experiência prática de estudantes, o que vários pesquisadores já apontaram: “tem pouco conteúdo”, “o professor só ocupa ele”, “não tem textos diferentes”, “não se aprende nada”.

Em se tratando de ensino médio, deve-se considerar que a maioria das escolas adota livros ou apostilas que são adquiridas pelos alunos e contêm os conteúdos para os três anos. Então, ocorre a cobrança de pais e alunos para que o LD seja utilizado, preferencialmente, na íntegra e na seqüência já estabelecida.

Infelizmente, o que os dados permitem concluir é que o ensino da língua portuguesa está condicionado ao uso do livro didático que, como o próprio nome diz, dita os conteúdos e metodologias de

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ensino, não permitindo ao professor e nem ao aluno um ensino mais produtivo da língua, ou mesmo o uso de outras linguagens ou de outros recursos em sala de aula.

54% dos alunos apontam que raramente ou às vezes o professor leva à sala de aula algum recurso complementar ou mesmo outra fonte para trabalho. Segundo Back (1987), nas escolas, em geral, há falta de auxílios audiovisuais e ressalta que é preciso fazer usos de tais meios sempre que são úteis para esclarecer ou reforçar a mensagem. Esse não uso de outros recurso justifica-se pelos dados apontados em relação ao uso do LD, ou seja, o LD planeja a aula do professor. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998: 69) resume esse quadro nas seguintes palavras:

O livro didático, mais do que um instrumento (entre muitos outros) útil no ambiente escolar, tem sido tomado – apesar da crítica freqüente dos próprios professores – como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério.

Por outro lado, 46% dos alunos apontam o uso constante de outros recursos. Os PCNs (1998) ressaltam que a televisão, vídeo-cassete, gravador ou computador podem ser utilizados para criar situações de ensino/aprendizagem com maior qualidade, dependendo da postura adotada pelos professores. O uso de vídeos, cartazes e retroprojetores têm destaque. No entanto, são usados apenas para visualizar informações que complementam ou simplesmente repetem o que já estava exposto no LD. E o problema está em se usar esses outros recursos como um prolongamento do LD e não como um material alternativo.

## OS CONTEÚDOS

Os conteúdos propostos, segundo 55% dos alunos, não correspondem aos seus interesses. Novamente, o uso do LD pode justificar tal ocorrência. Para os PCNs de Língua Portuguesa (1998), a seleção dos conteúdos deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Mas como conseguir isso se os conteúdos já estão determinados pelo LD e se muitos desses conteúdos não condizem com a realidade, com a vida dos alunos?

## DEPARTAMENTO DE LETRAS

Segundo a PCSC (1998), os conteúdos de LP precisam ser concebidos como conjunto de práticas, sintetizado nos eixos: fala/leitura-escritura, percorridos pela reflexão sobre a língua e articulado ao projeto pedagógico da escola.

Para Geraldi (1993), os conteúdos de ensino são construídos na articulação dos conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias da transmissão destes conhecimentos. Alguns professores alegam que ensinam determinados conteúdos porque eles serão exigidos nas séries seguintes ou porque são necessários para que os alunos aprendam a se expressar corretamente.

Nesse sentido, perde-se de vista a relação que se deveria estabelecer entre o conteúdo “ensinado” na escola e o conteúdo “vivido” porque muitos conteúdos ainda são ensinados pois sempre foram ensinados. “Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem mesmo ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino”(Geraldi, 1993: 90).

Contudo, 45% dos alunos apontam que sempre são trabalhados conteúdos de seu interesse. Esse índice está fortemente relacionado ao vestibular, pois para muitos, a função do ensino médio é preparar os alunos para as provas de vestibular e nesse contexto, o estudo gramatical e as produções pré-definidas representam o tipo de conteúdo que o aluno precisa dominar.

## O TRABALHO COM O TEXTO

Segundo Geraldi (1996), o domínio da escrita representou um marco na história da humanidade. Houve um tempo em que bastava dominar a palavra falada, os discursos orais convenciam e informavam. Com a invenção da escrita e sua difusão, tornou-se necessário o domínio de mais duas ferramentas: a leitura e a escrita. A escrita, dada sua materialidade, permite uma interlocução a distância, no tempo e no espaço, possibilitando o registro da história da humanidade.

No entanto, dominar essa ferramenta, tem se mostrado uma tarefa um tanto árdua. Há, hoje, inúmeros trabalhos que analisam os problemas enfrentados pelos alunos na produção de textos escritos,

observando tanto a forma como esse ensino é realizado quanto seus efeitos.

Ao se questionar que atividades são realizadas antes de produzir um texto, 35% dos alunos apontaram que a produção de um texto é precedida pela leitura de um texto que serve como um modelo para a produção do aluno. Esse tipo de atividade é característica dos livros didáticos que, geralmente, iniciam uma unidade ou capítulo com uma tipologia textual que será exaustivamente explorada. A crítica que se faz a essa estratégia é que se toma o texto como um mero pretexto para a produção de outro texto e muitas vezes se deixa de lado a exploração do texto em si, desvirtuando seus aspectos literários e discursivos.

Em relação às dificuldades encontradas na hora de produzir um texto, os alunos apontaram que não é possível determinar qual é a etapa mais difícil, pois todas elas causam um certo desconforto na hora de produzir um texto escrito. Um fator que determina boa parte das dificuldades encontradas pelos alunos frente à produção de textos escritos, está no fato de produzirem os seus textos para um único interlocutor: o professor que, geralmente, é visto como o caçador de erros. Dessa forma, os alunos não se assumem como sujeitos de seu discurso escrito. A imagem que se tem do interlocutor da linguagem escolar acaba transformando a tarefa de escrever num árduo e penoso castigo.

Quando se pensa em análise e correção de texto, a primeira idéia que poderia vir à mente é que esta é uma atribuição do professor. Já que é ele quem ensina, é ele quem deve corrigir. Essa parece ser uma prática vivenciada pelo grupo pesquisado, pois quando foi questionado se os textos produzidos eram estudados e analisados, observou-se que 68% dos sujeitos pesquisados relatam que a análise e estudo das produções dos alunos é uma prática pouco utilizada. Para realizar um trabalho desse tipo é necessário que o professor consiga estabelecer um ambiente de confiança propício à sua execução, de forma a não provocar constrangimentos. Depois que os alunos já tenham experiência na refacção dos textos, o professor pode alterar as formas de realização: grupos, pares até chegar à autocorreção.

A LEITURA DE TEXTOS

Pode-se considerar a leitura como um ato dialógico entre leitor e texto, porém o que se percebe é que a leitura também é trabalhada com o objetivo de buscar informações, interpretar textos e introduzir tópicos gramaticais. Isso foi constatado quando os alunos foram questionados sobre como a leitura estava sendo trabalhada e obteve-se que 26% dos alunos responderam que a leitura é trabalhada como busca de informação e para interpretar textos.

De acordo com Geraldí (1984), quando se realiza a leitura com o objetivo de extrair do texto uma informação, é imprescindível que fique claro para que extrair essas informações, caso contrário a atividade passa a ter um mero caráter interpretativo, ou seja, a simulação de leitura.

Quanto à leitura para interpretar textos, Geraldí (1984) salienta que é a mais praticada em outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocação leitor/texto/autor.

Dos alunos pesquisados, 44% apontam que nas atividades de leitura são realizadas análises e reflexões sobre o tema abordado nos textos. Nesse sentido é preciso ter alguns cuidados, pois sabe-se que muitos dos textos dos LD têm uma forte carga moral implícita que precisa ser percebida e discutida.

Em relação aos aspectos que os alunos julgam importantes durante a leitura, verificou-se que 40% dos alunos reconhecem que um dos aspectos mais importantes é o exercício de interpretação e reflexão proporcionado pela leitura. No entanto, 33% apontam a busca de informações como o mais importante. É certo que quando alguém lê, um dos seus objetivos é a busca de informações, mas há problemas quando o leitor somente retira informações de um texto sem fazer qualquer tipo de questionamento ou reflexão, tomando tais informações como verdades absolutas.

Ao se questionar sobre quais as leituras realizadas, como era de se esperar, em função dos dados já apresentados, 54% dos alunos apontam que as leituras realizadas nas aulas de língua portuguesa são dos textos apresentados no LD. 36% indicam que também são feitas leituras de livros para a produção de resumos ou fichas.

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### A GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

Em relação ao estudo da gramática, os alunos foram questionados sobre sua importância e 42% dos alunos consideram o estudo da gramática necessário. Nessa perspectiva torna-se conveniente compreender o que é gramática.

De acordo com Marote e Ferro (1994), há vários conceitos de gramática e cada escola lingüística tem o seu. Pode-se citar entre eles: Gramática é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua; ou Gramática é a arte de falar e escrever corretamente a língua.

Chomsky (*apud* Marote & Ferro, 1994: 93) diz que a gramática reflete o comportamento do falante que, a partir de uma experiência de língua, finita e acidental, consegue produzir ou compreender um número infinito de novas frases.

Segundo Rocha (2002), há alguns professores que afirmam que o ensino gramatical é necessário ao aluno para que ele possa refletir a respeito de sua própria língua. Desse modo, a gramática reflexiva seria um instrumental de que ele disporia para compreender melhor a estrutura, a essência do seu principal meio de comunicação.

Enquanto 42% dos alunos consideram o estudo da gramática necessário, especialmente, para preparar os alunos para o vestibular, 58% não o consideram. Possivelmente, esse número é fruto da experiência que os alunos têm com o ensino gramatical: estudo de regras descontextualizadas, exercícios isolados, “salada” de nomenclaturas etc.

Quando questionados sobre como é realizado o trabalho de estudo da gramática nas aulas de língua portuguesa constata-se que a seqüência apresentada pelo LD determina, em 36%, a forma como se estuda a gramática na sala de aula. Observa-se que 33% dos alunos responderam que a gramática é estudada, a partir de regras e exercícios.

De acordo com Napolini (1996), essa prática pedagógica está fundamentada na crença que exercícios estanques ou isolados de determinados assuntos podem instrumentalizar o aluno para fazer uso desses conhecimentos na hora de produzir seus textos. Porém o que ocorre é que o aluno faz os exercícios, acerta-os, mas nem sempre consegue aplicar os conhecimentos em situações textuais.

## DEPARTAMENTO DE LETRAS

Em relação à mesma questão, 31% dos alunos responderam que a gramática é trabalhada pela análise lingüística de suas produções. Geraldí (1993) argumenta que através do trabalho com textos dos alunos pode-se comparar os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta.

### A EXPRESSÃO ORAL

Ao se questionar se são realizadas atividades em que os alunos falam e expressam suas idéias, os dados são animadores, pois 56% apontam que sempre são realizadas atividades de expressão oral e isso mostra uma grande evolução do espaço da oralidade na sala de aula. Até pouco tempo atrás, o trabalho com a oralidade provocava uma série de indagações: corrigir ou não? Que forma o aluno deve utilizar: o coloquial ou o formal?

De acordo com Britto e D'Angelis (2003, p.01), "a lingüística moderna, já demonstrou que não há línguas melhores ou piores, nem variedade lingüística que não tenha gramática articulada e consistente". No entanto, para muitos alunos que freqüentam escolas públicas, advindos, principalmente, das camadas populares, raramente a língua ensinada corresponde à variedade empregada por esses alunos. A língua escolar padrão parece uma língua estranha, quando não uma língua estrangeira. A fala desses alunos é constantemente corrigida, reprimida e, às vezes, até ridicularizada, principalmente pelos próprios colegas.

Deve-se ter claro que não é papel da escola substituir uma fala por outra julgada, social e não lingüisticamente, como a mais adequada. "Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é" (PCN, 1997: 47).

### AULA SIGNIFICATIVA

Em relação às atividades de língua portuguesa desenvolvidas durante as aulas, os alunos destacaram que gostaram mais das se-

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

guintes: músicas; encenação de livros; passeios; vídeos; pesquisas; trabalhos com jornais; atividades em grupos.

Essa relação mostra que os alunos selecionaram como atividades significativas aquelas que envolvem trabalhos em grupos, criatividade e pesquisa. Segundo Naspolini (1996), a atividade que promove o conhecimento caracteriza-se por ser significativa, produtiva e desafiadora. É significativa a atividade que propõe um desafio que o aprendiz tem condições de resolver e que gera algum tipo de conhecimento útil à vida. Uma atividade é produtiva quando revela conhecimento que o aluno já construiu e está construindo e é desafiadora quando apresenta algumas dificuldades, ou seja, está um pouco além daquilo que o aluno já domina.

Quando questionados sobre o que é uma boa aula, os alunos apontaram: tem cartazes; tem vídeos; participação geral da turma; pesquisa para apresentar trabalhos; assuntos diferenciados.

### PALAVRAS FINAIS

Infelizmente, o ensino de língua portuguesa não vai muito bem. Alguns problemas se revelaram mais preocupantes do que se imaginava no início da pesquisa. O uso ilimitado do livro didático parecer ser o grande vilão dos problemas: conteúdos descontextualizados, leituras sem prazer, gramática normativa, não uso de outras linguagens e pouco, ou nenhum espaço, para a realidade dos alunos.

Não se pode cair na ingenuidade de propor a caça às bruxas e querer expulsar os livros didáticos do contexto escolar. O problema não está no LD em si, mas sobretudo na forma como ele é usado, impiedosamente, pelos professores. Mais do que rever os livros didáticos, e essa função já vem sendo realizada por comissões que analisam periodicamente os materiais didáticos disponíveis no mercado, é preciso que se repense a forma como são utilizados em sala de aula. Como se destacou na análise dos dados, para muitos, professores e alunos, o LD é uma fonte, quando não uma das únicas de acesso a materiais de leitura e de informações.

Não adianta somente criticar os LD, é preciso que sejam propostas alternativas de como conciliar esse tipo de material às mais

diversas realidade escolares. Talvez, uma das saídas seria repensar a própria estruturação desses materiais, revendo-se a idéia de seriação dos conteúdos e temas, já que segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), o conteúdo das aulas língua portuguesa é a própria língua. É necessário que os materiais didáticos postos à disposição do professor sejam mais flexíveis para que ele também sinta-se encorajado e motivado a inovar. Assim, poder-se-ia recuperar o prazer em ensinar e aprender a língua.

Além disso é preciso investir na formação continuada de professores que atuam nas redes públicas de ensino. Isso garantiria que mesmo depois de formados pelos cursos superiores, esses professores teriam um acompanhamento e um aperfeiçoamento constante. Não se trata de vigiar, mas sim de dar condições de um trabalho mais bem qualificado. Em relação aos cursos superiores de formação de professores, sabe-se que a obtenção do título não garante a excelência no desempenho daquele profissional. Uma das reclamações que comumente se ouve dos recém-formados, é o sentimento de desparado em relação ao domínio de teorias e técnicas, ou seja, a relação teoria/prática. Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP nº 02, de 19/02/2002, que estabelece que o componente de prática de ensino seja vivenciado ao longo de todo o curso de licenciatura, com carga horária mínima de 400 horas, com certeza, ajudará a mudar o perfil desses futuros profissionais.

Como nem tudo são flores, é preciso abrir um espaço aqui para também dizer que nem tudo são espinhos. Há também aqueles professores que dentro de suas possibilidades fazem trabalho excelentes e que conseguem despertar no aluno o prazer em estudar a língua. Há uma preocupação em torno não só do ensino da língua que vem florescendo e que já vem dando bons resultados. Por isso, com essas últimas linhas espera-se traçar um quadro mais otimista para o ensino de língua portuguesa, para que num futuro bem próximo esta realidade esteja diferente.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de português*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme & D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Gramática de preconceitos*. [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br), acessado em 28/02/2003.

CHIAPINI, L. *Aprender e ensinar com texto não escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

———. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

———. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

MAROTE, João T. & FERRO, Gláucia. *Didática da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.

NASPOLINI, Ana Teresa. *Didática do português: tijolo por tijolo: leitura e produção*. São Paulo: FTD, 1996.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação. *Proposta Curricular*. SED, 1998.