

## Ensino Médio ou Médio Ensino?

Ana Kelly Borba da Silva

Centro de Comunicação e Expressão - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

anakellyborba@gmail.com

Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...). mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro. ILARI (1992, p. 45)

**Resumo:** *Esta pesquisa foi realizada para a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Lingüística (UFSC) intitulada “S.E. em Lingüística Aplicada: Como a escola trabalha os gêneros do discurso?” sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio “(...) o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (2006, p. 27). Contudo, na maioria das vezes, as atividades de linguagem desempenhadas nas escolas são do tipo ideal (descrição, narração e dissertação), a famosa trilogia clássica, usadas com a finalidade de ensino/aprendizagem, desligando-se assim, das práticas sociais ou do contexto histórico social do aluno. Objetivou-se analisar a coleção de livro didático “Português: literatura, gramática, produção de texto” (volume único) – dedicado aos três anos do Ensino Médio, a fim de observar os conteúdos relacionados ao ensino de produção textual, bem como as sugestões apresentadas no Manual do Professor. Para nortear minhas reflexões tomei como referência, em especial, os seguintes questionamentos: (i) o que diz o Manual do Professor? A proposta do Manual do Professor é coerente com o material? (ii) como os “Manuais do Professor” são recebidos pelos docentes? (iii) as atividades de linguagem efetuadas nas escolas, geralmente, enfatizam: a descrição, a narração e a dissertação. E na obra em questão? e (iv) trabalhar com a noção de gêneros é possibilitar aos discentes uma articulação entre as práticas cotidianas de interações sociais e os objetos escolares, portanto como o livro aborda essa noção? No decorrer da análise da obra pude perceber que não houve muita preocupação por parte dos autores em trazer as práticas de linguagem que circulam na sociedade, assim como, em geral, os textos foram empregados como pretextos, priorizando a forma em detrimento à função discursiva. Os autores seguem uma linha mais tradicional e fixada nas gramáticas, não levando em conta o uso real do PB segundo o julgamento dos falantes deste século, nem tampouco, discussões de questões relativas à concepção sócio-interacionista da linguagem. Enfim, é muito importante que o professor esteja atento às situações de sala de aula e utilize o livro como um material de apoio, ancorando-se nas aulas que preparou e enfatizando a relação de sala de aula como um lugar de interação verbal, de diálogo e troca de saberes.*

**Abstract:** *This piece of research was conducted for the final fulfillment of a subject of the Post Graduation Program in Linguistics at Universidade Federal de Santa Catarina entitled “Specialization Seminars in Applied Linguistics: How the school deals with speech genres?”, under orientation of Professor Rosângela Hammes Rodrigues, PhD. According to the Guidelines for high school curriculum, “(...) o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (2006, p. 27). However, most of the times, language activities developed at school are the ideal type (description, narration and dissertation), the famous classic trilogy, applied only to the teaching/learning process, without any connection with the social practices and the social-historical context of the students. The aim was to analyze the textbook collection “Português: Literatura, gramática, produção de texto” – volume único (“Portuguese: Literature, grammar, text production”- single volume), used throughout the three years of the high school period, in order to observe the subjects related to the teaching of text production, as well as the suggestions presented in the Teacher’s Manual. To guide my reflections, I have taken into account the following questions: (i) what does the Teacher’s Manual say? Is the Teacher’s Manual proposal coherent with the book? (ii) how teachers’ manuals are accepted by teachers? (iii) language activities developed at schools usually emphasize: description, narration and dissertation. Does it happen the same to this collection? and (iv) dealing with the notion of genre is to enable the students to make an articulation between everyday practices of social interactions and school objects; therefore, how the book approaches this notion? Throughout the analysis of the book, I could realize that the authors were not much concerned in bringing the language practices presented in society and also, in general, the texts were used as pretexts, valorizing their shape instead of their discursive function. The authors follow a more traditional line, fixed on grammar books, not taking into account the real usage of Brazilian Portuguese according to the judgments of this century speakers and discussions of questions related to the socio-interactionist conception of language. Finally, it is very important that the teacher is aware of situations in classroom and uses the book as a support, basing himself on the classes he plans and emphasizing that the classroom is a place for verbal interaction, dialogue and exchange of knowledge.*

**Palavras-chave:** ensino médio; livro didático; gêneros do discurso.

## **1. Introdução**

Atualmente, o governo federal investe muito no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Nas escolas da rede pública de ensino esses livros são distribuídos com certa frequência no ensino fundamental, igualmente, parece existir uma preocupação com a qualidade do material distribuído e alcançado pelas escolas por parte do MEC/PNLD. E, recentemente, há também investimento nesse Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (MEC/PNLEM).

Entretanto, sabemos que os materiais de apoio devem ser utilizados pelos docentes como uma complementação do trabalho em sala de aula e não como uma via

de mão única. Porém, não é isso que se percebe, pois, na maioria dos casos, os professores utilizam o livro didático como principal recurso pedagógico, não preparando seus próprios materiais, nem tampouco se atualizando para preparar suas próprias aulas. Culpados? Como julgar docentes que trabalham horas por dia e em condições precárias? A história se complica...

Para compreender o livro que vai trabalhar durante o período letivo é importante que o professor realize com antecedência um estudo desse livro, fazendo uma análise do material e observando as orientações didáticas encontradas no início ou no final dele; cuja denominação se define por “manual do professor”. Os manuais apresentam a obra por meio de comentários sobre capítulos, sugestões de atividades, de leituras, de procedimentos para avaliações, de trabalhos, de bibliografias, entre outras, além de “conceitos de gêneros” – o que pode influenciar as práticas de linguagem abordadas nas escolas.

Com o objetivo de investigar qual o tratamento dado à produção textual no Ensino Médio analiso uma coleção de livro didático *Português: literatura, gramática, produção de texto* – volume único – dedicado aos três anos do Ensino Médio que possui o selo de qualidade do MEC/PNLEM, observando o conteúdo do livro<sup>1</sup>, as sugestões ao professor e a coerência entre esses e a realidade. Com este estudo tenciono relacionar, de maneira crítica e reflexiva, se há preocupação em trazer as práticas de linguagem que circulam na sociedade ou se os textos são empregados como pretextos, priorizando a forma em detrimento à função discursiva e discutir questões relativas à educação e mais especificamente à prática docente de professores de língua portuguesa.

### 1.1. Questionamentos

- Como os “Manuais do professor” são recebidos pelos docentes?
- As atividades de linguagem efetuadas nas escolas, geralmente, ainda enfatizam: a descrição, a narração e a dissertação. E na obra em questão?
- Trabalhar com a noção de gêneros é possibilitar aos discentes uma articulação entre as práticas cotidianas de interações sociais e os objetos escolares. Como o livro aborda essa noção?
- Que orientação é dada no Manual do Professor para a correção e avaliação?
- Como os gêneros são de fato abordados nessa obra?

### 1.2. Hipóteses

Interessei-me em realizar este estudo, porque de acordo com a minha vivência e contato em escolas parto da seguinte hipótese: os livros didáticos costumam expor textos didatizados, ditando, na maioria das vezes, regras de gramática; alienando discentes e docentes de suas tarefas (pelo fato de estes se acomodarem) e outras; e os professores, rotineiramente, não dispõem de tempo e condições favoráveis para analisar, atualizar e preparar seu próprio material didático. A escola, em conjunto com os livros didáticos, aborda, habitualmente, só fragmento de textos, desvalorizando e desconsiderando o texto e o contexto, bem como, a vivência de seus alunos. Um bom exemplo é a leitura

---

<sup>1</sup> Especificamente o conteúdo referente à produção de textos.

de romances consagrados na literatura brasileira, que acabam sendo conhecidos pelos alunos, muitas vezes, por meio de fragmentos apresentados no livro didático e não na íntegra da obra.

Estudar e analisar os manuais contidos no livro didático também é relevante para examinar os conceitos nele ditados, contrastando-os com as abordagens e com os gêneros propostos, já que estes provavelmente deverão ser trabalhados com os alunos. Mas será que isso se evidencia? Convido-o a verificar.

### **1.3. Objetivo**

Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de dois mil e sete para a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC) intitulada “S.E. em Linguística Aplicada: Como a escola trabalha os gêneros do discurso?” sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues. Objetivou-se analisar a coleção de livro didático “Português: literatura, gramática, produção de texto” – volume único – dedicado aos três anos do Ensino Médio (a referida coleção possui o selo de qualidade do MEC/PNLEM), a fim de observar os conteúdos relacionados ao ensino de produção textual, bem como as sugestões apresentadas no Manual do Professor.

## **2. Revisão Bibliográfica**

Parto do seguinte questionamento: qual o papel da disciplina de Língua Portuguesa?

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio “(...) o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação.” (2006, p. 27)

Contudo, na maioria das vezes, as atividades de linguagem desempenhadas nas escolas são do *tipo ideal* – descrição, narração e dissertação, a famosa trilogia clássica, usadas com a finalidade de ensino/aprendizagem, desligando-se das práticas sociais ou do contexto histórico social do aluno, assim como o estudo da língua, reduzido a meras repetições de exercícios focados para o vestibular e, geralmente, ausentes/carentes de reflexão. Dessa forma, as atividades de ensino de língua e produção textual passam a ser tratadas desprovidas de qualquer relação com uma situação de interação “real”, ratificando-se em um “Deus-nos-acuda” teórico por parte dos professores e dos autores dos livros didáticos.

Sendo assim, para realizar uma abordagem pautada em um estudo eficaz do Português na educação, entendo que seja necessário tratar brevemente algumas informações desde o início. No processo de consolidação da disciplina do Português no currículo escolar.

A realidade de ensino da Língua Portuguesa, ainda como disciplina não institucionalizada, ou seja, com o nome de Língua Portuguesa ou Português, começa quando as pessoas, oriundas das classes socialmente privilegiadas e dominantes da variedade culta da língua, por conviverem em um ambiente letrado, buscaram no ensino da língua para um aperfeiçoamento do bem falar e do bem escrever – visão que permeia até hoje o ensino do português. Neste sentido, os professores eram pessoas que tinham outras profissões (eram advogados, servidores públicos, etc.) e que se especializaram no estudo da língua, principalmente, a partir da literatura.

A necessidade, num país de língua portuguesa, de uma disciplina, no currículo escolar, que tenha por objeto e objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional formado especificamente para encarregar-se do ensino dessa disciplina aparece, aos olhos de hoje, óbvia e indiscutível. Uma perspectiva histórica mostra que não é assim: como denominação – Língua Portuguesa ou Português – a disciplina só passou a existir nos currículos escolares tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de já há muito organizado o sistema de ensino. (SOARES, 2000, p. 211)

O ensino da língua portuguesa, então, era pautado no ensino de estilística, retórica e gramática – traços provenientes do ensino do latim. Mesmo depois da institucionalização do Português como disciplina na Reforma Pombalina, o objeto e objetivo de estudo do português continuaram os mesmos.

Dando um salto para a década de 1950, o que percebemos é uma democratização da escola; mudam as características dos alunos – que já não são mais provenientes de ambientes letrados. Os professores passam a ser profissionais da educação, são recém-formados nas então Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas. Todavia, o objeto de ensino continua sendo o mesmo: a gramática e a retórica, apesar de que esta já estava em declínio.

No decorrer dos anos 1970, 1980 o aumento da população escolar nas escolas públicas exigiu, em contrapartida, maior quantidade de professores. Onde buscá-los?

O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. Como a seleção de conteúdos supõe uma escolha de porções significativas do conhecimento, a serem tratados para atingir determinados objetivos, e como o aumento da rede de escolas públicas concretamente se traduziu em prédios escolares improvisados, sem equipamento e sem segurança e o aumento das crianças nas salas de aula significou a multiplicação dos períodos de funcionamento da escola fazendo surgir, por exemplo, o “período intermediário”, impôs-se a criação de mecanismos de controle do processo, provocando a burocratização do ensino. (GERALDI, 1993, p. 116-117)

Em decorrência dessa democratização do ensino, aumenta o recrutamento de professores, e, ao mesmo tempo em que estes professores passam a assumir grande número de turmas, os compêndios organizados pelos professores de antes cedem lugar aos livros didáticos para auxiliar na preparação das aulas. Neste momento, é visível a desvalorização da profissão docente (com os salários baixos, por exemplo), desvalorização esta que permanece até os dias de hoje, mesmo havendo profissionais capacitados e oriundos de boas faculdades. A percepção de que a profissão docente vem perdendo seu prestígio e passando por maus momentos é geral e, embora muitos busquemos soluções, parece haver ainda um longo caminho a ser percorrido.

No que tange ao livro didático, este fora avaliado, segundo a lei, como um bom material de apoio dedicado aos professores que eram vigiados e transmitiam somente o conveniente ao Estado, na época da ditadura. O planejamento chegava acabado, com a deliberação dos conteúdos permitidos e com o intuito de formar indivíduos passivos e sem pensamento próprio.

Atualmente, apesar de os livros didáticos servirem como um material de apoio ao professor na sala de aula, de modo geral, as críticas sobressaem-se aos aplausos e são fundamentadas nas muitas razões: mostram que muitos livros didáticos expõem textos

didatizados em que, na maioria das vezes, ditam regras de gramática; alienam discentes e docentes de suas tarefas (pelo fato de estes se acomodarem), apresentam erros e outras. A escola, em conjunto com os livros didáticos, aborda, habitualmente, só fragmento de textos, desvalorizando e desconsiderando o texto e o contexto, bem como a vivência de seus alunos. É imprescindível que hoje em dia, em uma sociedade letrada, não haja uma mudança na postura do professor em relação ao livro didático, porque a gama de gêneros existentes cria espaço para a efetivação de bons e promissores trabalhos em sala de aula, não mais tratando o texto como um simples pretexto para algumas atividades. Por conseguinte, estudar e analisar os manuais contidos no livro didático também é relevante para examinar os conceitos nele ditados, contrastando-os com as abordagens e com os gêneros propostos, já que estes provavelmente deverão ser trabalhados com os alunos.

A característica da maioria dos nossos alunos refere-se a pessoas oriundas de ambientes pouco letrados e que encontram, na maior parte das vezes, um ambiente de ensino no qual se objetiva “o falar e escrever bem”, apesar de este pensamento estar se modificando.

Existe uma imensa gama de variedades de língua, que vão desde as mais informais até as mais formais e estereotipadas. Além disso, há, principalmente no que se refere ao coloquial, certo grau de variação regional (a fala espontânea de um gaúcho difere da de um cearense) e social (um operário não fala da mesma maneira que um médico). Essa variação (regional, social e individual) é muito mais marcada no caso do coloquial do que no do padrão. As diferentes variedades da língua são utilizadas em situações razoavelmente bem definidas. Assim, qualquer pessoa modifica sua maneira de falar conforme esteja discutindo no bar com os amigos, ou respondendo a uma entrevista para obter emprego. (PERINI, 1995, p.24)

Geraldi (1984), ancorado nos estudos das concepções de linguagem de Bakhtin e seu círculo, propõe o ensino da língua baseado em uma concepção sócio-interacionista da linguagem, ou seja, ela é um lugar de constituição de relações sociais, assim, a linguagem é social.

Tomando a linguagem como forma de interação verbal, Geraldi (1984) vê a sala de aula como lugar dessa interação verbal, um lugar de diálogo e troca de saberes. Assim, discurso e texto passam a ser os objetos de ensino e o objetivo passa a ser o de conhecimento dos mecanismos da língua e não mais o domínio de uma metalinguagem de análise.

Conceber a palavra como fruto de uma interação verbal é refutar as idéias tanto do subjetivismo individualista – que vê a enunciação como produto de uma consciência individual; em que o exterior é apenas um espetáculo do conteúdo interior – quanto do objetivismo abstrato – o qual é o domínio de códigos onde há um emissor que envia uma mensagem a um receptor que a decodifica. Desta forma, a palavra, mesmo vinda de um indivíduo, é produto de uma interação social que envolve diferentes sujeitos de diferentes sistemas ideológicos. A atividade mental tem como centro organizador a situação social e é a partir desta situação social que a palavra se constitui. A palavra é, em última instância, formadora da estrutura da enunciação que, por sua vez, é uma estrutura puramente social, realizada a partir de outras enunciações. “Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de

alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*”. (BAKHTIN, 1981, p. 113).

No plano da linguagem, o ensino dos vários gêneros textuais que circulam entre nós socialmente não apenas aumenta a competência lingüística e discursiva dos discentes, como igualmente mostra-lhes que fazendo uso da linguagem eles podem participar ativamente da vida social, como verdadeiros cidadãos.

De acordo com a abordagem Sociodialógica de Bakhtin (1981, 2003), a relação entre linguagem e sociedade, assim como, os horizontes axiológico, espacial, temporal e temático refletem na elaboração dos enunciados. Entretanto, os enunciados devem ser entendidos como o conjunto de itens que formam a situação social de interação entre os falantes (autor/interlocutor), decorrente da relação entre a linguagem e a sociedade, e objeto da comunicação social. Como conseqüência da situação de interação, todo enunciado necessita de uma reação resposta ativa, podendo ser imediata ou não. Essa relação tecida entre a linguagem e a sociedade deve ser entendida como um processo dinâmico e complexo. Bakhtin (2003) apresenta os gêneros do discurso enquanto enunciados relativamente consolidados, tipificados socioideológico e sociodialogicamente nas várias situações sociais de interação.

O que isto teria haver com a educação? Ou conosco, professores de português?

Ora, tudo. Uma preocupação de todos os professores – não apenas os de português – é com a produção textual dos alunos. A partir dessa discussão e remetendo-me, também, às sugestões apresentadas por Geraldí, em *Unidades básicas de ensino* (1984), acerca de atividades práticas para o ensino de Língua Portuguesa, entendidos no interior da concepção de linguagem como forma de interação e situadas em um novo conteúdo de ensino, tem-se a distinção entre redação e produção textual. A terminologia redação indica uma “via de mão única”, em que o aluno – um sujeito pronto – constrói um texto – que não possui circulação social – para o seu professor – que tem a única função de higienizá-lo. A concepção da produção textual passa por uma idéia de que o sujeito faz parte de uma interação verbal no qual ele é, ao mesmo tempo, um produto do meio e um agente no meio.

Essa interação verbal tem como lugar a sala de aula – ambiente de diálogo e troca de saberes. Assim, concebe-se o ensino da língua a partir do texto, e não a partir da frase isolada. Desta forma, este texto interage entre professor e aluno, sendo este aluno um produtor de textos, participante de um diálogo com textos e com outros leitores.

Outra questão importante a ser ressaltada é a idéia de autor/interlocutor do texto, que, igualmente, é primordial para a leitura e produção escrita por parte dos alunos. Não se trata apenas de “decodificar” um texto, mas também de “interpretá-lo” que está em jogo em uma sala de aula. Os alunos devem ser capazes de interagir com o texto, ou seja, realizar a interação autor/leitor/objeto; pois o texto está mediando a relação autor/leitor do aluno, assim como, a relação entre o “eu” e o “outro” que se fundem e se entrelaçam, a ponto de “eu” e “outro” transformarem-se em um novo “eu”; ou em novos “eus” e em novas relações.

Bakhtin, durante toda sua vida, foi fiel ao desenvolvimento de um conceito: o de dialogismo. Sua preocupação básica foi a de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu. Bakhtin

aprofundou esse conceito, mostrou suas várias faces: a concepção carnavalesca do mundo, a palavra bivocal, o romance polifônico etc. (BARROS & FIORIN, 2003, p. 29)

A produção textual é a representação, o produto da troca de conhecimentos, o momento da prática da escrita a partir da interação com os outros alunos e com o professor. É a partir da prática textual que os discentes têm contato direto com a prática da modalidade padrão escrita. O trabalho com a análise lingüística objetivaria a resolução das dificuldades que os alunos têm com a norma escrita e que podem confundir o entendimento de seus textos. Logo, o texto não deve ser recebido pelo professor como algo que deva ser higienizado – aquela tradicional correção com a caneta vermelha –, mas como algo que deve retornar aos alunos para que eles mesmos possam reestruturar seus textos.

É a partir de seu uso em textos que as palavras adquirem significados. Por esse motivo, o trabalho com a heterogeneidade de gêneros textuais assume um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem e as práticas de uso da linguagem na escola – atividades de leitura, produção e interpretação de textos escritos e produção e interpretação de textos orais, devem ser abordadas em situações contextualizadas de uso e enfatizadas nas propostas dos livros didáticos.

Mas como abordar essa heterogeneidade de gêneros textuais na escola? Esse tema exige muita atenção, tanto da parte dos professores, quanto da dos autores de livros didáticos, pois ainda se faz confusão quando o assunto é gênero textual. Do mesmo modo que o conceito de texto<sup>2</sup> depende de variados fatores, o de gêneros textuais também. Eles foram batizados *gêneros textuais* com o intuito de serem agrupados conforme algumas semelhanças entre si, todavia, às vezes, é complicado encontrarmos-os enquadrados da mesma maneira. Cada autor e/ou pesquisador utiliza um critério para agrupá-los, e, embora sejam heterogêneos e surjam de uma necessidade de interação específica, possuindo uma natureza própria, geralmente são agrupados de acordo com as características que possuem em comum entre si, por exemplo, os gêneros primários, são assim chamados devido às ideologias não formalizadas (ideologias do cotidiano), assim uma classificação dos gêneros deve se apoiar sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Em resumo, a noção de gêneros do discurso está atrelada ao seio das relações sociais e devemos articulá-la às situações de interação social das diferentes esferas da comunicação social (esferas da comunicação cotidiana, das ideologias formalizadas e sistematizadas – científica, jornalísticas e outras). Somos capazes de visualizar os gêneros na sociedade, já que são “determinados historicamente” e podem ser reconhecidos através de suas peculiaridades e finalidades. Eles se constituem em diversas situações de comunicação e podem se expressar na forma de bilhete, piada, cardápio de restaurante, bula de remédio, aula expositiva, horóscopo, carta pessoal, receita, e-mail e outros.

Os gêneros são caracterizados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhores e senhoras”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros de texto,

---

<sup>2</sup> Não irei me deter aqui a essa questão.



inequivocadamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (MARCUSCHI, 2001, p. 19),

Portanto, a escola lida o tempo todo com o social e com isso precisa saber lidar também com a existência das relações estabelecidas entre escrita e contexto, com o surgimento de gêneros textuais e de muitas outras formas de comunicação (neologismos, terminologias específicas, expressões típicas, etc.). Cabe a ela reconhecer essa questão para encarar sua empreitada com maior preparo e se orientar na seleção de seus textos e na reflexão acerca dos níveis de linguagem a trabalhar.

### 3. Ensino Médio

O Ensino Médio se caracteriza na última etapa da educação básica, que compreende ainda a Educação Infantil – de zero a seis anos – e o Ensino Fundamental – com, no mínimo, oito anos de escolaridade – a partir da promulgação da LDB. Assim sendo, compete a esta etapa final completar a tarefa prescrita legalmente no artigo 22 da Lei Darci Ribeiro: "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Se refletirmos brevemente a respeito da palavra *básico* verificaremos que seu significado se refere a alguma coisa que serve de base, ou seja, é essencial. Por conseguinte, temos que o Ensino Médio é uma etapa do percurso escolar dos brasileiros cuja vivência deveria ser obrigatória, de qualidade e gratuita para qualquer cidadão, mas, apesar de o Ensino Médio ser tratado como parte da educação básica de acordo com a Lei, sabemos que na prática este fato está longe de ser alcançado, pois há muitas pessoas fora das escolas, ou com idades inadequadas (entre 15 a 19 anos) cursando ainda o Ensino Fundamental. E, embora, haja oferta de vagas nas escolas, principalmente no período noturno, há evasão escolar durante o período letivo, findando-se o ano, geralmente, com um número reduzido de alunos<sup>3</sup>.

Um outro fator a ser salientado a respeito da qualidade do Ensino Médio no Brasil é o alunado para o qual ele é dirigido. Em regra, ele é planejado para jovens com faixa etária compreendida entre os 15 a 19 anos<sup>4</sup>, e, na maioria das escolas públicas, o Ensino Médio é planejado no período noturno, onde encontramos turmas numerosas, discentes trabalhadores, cansados e sonolentos. Sem considerar a insuficiência quanto à acessibilidade a alguns locais como teatros, museus, bibliotecas, laboratórios de informática, física, química, entre outros. Em certas instituições de ensino em que há alguns desses recursos, há também a indisponibilidade deles para os alunos do curso noturno, dificultando, assim, as condições de trabalho dos docentes e um ensino de maior qualidade para os alunos.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estarem em vigor no papel, o que se verifica é a não consolidação desta reforma curricular em grande parte das escolas por várias razões, tais como: ausência/carência de reflexão, por parte do

---

<sup>3</sup> Seria importante investigar essa informação através de pesquisas realizadas em escolas, pois esses dados a que me refiro são fundamentados a partir de minha experiência como professora do Ensino Médio – período noturno – em algumas escolas da rede pública de ensino de Florianópolis/SC.

<sup>4</sup> Nas escolas públicas, uma pesquisa deveria ser realizada, pois acredito que a faixa etária dos discentes, bem como a quantidade destes está mudando e fugindo à regra.

governo, com os professores em atividade nas instituições de ensino, condições de trabalho precárias, estudo mecanizado e voltado para o vestibular, inadequação das propostas pedagógicas para as novas diretrizes curriculares e outras.

#### 4. Apresentação e análise dos dados

Como é do nosso conhecimento, no Ensino Médio a disciplina de Língua Portuguesa é dividida em três partes<sup>5</sup>: gramática, literatura e produção de texto<sup>6</sup>. Contudo, como administrar com eficácia um ensino de qualidade, sendo que a quantidade das aulas de português é tão reduzida nas escolas da rede pública de ensino<sup>7</sup>? Para se ter uma noção, a primeira e a terceira série do ensino médio possuem de 40 minutos a 45 minutos de aula por disciplina e três aulas de português por semana. E a segunda série do ensino médio duas aulas por semana de 40 minutos a 45 minutos. Como refletir acerca da língua com uma quantidade tão reduzida de aulas? E o lugar para o trabalho com a produção textual?

Vamos imaginar que estamos em uma turma de alunos do período noturno. Estes trabalham o dia todo, chegando à escola cansados da correria do dia-a-dia. A atividade da aula é a produção textual. Se o aluno precisa de tempo extra em sua casa para realizar tal atividade, mas tem que trabalhar e na escola o tempo é escasso o que o professor deve priorizar? Essas dúvidas perseguem os professores constantemente... O que priorizar? O que enfatizar: gramática, literatura, leitura ou produção textual? E a reflexão em torno da língua? E o vestibular? O que exige o mercado de trabalho? Além disso, será que estes alunos, habitualmente, lêem? Ou vão ao teatro (que tem um custo absurdo), ou viajam? Toda a experiência de vida deles também é fator primordial na sua aprendizagem.

Os autores fazem a divisão da obra *Português: literatura, gramática, produção de texto* – volume único<sup>8</sup> em três partes: Literatura (Capítulo 1 a 21); Gramática (Capítulo 22 a 39) e Produção de Texto (Capítulo 40 a 58), enfatizando minimamente a leitura, apenas em algumas seções da obra junto às seções Literatura, Gramática e Produção de Texto. Ao apresentar a obra para o professor no *Suplemento para o professor*, dizem que a estrutura da obra permite o uso integrado entre os capítulos e que entendem que *cada professor preferirá adotar a seqüência que sua experiência em sala de aula indicar*. E eles indicam algumas possibilidades de integração entre os capítulos da obra, entretanto, fica muito vaga a maneira como apresentam a obra, porque a impressão transmitida ao leitor é que cada professor é livre para adotar o que quiser, sem seguir orientação alguma. E se mudam os professores de uma série para outra? O que cada professor enfatizará? Qual critério cada professor seguirá? Atualmente, no Estado, o que mais ocorre é a mudança entre professores, tanto em um mesmo período letivo, como em anos consecutivos, devido à contratação de professores

---

<sup>5</sup> Atualmente, ela é assim dividida em cursinhos pré-vestibulares e instituições de ensino, de acordo com a minha experiência profissional nestes, porém não sei se já é tratada diferentemente em alguns ambientes de ensino.

<sup>6</sup> Focalizou-se neste, a análise da produção de texto.

<sup>7</sup> Refiro-me, aqui, especificamente às escolas de rede pública de ensino, já que as escolas da rede privada de ensino procedem de maneira diferenciada em relação ao Ensino de Língua Portuguesa, como por exemplo oferecendo um número maior de aulas de língua portuguesa, atendimento ao aluno fora do horário de aula e outras.

<sup>8</sup> A referida coleção é dedicada aos três anos do Ensino Médio e possui o selo de qualidade do MEC/PNLEM.

ACT's (admissão em caráter temporário), ao alto índice de licenças e outros. Durante a apresentação da obra nenhuma menção é feita aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ou ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (MEC/PNLEM). Por conseguinte, é importante ressaltar atualmente presenciamos a existência de uma lacuna entre a prática pedagógica das escolas e o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como notamos, no texto de 1998 dos PCNs, já existe um comentário bem pertinente no que tange à variação lingüística:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (PCNs de *Língua Portuguesa*, 1998, p. 29).

Se o trabalho com a língua tanto na sua forma escrita quanto na falada fosse realizado de forma reflexiva e crítica durante todo o percurso no Ensino Fundamental, talvez no Ensino Médio nossos alunos obtivessem maior destreza e segurança para lidar com a própria língua nas situações de fala e escrita. Porém não é isso que costuma acontecer. Geralmente, os discentes chegam ao Ensino Médio dizendo a velha frase: "Eu não sei falar o português", "Eu não sei escrever". Os compromissos de ingressar no mercado de trabalho, bem como o de passar no vestibular pesam muito nos ombros dos alunos, mas não podem ser fatores condicionadores de bloqueio, por isso as abordagens efetuadas pelos docentes se tornam essenciais para conduzir o aluno a dominar sua língua.

Comumente, escutamos as pessoas dizerem: "eu não sei o português correto", mas que "português correto" seria este, já que estamos nos entendendo e estabelecendo comunicação?

A maneira como se ensina "gramática" e "português" nas escolas, é muitas vezes, ineficaz, porque se coloca a gramática da língua portuguesa, totalmente afastada do sistema da língua, ensinando-a como algo separado e distante dos alunos. Contudo, temos ciência de que a língua é uma atividade social, por meio da qual costumamos veicular informações e externar nossas emoções, caracterizando-se por ser:

"um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas". (CASTILHO, 2000, p. 12)

A língua é *historicamente situada e heterogênea*, ou seja, sofre variações e mudanças no tempo e no espaço. Não há uma homogeneidade no sistema lingüístico, mas um estabelecimento de regras variáveis – ao lado de categóricas – que atuam nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e discursivo, na escrita e na fala.

Para o Português *escrito* seguimos determinadas normas, que se dão tanto por meio da famosa “gramática”, quanto por meio da situação de interação entre os falantes, tanto em situações de fala como de escrita. Por exemplo, quando se está no MSN “batendo um papo” com algum colega, a escrita será diferenciada de quando se está escrevendo uma carta ao leitor para um determinado jornal. O mesmo ocorre quando se está proferindo uma palestra e quando se está em uma conversa informal com uma amiga ao telefone. Há situações que exigem mais formalidade e outras que exigem menos formalidade. Nas sociedades estratificadas como a nossa, como já nos mostrou Faraco (2002), há diversas normas, como a norma lingüística dos pescadores, a norma das comunidades rurais, a norma dos moradores do morro, a norma dos grupos juvenis urbanos, a norma da classe média, entre outras. Se afirmamos que a língua é um sistema heterogêneo e variável é porque concebemos a existência de diferentes normas (ou usos). Norma, então, diz respeito à língua em funcionamento nas mais variadas situações comunicativas.

Sabe-se que a língua é um sistema variável por excelência, todavia a gramática normativa mantém padrões e regras institucionalizadas – e que já não são do domínio público – tanto dos escolarizados como dos não-escolarizados. Em um país tão diferenciado pelas culturas é complicado falar “uma só língua”. Neste caso, deve-se entender a língua falada no uso cotidiano, como uma linguagem para comunicação entre as pessoas, entretanto a língua em sua forma padrão, igualmente, deve ser cuidadosamente expressa dentro das diferentes situações interacionais do dia-a-dia, porque dependendo da posição que se ocupa socialmente, subentende-se que a pessoa deva monitorar-se dentro da norma padrão<sup>9</sup>.

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. (Brandão, 2004, p 11).

Nas escolas, o ideal é que se privilegie uma abordagem que aponte o ensino da norma padrão levando em conta a variedade lingüística como ela realmente é, refletindo em torno dessa questão e descrevendo os diversos componentes dessa variedade nas suas diversas formas de expressão nos grupos sociais. O confronto entre a língua ensinada na escola e aquela praticada pelo aluno é inevitável, e o papel do professor é o de estabelecer uma ponte entre as diversas normas lingüísticas usadas pelos alunos e a norma padrão, tanto na fala quanto na escrita. Fazendo-os, assim, a dominar as modalidades falada e escrita; valorizar e reconhecer a sua identidade lingüística, bem como, oferecer subsídios para o aluno se comunicar de maneira adequada nas diversas situações de interação, sejam elas mais formais, ou menos formais.

Além disso, cabe ao docente discutir a relação de poder acerca da variedade de prestígio, abandonando os preconceitos lingüísticos manifestados em sala de aula. O educador precisa assumir a sua posição e mediar este *choque*, viabilizando, ao mesmo tempo, o contato com a escrita; de modo a possibilitar a inserção dos discentes com esta, ampliando não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas a utilização dessas ferramentas junto a sua reflexão para uma efetiva participação no contexto social.

---

<sup>9</sup> Embora esse fato não seja uma regra em nosso país.

O grande perigo é transformar a gramática – uma disciplina já em si um tanto difícil – em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à “correção” e pretensas impropriedades lingüísticas dos alunos. A cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra a sua cabeça: “Não é assim que se escreve (ou se fala)”, “Isso não é português” e assim por diante. Daí só pode surgir aquele complexo de inferioridade lingüístico tão comum entre nós: ninguém sabe português – exceto, talvez, alguns poucos privilegiados, como os que se especializam em publicar livros com listas de centenas ou milhares de “erros de português”. (Perini, 1995, p 33)

Toda essa abordagem se faz essencial, pois como professores, além de apontar os *erros ortográficos, de regência e concordância* dos alunos, precisamos estar cientes daquele que é o nosso papel fundamental: levar ao aluno informações acerca da língua, possibilitando a sua reflexão em torno da mesma e sua efetiva capacidade de inserção na interação social, como um cidadão eficiente em leitura e produção de texto.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), ao chegar à escola, a criança, o jovem, ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, porém precisam aumentar a gama de seus recursos comunicativos para serem capazes de atender às convenções sociais, que determinam o uso lingüístico adequado a cada gênero textual, tarefa comunicativa e a cada tipo de interação. *Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas.* (2004, p.75).

Desse modo, dependendo do domínio social que está em vigor o usuário da língua valer-se-á de um grau de variação maior ou menor, já que:

os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não-monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. (BORTONI-RICARDO, 2004, P. 62-63)

Na apresentação da obra ao aluno, no que diz respeito ao estudo da gramática, os autores inferem que ela será estudada a partir de textos verbais e não-verbais, o que favorecerá a interpretação de bons textos e a compreensão dos conteúdos gramaticais. No decorrer da obra de gramática, geralmente, os autores dividem-na desta maneira: apresentação, conceituação e explanação do objeto de estudo, *aplicando* (fragmentos de textos e/ou tirinhas e questões de interpretação sobre estes, além de uma proposta de produção textual) e *praticando* (exercícios de vestibular a respeito dos fenômenos estudados no capítulo). Porém, nem sempre há a proposta de uma produção de texto, já que, posteriormente, há capítulos que se dedicarão a trabalhar somente essa questão. O que há são alguns exercícios solicitando a reescritura de frases, transcrições de frases empregando a forma correta<sup>10</sup> encontrada nos textos, tirinhas e outros. De tal modo que continuamos verificando nesses exercícios uma visão tradicionalista e gramaticeira, isto é, um ensino tradicional e inadequado da língua que cabe ao professor em sala de

---

<sup>10</sup> *Forma correta*: denominação utilizada pelos autores da obra nos exercícios.

aula questionar. Além disso, dizem que atividades práticas variadas permitirão a fixação desses conteúdos e a sua adequada aplicação, mas isso ocorre apenas no Capítulo 22 – que vai da página 178 à 181 – onde temos uma abordagem mais próxima da reflexiva sobre a língua, ancorada no estudo das variações lingüísticas e nos níveis de linguagem, com alguns exercícios de vestibulares diferentes dos que estamos acostumados, o que já é um sinal positivo para que os professores reestruturem e repensem suas aulas. Todavia, nesse capítulo, a proposta de produção textual é a seguinte: “Redija dois anúncios para uma campanha contra o tabagismo. Faça um texto para o público jovem, em linguagem coloquial (nível popular), e outro para o público adulto, em linguagem culta (nível elevado)”.

Ora, essa proposta trazida no cap. 22 não vem acompanhada de uma discussão sobre o gênero a ser trabalhado, o que é uma falha, já que a escolha do *gênero* não é completamente livre, pois contempla um conjunto de parâmetros fundamentais, como *quem está falando, para quem se está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto*. Nesse caso, o professor deve dar instruções passo a passo aos seus alunos para que haja uma produção textual efetiva inserida nas práticas sociais. Não basta apenas o aluno saber que o seu interlocutor é jovem e o assunto é o tabagismo, vai além disso. Ao mesmo tempo, os autores não orientam docentes para a correção e a avaliação da produção dos alunos. A proposta é trazida de forma solta e descontextualizada, vindo, em seguida, os exercícios para o vestibular, cujo título é *Praticando*.

Analisando os demais capítulos, os autores apresentam uma cópia fiel de gramáticas normativas para a realização de um trabalho sobre a língua no ensino médio. Não proporcionam reflexões sobre o uso real da língua, e mesmo quando citam um exemplo de linguagem “coloquial”, este, em geral, não é contextualizado e não leva em conta a variação lingüística do PB e a diversidade lingüística que seguramente medeia as relações de interação em uma sala de aula. Quanto à produção textual, os autores trazem no suplemento que “pretendem proporcionar aos alunos o contato com uma variedade de manifestações textuais” para que eles se tornem usuários da língua ainda mais competentes. Dizem, ainda, que a obra “apresenta, de forma clara e sistematizada, textos de diversos gêneros, além de abordar elementos da textualidade, os modos de organização do texto e as relações entre sentido e contexto”. Vale ressaltar que os autores não deixam clara a noção de *gêneros* e trazem, no final da obra, poucas referências bibliográficas e, de certa forma, referências gramatigueiras.

No decorrer da obra de produção de texto, geralmente, os autores dividem-na desta maneira: apresentação, conceituação, explanação do objeto de estudo e trechos de leituras; *aplicando* (fragmentos de textos e/ou tirinhas e questões de interpretação sobre estes e exercícios de vestibular a respeito dos fenômenos estudados no capítulo); *produzindo* (proposta de produção referente aos assuntos abordados no capítulo) e, em alguns momentos, *leitura* (com a finalidade de verificar se o aluno reconheceu o que havia no texto, por meio de um questionário).

No capítulo 43 encontram-se os *Textos do cotidiano*, onde os autores abordam o cartão-postal, o bilhete, o convite, a carta familiar ou pessoal, o e-mail, o texto instrucional (receita culinária). A explanação sobre o cartão-postal inicia de forma interessante e fugindo um pouco da fixidez do que estamos acostumados: estrutura formal. Os autores levam em conta que “a linguagem varia conforme a situação

estabelecida entre os interlocutores”. Observam que há uma linguagem formal e informal e que variam também na oralidade conforme o contexto em que se dá a comunicação. Atentam, igualmente, para a linguagem do cartão-postal que apresentaram: “é informal; trata-se de uma correspondência entre pessoas conhecidas”. Nesse ponto, em especial, os autores olharam a situação de comunicação para explicitar uma produção efetiva de um texto de cartão-postal. Após, oferecem duas propostas de texto. Na primeira solicitam ao aluno: “Imagine que você foi passar as férias na casa de um (a) amigo (a). O lugar é bem diferente de onde você mora. Redija esse cartão-postal para um familiar ou amigo (a), contando os encantos turísticos do local. Comente também sobre as pessoas que conheceu.” Depois, pedem que troquem os textos entre si e realizem sugestões se acharem necessário. A forma de avaliação é boa, pois os alunos podem trocar seus textos, ler, estar no papel de leitor e autor; porém é importante que o docente saiba conduzir esta atividade para que ela seja produtiva e positiva para os alunos. Os autores não abordam sobre a avaliação ou correção por parte dos docentes.

Quando tratam do *bilhete*, os autores acabam pecando, porque partem da estrutura formal deste sem considerar o que, principalmente, está em jogo na hora de uma produção como *quem está falando, para quem se está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto*. Explicitam da seguinte maneira: “Observe que o texto do bilhete deve ter o nome do destinatário, uma mensagem breve e simples, tanto na forma como no conteúdo, desfecho e nome do remetente com a data”. Após, sugerem duas propostas de produção. E, em especial, conduzem a avaliação deste de maneira diferente, solicitando que os alunos releiam atentamente os seus textos, alterem o que for necessário e passem a limpo. Nesta hora, entra em jogo novamente o papel do professor que deve orientar seus discentes na prática, e fazer com que seus bilhetes estejam inseridos em uma prática social de interação, prevendo o outro, o autor, o assunto e a finalidade.

Em relação ao *convite* o modo de explanação formal se repete, porém lembram sobre o nível de formalidade da linguagem com o seu interlocutor. Posteriormente, oferecem duas propostas e pedem que os alunos releiam e atentem para não esquecer dos dados que precisam constar em um convite. Em seguida, trazem a carta familiar e pessoal e duas questões sobre uma carta que apresentam. A primeira do tipo de linguagem usado na carta e a segunda que elementos compõem a carta familiar. Assim, introduzem uma explicação “a carta é um gênero textual que visa à comunicação escrita e pode ser de diversos tipos [...] (P. 350)”. E, então, partem para a composição da carta elencando alguns elementos. Nessa, em especial, fica clara a confusão que está estabelecida na obra em relação à função dos textos que utilizamos em determinadas situações de comunicação onde a escolha é realizada de acordo com diferentes elementos que participam do contexto, como quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc. E não apenas sob o ponto de vista do aspecto formal. Há duas propostas de produção de textos, a proposta de produção de texto 2 solicitada pede para o aluno redigir uma carta de amor a um (a) namorado (a) verdadeiro (a) ou imaginário (a) [...]. Após, preencher o envelope e, se possível, enviar a carta. Logo em seguida, é apresentado um modelo de como preencher um envelope, o que já denota uma preocupação maior com o aspecto formal do preenchimento dos dados de um envelope ao aspecto funcional (texto do aluno), apesar de a estrutura do gênero envelope ser importante por fazer parte da interação verbal via carta. Em relação à avaliação, pede-se que os alunos troquem suas cartas com colegas para darem

sugestões, e, por fim, “confira se você preencheu adequadamente o envelope com seus dados e os do destinatário.” Verificamos que o enfoque continua sendo dado para o preenchimento do envelope (!).

É muito importante que o professor esteja atento as situações de sala de aula e utilize o livro como um material de apoio, ancorando-se nas aulas que preparou e enfatizando a relação de sala de aula como um lugar de interação verbal, de diálogo e troca de saberes. Assim, discurso e texto passam a ser os objetos de ensino e o objetivo passa a ser o de conhecimento dos mecanismos da língua e não mais o domínio de uma metalinguagem de análise.

Em geral, há uma confusão na abordagem desses autores, passando por comentários positivos e (em geral) outros negativos dentro dos capítulos da obra sobre produção textual.

Na abordagem que fizeram aos alunos sobre a produção textual, os autores dizem destacar o estudo dos gêneros do cotidiano e dos gêneros relacionados à oralidade, “privilegiando-se, ainda, o trabalho com textos jornalísticos, argumentativos, teatrais e poéticos, sejam eles descritivos, narrativos ou dissertativos”. Aparentemente, ancoram-se ainda na famosa trilogia clássica e confundem-se quando o assunto é a concepção de *gêneros* que está, inclusive, inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para finalizar as discussões sobre a produção de texto, no decorrer dos capítulos encontrar-se-ão discussões que dizem respeito a: linguagens e oralidade; níveis de formalidade e variantes lingüísticas; comunicação oral: exposição e argumentação; textos do cotidiano; relação entre sentido e contexto; elementos da textualidade; modos de organização do texto e discurso; narração; descrição; texto dramático; texto informativo; dissertação; argumentação escrita; gêneros textuais em jornal e revista; textos para uma ação participativa; redação técnica; texto persuasivo; roteiro e sinopses de filmes; poesia e prosa.

No que tange à descrição, narração e dissertação, estas foram colocadas da maneira tradicional, no entanto, para a descrição o olhar foi um pouco diferenciado. Conceituou-se que ela apresenta um olhar de um observador que pode ser objetivo ou subjetivo. E, que, em geral, a descrição aparece dentro de um texto narrativo ou dissertativo. Além disso, disseram que “toda descrição tem um núcleo, que pode ser um objeto, um ser animado ou inanimado ou mesmo um processo”. A produção de texto é uma narração (e não uma descrição como estamos habituados, o que significa que já tratam desta questão de maneira diferenciada) e pede para o aluno descrever um ambiente de acordo com as impressões que formou da foto e do texto dado. Solicita-se, também, que ele empregue a 1ª. pessoa.

Posteriormente, no capítulo 47 estuda-se a narração e os autores dizem que “para construir esse tipo de texto, é preciso explorar os **elementos da narrativa**: enredo, personagem, espaço, tempo (P. 375)”. Em seguida, apresentam um texto e pedem para que os alunos observem estes elementos. Após, há uma explicação para cada um destes elementos e a apresentação da fábula que é definida como “um gênero textual que transmite um ensinamento e cujas personagens, em geral, são mais personificados. A linguagem pode ser formal ou informal” (p. 378). Ao final, sem mencionar o porquê de a fábula ser apresentada pede-se aos alunos que redijam uma fábula cuja moral seja um dos provérbios a seguir: “Água silenciosa é mais perigosa” e “Em terra de cegos, quem



tem um olho é rei”. No quesito avaliação, pressupõem a leitura de algumas histórias para a classe e pedem para cada um verificar, “a partir dos comentários feitos pelos alunos e pelo (a) professor (a), se o seu próprio texto obedece às especificações da proposta.” (P. 379). Ou seja, os alunos devem observar as especificações da proposta de acordo com a sua estrutura (personagem, local, tempo, assunto, desfecho), mais uma vez nos deparamos com um ensino totalmente ancorado nas práticas tradicionais, sem prever inclusive o que está nos PCN’s; uma discussão teórica pautada na construção das relações entre os sujeitos e seus contextos. Esta proposta está descontextualizada, por não apresentar um objetivo claro, ou melhor, apresentar um objetivo muito claro... (não pressupõe: o que queremos dizer, com que intenção, como escrever o texto e a quem ele se destina). Por fim, quando se chega à dissertação a abordagem se repete, seguindo-se a linha da estrutura-padrão do texto dissertativo, preocupando-se demasiadamente com a forma.

Assim sendo, procurei tratar de algumas questões relacionadas com o Ensino Médio que angustiam os professores e pesquisadores atuantes. O objetivo da Educação Básica é *assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (LDB, Art. 21 e 22). Por essa razão, é primordial que professores e pesquisadores estejam unidos em busca de uma prática docente de qualidade para assegurar a efetiva participação dos discentes no contexto social.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gesto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p. 127)

## 5. Confrontando com a realidade...

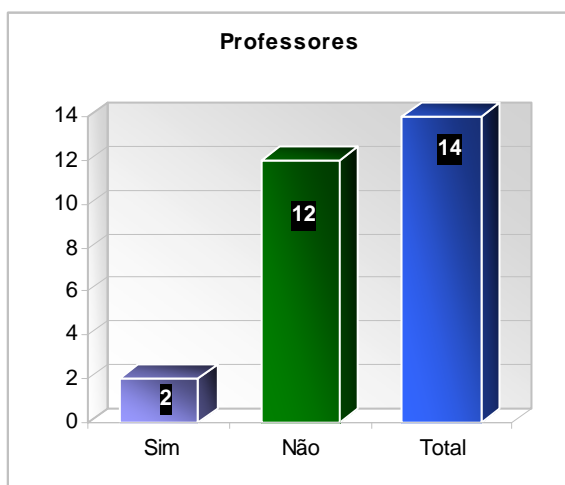
Após a realização dessas reflexões indaguei-me:

- Como os “Manuais do professor” são recebidos pelos docentes?

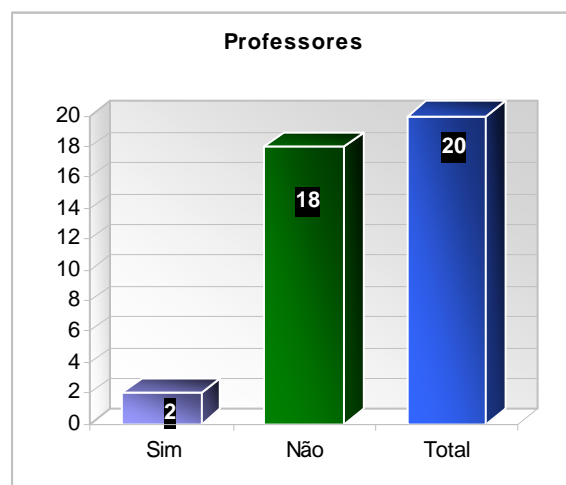
Se gira tanta discussão em torno da análise de livros didáticos, leis e práticas na sala de aula, como os professores lidam com isso no decorrer do período letivo (planejamento anual, escolha do livro didático, reuniões pedagógicas etc)?

Como suspeitava as discussões em torno da prática banalizaram-se tanto que muitos docentes acabaram optando por fazer suas próprias escolhas e talvez por isso o processo de ensino-aprendizagem seja tão plural. Há um hiato entre o que é regido pela lei, o que traz os manuais do professor e o conteúdo dos livros didáticos com a realidade do dia-a-dia. Existem professores que têm a carga máxima de aula (60 horas/aula), há os que trabalham em duas ou três escolas para preencherem suas cargas horárias e outros. Então, como conciliar planejamento anual, reuniões pedagógicas, preparação de aulas, análise de livros didáticos, correção de trabalhos, provas, atividades...?

Assim sendo, procurei duas escolas; uma da rede privada de ensino (que designei A), onde contei com 14 professores e outra a rede pública de ensino (denominarei B), em que contei com 20 professores. Lancei a seguinte pergunta: você costuma ler o “manual do professor” trazido nos livros didáticos?



**Figura 1. Professores da Escola A**



**Figura 2. Professores da Escola B**

Os resultados mostram que a maioria dos professores atuantes no Ensino Básico não tem o hábito de ler o manual do professor. Na Escola A, da rede privada de ensino, dos quatorze professores entrevistados apenas dois responderam SIM para a pergunta e, ainda assim, estes docentes o lêem apenas para obter alguma sugestão para uma avaliação, projetos ou para verificar qual o texto complementar trazido nesta seção a fim de que possam, de repente, utilizá-lo com os discentes. Todos os professores entrevistados alegaram não ler o manual do professor em função do tempo que é escasso. Além disso, dois professores que responderam não para a questão declararam que costumavam ler o manual do professor no início da carreira (quando começaram a lecionar) para ter algumas idéias diferentes de como trabalhar a sua disciplina.

Na Escola B, da rede pública de ensino, o fato se repete, pois dos vinte professores entrevistados, somente dois responderem sim para a questão. E os argumentos são os mesmos referidos acima. Ou seja, podemos ratificar que os manuais destinados à leitura exclusiva dos professores, após passarem pelo crivo de autores e especialistas não estão sendo lidos, questionados e analisados pelos docentes das diversas áreas da Educação Básica, tanto da rede privada quanto da rede pública, segundo eles, pelas más condições de trabalho oferecidas no ambiente escolar: o que inclui salários baixos, alta carga horária, trabalho em demasia, tempo escasso e outras, citadas como os principais obstáculos de quem está atuando na educação, em especial, em uma sala de aula.

Deste modo, posso inferir que uma abordagem como essa em confronto com a realidade assusta ainda mais, pois o fato não está apenas na qualidade da obra, mas no todo que a cerca, envolvendo, assim, o contexto social em que estão inseridos docentes e discentes, a falta de diálogo e proximidade com pesquisadores da área, a falta de investimento para a capacitação de professores, o contexto da sala de aula e, enfim, o descaso com a educação no Estado, e, conseqüentemente, no país.

## **6. Consideração finais**

A partir da análise da obra pode perceber que não houve muita preocupação por parte dos autores em trazer as práticas de linguagem que circulam na sociedade, bem como, em geral, os textos foram empregados como pretextos, priorizando a forma em

detrimento à função discursiva. Da mesma maneira, constatei a ausência/carência de reflexão lingüística na obra. Os autores seguem uma linha mais tradicional e fixada nas gramáticas, não levando em conta o uso real do PB segundo o julgamento dos falantes deste século, nem tampouco, discussões de questões relativas à concepção sócio-interacionista da linguagem.

O presente estudo não nega a importância dos livros didáticos, até porque se forem bem elaborados e trouxerem textos de qualidade serão bons aliados dos professores, servindo como um material de apoio que ajudará nas necessidades diárias que se apresentam nas relações intrínsecas estabelecidas no contexto de um ambiente escolar. Os livros didáticos apresentaram alguns avanços, contudo ainda não foram suficientes para acompanhar o ritmo da sociedade atual e dar conta das novas formas comunicativas que se lançam a cada dia.

Em especial, a prática de ensino/aprendizagem se torna cada vez mais complicada no Ensino Médio em decorrência das preocupações com o mercado de trabalho, vestibular, com o tempo e outros fatores. Os professores se encontram em uma situação difícil, pois não sabem se contemplam uma gama enorme de conteúdos (contempladas nos manuais didáticos inclusive) em um número mínimo de aulas com condições precárias (para dar conta do planejamento anual), ou se priorizam novas práticas e abordagens com qualidade e eficiência sem precisar seguir a tradição.

No que tange à língua esse item é importante, pois os alunos costumam indagar ao professor, em especial no Ensino Médio, a respeito das questões direcionadas para os vestibulares. A meu ver, se o ensino de língua fosse pautado, desde o início na sua função social e não em regras de gramáticas esquipáticas estaríamos muito mais a vontade para abordar a gramática, a variação e a produção de textos no Ensino Médio. Aliás, no cotidiano escolar, o modo como a fala é organizada adota outros modelos diferentes daqueles que se usa, comumente, nas produções de textos escritos na escola. De tal modo, que muitos professores e manuais didáticos seguem exigindo que se escreva (e até que se fale): O filme **de** que eu gosto está em cartaz; Eles assistiram **a** um filme de terror; Eles **vão lavar-se (lavar-se-ão)** no rio. Entretanto, involuntariamente, fixou-se na fala e desdobrou-se para a escrita, sem distinções de classe social, ou até mesmo, de certos graus de formalidade que estabelecem a situação discursiva, o uso de: O filme que eu gosto está em cartaz; Eles assistiram um filme de terror; Eles vão se lavar no rio.

Além disso, nas sociedades letradas – as que utilizam a escrita intensamente –, costuma-se adotar as regras determinadas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. Esse fato, com maior expressão na gramática tradicional, frequentemente ocasiona uma confusão no falar adequadamente à situação com o falar de acordo com essas regras do “bem dizer e escrever”, e, desta maneira, evidencia a idéia de que “ninguém sabe falar o português correto” e que se continue a perseverar no ensino de padrões gramaticais artificiais.

Uma situação de contexto de sala de aula e uma vivência escolar devem garantir condições de desenvolvimento da competência lingüística dos discentes, bem como, servir como um ambiente privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística deles. Esse fato se constitui na habilidade de manipular textos escritos diversos e adequar-se, igualmente, ao registro oral nas situações sociais de interação.

## Referências

- BAKHTIN, M. M.; (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D. L. P. & FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª. ed. São Paulo, Unicamp, 2004. v. 1. 122 p.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/pagina/s/42/1996/9394.htm>, acesso em 23/12/2007, às 16 horas.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC, 1998.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992. p. 45.
- GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2001.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática Descritiva do Português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SARMENTO, Leila Lauer & TUFANO Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2004
- SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da ABRALIN. V. 25. Fortaleza, 2000, p. 211-218.