

**- SEÇÃO V -
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIO INSTIGANTE E MOTIVADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Vânia Maria Lescano GUERRA (UFMS/LAEL/PUC-SP)
Celina A. Garcia de S. NASCIMENTO (UFMS / LAEL /
PUC-SP)

ABSTRACT: The aim of this study is to verify the opinion that probationary students have about the discipline Teaching Practice in Portuguese in primary and secondary schools. This paper intends to present results of analysis research about the performance of these teachers in public schools and what they think about the teaching/learning process. The analysis had data that gave evidence that the integration of the student in his reality is partially made because only a few students are privileged.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Objetivamos, neste artigo, verificar quais as opiniões dos alunos estagiários sobre a disciplina **Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa (LP)**, qual tem sido o papel do professor de 1º e 2º graus, na Escola Pública, e, ainda, o que pensam os alunos do Colegial sobre o processo ensino/aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa de cunho **qualitativo**, em que foram observadas as aulas de LP de alguns professores da Escola Pública e utilizados, como instrumentos de

pesquisa, as anotações de campo, as reflexões feitas pelos estagiários e os questionários preenchidos pelos alunos do 2º grau, com questões referentes à aplicação do ensino no seu cotidiano.

Julgamos relevante mostrar o contexto em que circunscreve a disciplina **Prática de Ensino em Língua Portuguesa no âmbito do Centro Universitário de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul**, por ser obrigatória no 3º grau, restringindo-se a quatro encontros por semana, perfazendo um total de sessenta e oito horas semestrais.

Em linhas gerais, verificamos que há uma falta evidente de política educacional pedagógica, norteadora do ensino de LP, que possa dar diretrizes a esse ensino em nível de proposta curricular mais ampla. Tal situação acarreta sérias conseqüências, refletidas em um fazer pedagógico desvinculado das necessidades reais dos aprendizes, assim como em um ensino desprovido de objetivos concretos.

Essa área de estudo, quando bem equilibrada, produz um ensino com embasamento teórico bem delineado/estruturado. Há, ainda, um processo de estágio, que leva o aluno a conviver com diferentes experiências do processo ensino/aprendizagem, acarretando uma forte e significativa reflexão acerca do trabalho que esses próprios aprendizes vêm desenvolvendo ou ainda desenvolverão (competência aplicada).

O pensar crítico e/ou reflexivo e a consciência tranqüila que os alunos conseguem apresentar nessas poucas horas de contato com a disciplina fazem que julguem relevante, necessário e importante o papel do

professor, a formação do professor e, também, suas obrigações profissionais.

É necessário que os alunos sintam a importância da associação entre concepções teóricas e prática pedagógica do professor, pois elas são indissociáveis, mas há, infelizmente, dissociações, que conduzem a sérios problemas e conseqüências dramáticas para o binômio ensino/aprendizagem. A disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática, limitando-se a um receituário de atividades para a sala de aula (*Cavalcanti & Moita Lopes, 1991*), e o professor, comumente, leva para a sua sala de aula as implicações de uma determinada teoria lingüística, às vezes acompanhadas por teorias advindas de outras áreas do conhecimento, formuladas em uma certa abordagem de ensino a ser investigada em termos de uma relação de causa e efeito quanto ao desempenho de aprendizagem ou do produto final de aprendizagem.

É importante focalizar, igualmente, a *interação verbal* como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem, o que significa admitir: a) que a língua não está pronta, mas o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói; b) que não há um sujeito pronto, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; e c) que as interações se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares dentro de um contexto social e histórico que, inseridos nos limites de uma formação social, sofrem as interferências e os controles destas relações, produzindo novos limites.

01. O CONTEXTO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS

LAGOAS (CEUL)

A LP, como um todo, goza de um certo prestígio dentro da universidade. O primeiro aspecto, observado na escola, diz respeito ao fato de que há uma hierarquização das disciplinas no curso de Letras e, obviamente, nessa hierarquização, a LP ocupa um dos primeiros lugares.

Essa disciplina, constando de seis semestres durante o curso de Letras, focaliza absolutamente fatores gramaticais, estruturais, pouca leitura e pouquíssimo trabalho com textos e diálogos. Trata-se de atividades que vêm sendo desenvolvidas de forma precária e desvinculada de atualizações dentro do campo da Língua Materna. Mais ainda, inexistente, realmente, nesse Centro Universitário uma tradição de pesquisa em LP, o que faz que os alunos vivam uma realidade totalmente desvinculada do que existe e do que é necessário para a compreensão abrangente do contexto de ensino/aprendizagem e da vivência acadêmica.

É importante, a partir de nossa experiência como professoras de Português, não fazer ver a todo instante ao professor, por cursos de treinamento, atualizações, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Isso porque, para nós, tais programas de cursos são esporádicos, emergenciais, sem continuidade e depois de frequentá-los, os professores devem, muitas vezes, “repassar” em duas horas de reunião o que ouviram em 40 horas de curso. Essa prática de aparente “formação em serviço” permite a manutenção do sistema como um todo.

Os grupos de aprendizes, por outro lado, constituem-se em sua maioria de turmas heterogêneas. São alunos que não possuem bom desempenho escolar desde o primeiro grau, dificultando o trabalho do professor que não

consegue atingir a todos, caindo em desmotivação tanto os aprendizes quanto o docente. Além disso, os cursos de Prática de Ensino em Língua Portuguesa não possuem objetivos claros, como já afirmamos. As respostas para questões como: “*para que você estuda/leciona Língua Portuguesa e qual o papel da Língua Portuguesa na escola, na vida dos alunos ?*” não são discutidas.

O aluno não tem sido privilegiado, faltam professores, os materiais são precários, os cursos de reciclagem são problemáticos e não condizem com a realidade de sala de aula; as pesquisas não estão voltadas para a natureza do processo ensino/aprendizagem em sala de aula e não há reflexão, por parte dos professores e alunos, a respeito dos assuntos educacionais e pedagógicos.

O professor age como um mero executor de textos didáticos, ocorrendo incoerências entre o proposto pela universidade e o conteúdo ministrado. A instituição, por sua vez, perde-se entre os objetivos e está presa a questões burocráticas, sem importância, como por exemplo, a preocupação excessiva com a papelada assinada dos estágios, deixando em segundo plano as aulas teóricas e a observação propriamente dita em sala de aula, que deve ser realizada pelo estagiário/formando.

02. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Objetivos da disciplina LP

São objetivos dessa disciplina estimular o uso das estruturas de leitura e analisar, em contexto, a estrutura morfo-sintática da LP, com o objetivo maior de, em nível

de compreensão geral, desenvolver competência lingüística e comunicativa nas áreas de interesse previamente detectadas. Outras questões também são necessárias como a aceitação da Lingüística Aplicada (LA) enquanto base para o processo ensino/aprendizagem em sala de aula. É também objetivo levar o aluno a reconhecer e analisar criticamente a problemática do ensino de línguas em nível de primeiro e segundo graus, tendo em vista a realidade local, para um desempenho satisfatório da atividade docente.

2.2. O Planejamento

Para nós, o planejamento é um processo de administrar divergências ou oposições buscando uma resultante, uma decisão coerente, a qual, norteada pelo desejo maior de escolha democrática, há de ser a que melhor contemple os interesses majoritários.

O plano enquadra, imprime, seqüencia e organiza, de modo linear, um conjunto de pressupostos, metas e estratégias cujo processo de construção não ocorreu na mesma ordem nem foi presidido pela mesma lógica com que é formalizado.

Todo ensino deve estar calcado, estruturado em uma abordagem que definirá e orientará suas direções, seus passos e atitudes, pois a conseqüência lógica do ensino é, sem dúvida, a aprendizagem significativa, relevante, resultante de todo o processo globalizante maior que é a *abordagem*.

O ensino tem de ser contextualizado, pois, desta forma, ele será vivenciado pelos alunos de maneira que estes poderão fazer uso de uma situação real de uso

comunicativo da língua, com conteúdos profundamente interessantes e motivantes, com uma taxonomia apropriada, facilitando a aprendizagem e o estímulo dos aprendizes.

Conforme *Almeida Filho (1988)*, um planejamento é um plano aberto, organizado e mapeado de unidade de ensino cujos componentes se interligam, internamente, de maneira coerente uns com os outros e, externamente, com as necessidades e interesses do aluno. Não se trata de uma mera lista de unidades específicas de ensino a serem transferidas para o estudante.

2.3. A Prática de Ensino em LP

Partimos de MURRIÉ (1992) e VIEIRA (1992) que fazem considerações e reflexões sobre a disciplina **Prática de Ensino de Português**, ministrada no final do curso de Licenciatura Plena em Letras, procurando orientar os acadêmicos contra a ilusão de serem a eles proporcionadas fórmulas mágicas para a resolução de problemas na sala de aula.

É preciso aceitar que qualquer falante de uma língua, por meio dos processos de aquisição de linguagem, acaba por ser detentor de um conhecimento dessa língua e que a valorização de formas lingüísticas é uma construção social, ditada pela organização dos grupos humanos e que, portanto, não existe a boa ou a má linguagem em si mesma. Contudo, o papel do professor é ensinar e dar importância na medida certa à norma-padrão e ao papel da escola. Com a lingüística ou com a gramática, o professor eficiente deve ensinar a língua em ocasiões formais, ritualizadas (*Cicurel, 1990*).

O professor deve criar situações comunicativas de escrita, de leitura em sala de aula, deixando os alunos escreverem os textos normativos, correspondências, narrações, descrições e dissertações. É imprescindível estimular o gosto pela leitura bem como a sua capacidade de análise.

Os exercícios com problemas de ordem sintática, fonológica, morfológica, textual e estilística devem envolver um trabalho produtivo com metalinguagem apropriada, correção e auto-correção, sempre priorizando a compreensão do fenômeno lingüístico. Cada um dos tópicos deve indicar possibilidades a serem aprofundadas, visando sempre a procedimentos pedagógicos adequados por parte de alunos e professores.

O educando, ao ingressar na escola, já traz conhecimentos e experiências que, na maioria das vezes, são difusos. Ao professor cabe a reorganização das noções já adquiridas e a organização de novos conhecimentos e de novas experiências a serem assimiladas. A sistemática de trabalho do professor de LP abrange metodologia e critérios pormenorizados, visando desenvolver no aluno habilidades básicas de comunicação: transmitir e receber idéias, pensamentos e sentimentos mediante expressão verbal e escrita.

O ensino de LP obedece a dois critérios básicos:

a. *critério social*: há uma progressão geral na aprendizagem, regulada pela maturidade e atualizada pelo acúmulo de experiências que possibilitam novas e rápidas absorções (semelhante a uma espiral; mais maturidade, mais experiência, mais maturidade, mais experiência); e

b. *critério funcional*: a bagagem de conhecimentos e experiências e as possibilidades de novas aquisições se multiplicam pelo exercício constante das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever (Hoss, 1981).

Segundo Ryle (*apud Hoss, 1981*), “*conteúdo é uma soma total de fatos, impressões, observações, generalizações, conceitos, princípios, informações ou dados, sensibilidades, discernimento, soluções, produtos da experiência humana e das construções da mente, aspectos do ‘conhecer’, envolvendo não só o que se conhece, mas o como se conhece.*” Dessa forma, o planejamento curricular em LP deve apresentar flexibilidade, dinamicidade e funcionalidade, continuidade e exeqüibilidade e ser voltado não para o domínio da gramática, mas para o domínio da expressão, de tal modo que a comunicação se torne espontânea e atinja seu objetivo.

O desenvolvimento da comunicação oral e da comunicação escrita visa, ao mesmo tempo, a dar ao aluno o instrumental básico que lhe permita atuar em seu meio social. Nesse sentido, a aprendizagem da LP se apresenta como um processo contínuo: inicia-se antes mesmo do aluno ingressar na escola e se desenvolve por toda a vida (Chafe, 1987). Conseqüentemente, a LP deve ser apresentada ao aluno como atividade de comunicação e expressão, procurando desenvolver a capacidade de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação (*Resolução n.º 8/71 do CFE*).

As relações humanas baseiam-se, em grande parte, na expressão oral. Desenvolver a compreensão na linguagem oral é preparar o educando para a importância da

comunicação Na linguagem oral, o aluno utiliza o vocabulário adquirido no dia-a-dia para comunicar e expressar seu pensamento ou relatar suas experiências. A conversação deve dar oportunidade ao aluno para expressar suas idéias e sentimentos, de maneira autêntica e não fingindo opiniões ou ficando calado (*Tannen, 1984*).

Acreditamos, ainda, que a evolução da linguagem e seus aspectos formativo, informativo, argumentativo e recreativo, propiciando a aquisição de hábitos, habilidades e atitudes que favoreçam a capacidade de expressão, deve estar intimamente ligada ao desenvolvimento do aluno. As variações individuais, tais como inteligência, experiências, ambiente familiar e cultural, devem ser respeitadas. Contudo, a atividade oral de conversação requer uma problematização, pois, caso contrário, não será significativa e nem produtiva para o aluno (*Pereira, 1984*).

Para tanto, aceitamos o ponto de vista de *Halliday* (1985) quando afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada com as necessidades de entrosamento social. Essas atividades, segundo o pesquisador, requerem motivação bem cuidada para que sejam realmente produtivas. Na escolha do texto, não devemos considerar nem a idade, nem a série que o aluno frequenta, mas sim o grau de treinamento em leitura que o mesmo apresenta (identificar pormenores, detectar características, determinar e analisar relações, atitudes, reações e saber identificar gêneros literários e optar por algum).

Partindo do pressuposto de que a leitura deve ser o ponto central do qual irradiam atividades de compreensão e de expressão, o ensino da escrita é uma consequência dessa aprendizagem. Contudo, o aluno só aprende a

escrever escrevendo, o que equivale a dizer que só aprende a escrever através de atividades constantes em que empregue, em seus diferentes níveis, as várias estruturas da LP.

O trabalho do professor consiste em provocar um alargamento das experiências do aluno de tal forma que haja desinibição da linguagem. Esta aparecerá como consequência simples e natural de preparo prévio.

Discussões como trabalho e concepções de leitura, produção de textos e gramáticas, integração e distinção dos diversos aspectos da linguagem e seu desenvolvimento e estrutura de planejamento em relação aos objetivos pretendidos devem estar em pauta constantemente na formação do professor de línguas (*Meirelles, 1991*).

Por outro lado, queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para isso. O processo rotineiro de orientar a redação tem ocorrido mais ou menos da seguinte forma: damos um título ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Em decorrência disso, os alunos deixam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever, incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas.

A prática pedagógica do professor deve estar voltada para a idéia de que tipo de homem a se formar e para qual tipo de sociedade, para que ele possa definir os seus critérios de acordo com objetivos propostos. Este professor tem de oferecer condições para que o aluno crie, em cima do que foi ensinado, algo novo. Uma parte principal do processo ensino/aprendizagem passa a ser o aprender, em lugar de ensinar. Aprender como aprender é

mais importante do que ser ensinado. Ensinar é facilitar a aprendizagem e o professor deve ser o agente facilitador do processo. Ele deve fornecer meios para que o aluno aprenda a construir o que já está nele incorporado, pois a aprendizagem é bem sucedida se o aluno desenvolve um papel ativo, ou seja, ele recebe informações de professores, mas é preciso que tenha oportunidade de internizá-las de maneira que encontre significado para ele (Freire, 1982). Estamos, com isso, procurando deixar o aprendiz agir de forma independente.

Em consequência de diversas leituras, observamos que o aluno aprende o que julga relevante e não aprende o que não percebe como útil para si próprio, pois o processo de aprender é regulado por princípios e julgamentos do aluno, de forma consciente ou inconsciente, e por pontos que esse aluno julgue desnecessários e/ou difíceis, os quais são por ele descartados.

Coracini (1990), a esse respeito, já dizia que:

“Há quem defenda a idéia de que uma aprendizagem só é duradoura quando não resulta de uma obrigação. Caso contrário, além de não servir para nada do ponto de vista pedagógico, ainda leva a resistências antagônicas que suprimem o interesse e impedem que aflorem as verdadeiras motivações. Só se aprende de fato o que se precisa ou se quer saber. É preciso, portanto, que o aluno tenha algo a dizer ou algo a fazer com o que lê para que de fato ele sinta o desejo de se expressar ou de obter informações que, de outro modo, lhe seriam inacessíveis”.

Com essas observações, verificamos que, se por um lado, é aconselhável que o professor não interfira muito na aprendizagem do educando, pois é esperado que cada aluno tenha o seu processo natural de aprendizagem, por outro lado, há o peso da avaliação, através da qual desrespeitam-se todos os padrões naturais de aprendizagem, massacrando-se planejamentos e objetivos comunicativos, uma vez que a maior parte das avaliações visa ao produto de que todos os alunos sejam conduzidos para a língua padrão.

Nessa educação, é totalmente visível que o professor escolhe uma abordagem para ser utilizada, mas não é coerente com ela na hora de avaliar seus alunos, pois, apesar de pregarmos uma aprendizagem processual, respeitando-se diferenças individuais, avaliamos de acordo com um padrão único que é a norma de prestígio entre as classes dominantes.

É sabido que o aluno, de alguma maneira, tem consciência de que a sua fala é estigmatizada pelo poder e isto é um dos grandes obstáculos para o processo comunicativo. Sobressai aqui o que se pode chamar de cerceamento da comunicação.

Temos conhecimento de que há uma abordagem que orienta cada etapa do processo global de ensino/aprendizagem (planejamento, materiais, métodos e avaliação). Assim, o planejamento, a produção e o uso de materiais, os métodos e técnicas estão intrinsecamente ligados à postura profissional do professor e seus pressupostos sobre o valor da linguagem que ele veicula dentro do processo de ensino/aprendizagem.

03. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. As Necessidades Detectadas

Levantar as necessidades dos aprendizes constitui-se num dos princípios essenciais do ato de planejar, sobretudo se assumirmos uma abordagem que seja comunicativa/interativa.

Julgamos relevante levantar as necessidades dos aprendizes assim como suas expectativas. Esse procedimento contribui para uma melhor precisão no planejamento, além de delimitar mais especificamente o conteúdo a ser trabalhado durante o curso. E, para tanto, consideramos necessário elaborar questionários sobre a realidade que nossos alunos encontram nas escolas em que estagiam.

3.1.1. Questionários

Foram elaboradas questões sobre o contexto sócio-cultural dos alunos, das escolas em que nossos alunos fazem estágio, principalmente, em relação à função da escola na vida do alunado. Estão inseridas aí perguntas como: *seu trabalho tem relação com o curso que você faz? por que você frequenta este curso? a escola auxilia você no trabalho e no relacionamento familiar? e ainda, a escola enriquece você culturalmente?*. Inserimos, também, questões sobre o ensino da leitura, redação e gramática nas escolas pesquisadas.

3.1.2. Os Dados

Obtivemos a colaboração de 18 alunos/informantes do curso de Prática de Ensino em Língua Portuguesa que veicularam os questionários no âmbito das escolas pesquisadas. Estes nossos alunos, que, em sua maioria, já ministram aulas em escolas de primeiro e segundo graus, realizaram seus estágios em escolas públicas e fizeram uma pequena pesquisa quantitativa sobre as referidas questões. É necessário dizer que os aprendizes pesquisados demonstraram ter conhecimentos básicos, mas não suficientes para ministrar aulas, de gramática, leitura de textos e escrita.

No ensino de primeiro e segundo graus, a leitura coloca o leitor como um simples decodificador, apresentando o texto com um único significado. Entretanto, sabemos que a noção de que todo texto é plurissignificativo e que o leitor é quem constrói o significado do texto com base em seu conhecimento prévio, em seu conhecimento adquirido ao longo da vida, é fundamental para as atividades de leitura em sala de aula.

Dessa forma, estudamos a linguagem considerando o locutor, o alocutário, o tempo e o espaço, o discurso anterior e o universo de referência, contemplando uma de nossas metas que é tomar a linguagem como um “*conjunto de práticas interacionais social e historicamente constituídas e se constituindo*”. Essa visão da linguagem tem consequência direta no fazer pedagógico do professor de LP. A linguagem assim enfocada considera como elementos pertinentes para sua análise os chamados situacionais, elementos enunciativos. Esses elementos, sendo considerados para a análise da linguagem e para as atividades de leitura, redação e reflexão sobre a linguagem, adquirem novos direcionamentos.

Por exemplo, na leitura, o texto não tem um único sentido. É o leitor, com base em seu conhecimento de mundo e com base nos elementos formais do texto, quem constrói o significado do texto. Já para a questão gramatical é essencial considerarmos atividades que sejam reflexões sobre a linguagem-gramática, sendo incorporados a este estudo os elementos ligados ao locutor - *modalizadores* -, as unidades ligadas ao discurso anterior - *referenciadores* -, os segmentos que conduzem a argumentação do texto - *argumentadores* - e, também, os que situam o texto num tempo e num espaço.

A partir das idéias de *Bakhtin e Benveniste*, pesquisas têm demonstrado que estudos lingüísticos que tomam a linguagem como enunciado, código, não dão conta de explicitar os atos de linguagem. É preciso romper com o ensino tradicional de língua materna e tornar o aluno um usuário consciente de linguagem. E é dentro dessa perspectiva que analisamos nossos dados. Eles foram coletados por meio de 18 alunos da disciplina de Prática de Ensino, sendo que cada um entregou um questionário para ser respondido pelos alunos da sala pesquisada (em torno de 20 a 25 alunos por classe). Admite-se que o nosso instrumento é restrito, passível de críticas, sendo todos sujeitos às influências da ideologia dominante na Instituição. Contudo, os dados colhidos permitem que façamos uma projeção sobre o objetivo proposto.

Mostraremos, neste artigo, os dados referentes aos questionários respondidos por aproximadamente 360 alunos do 1º e do 3º Colegial, como já dissemos, adquiridos por 18 alunos estagiários do curso de Letras, no âmbito das seguintes escolas: E.E.P.S.G. “Fernando Corrêa”, E.E.P.S.G. “João Magiano Pinto”, E.E.P.S.G.

“Afonso Pena”, todas na cidade de Três Lagoas (MS), E.E.P.S.G. “Noemia D. Perrotti”, na cidade de Mirandópolis (SP) e E.E.P.S.G. “Dr. Augusto Mariani”, na cidade de Andradina (SP).

Com relação à idade, predominam indivíduos de 16 a 18 anos, mas há pessoas de até 40 anos. Quanto ao sexo, a pesquisa quantitativa indicou um índice de 47.6% para o sexo masculino e 52,4% para o feminino. A profissão dos pais compreende de guarda noturno, trabalhador braçal a médico e engenheiro e a das mães, de líder do lar a administradora de empresa e funcionária pública.

Quanto ao trabalho desenvolvido pelos alunos pesquisados, obtivemos o índice de 62.0% que exercem alguma profissão como servente de pedreiro, secretária a bancário, sendo que 38.0% não exercem nenhum tipo de atividade.

Perguntamos aos alunos **se o trabalho desenvolvido tem relação com o curso que fazem**. 31,8% responderam que sim, 60,3% disseram que não e, ainda, 7,9% não responderam. Tais constatações demonstram que a escola parece não estar, ainda, preocupada com a formação do aluno que prepara para o mercado de trabalho, por voltar-se para um curso preparatório para o exame do vestibular. No entanto, talvez nem isto esteja sendo realizado, considerando que poucos têm acesso às boas escolas e que o ensino público está repleto de dificuldades, entre elas, baixos salários dos professores, falta de recursos para melhoria qualitativa e física da rede escolar. Assim, estes alunos não têm muita escolha e optam por fazer qualquer curso, desde que estejam estudando, pensando num futuro próximo ou porque os pais os obrigam, como veremos nos dados da pergunta seguinte do questionário.

Quando questionamos **por que freqüentam o curso** (colegial), 45,2% responderam que é para prestar vestibular, 24,7 para ter um futuro melhor, 8,0% para adquirir conhecimentos, 6,4% para exercer uma profissão, 4,0% porque são obrigados pelos pais e 5,0% para concluir o 2º grau. O restante ficou assim dividido: não deu resposta, disse que é por fator econômico, disse que escolheu aleatoriamente ou que não tem outra opção. Os dados mostram que 45,2% dos informantes, isto é, menos de 50% estão voltados para o concurso vestibular. Quanto aos outros, demonstraram maior preocupação com o mercado de trabalho imediato somente com a conclusão do 2º grau. Isto ocorre, talvez, pela necessidade de terem que trabalhar para se manterem, especificamente, no caso dos pais não terem condições financeiras, ou mesmo por se verem obrigados pelos pais ou responsáveis. Alguns, por desinformação, não se encontram conscientizados da importância do desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.

Em se tratando da questão **se o curso prepara para o vestibular**, 84,0% acham que “sim” e 16,0% disseram “não”. Retomando os índices da questão anterior em que menos de 50% demonstraram preocupação em prestar exame de vestibular, desta vez, uma grande maioria acha que o curso prepara para o vestibular, porém, há um índice de 16% que ainda acreditam que efetivamente o ensino repassado a eles não prepara para o vestibular. Vemos um fator importante nesses dados: entre o total de informantes, 47,7% fazem o 1º colegial e 52,3% fazem o 3º colegial. Isso revela que até os alunos do 1º colegial disseram ser aquele um curso preparatório, apesar dos alunos iniciantes

ainda não conhecerem o tipo de prova de vestibular aplicado em nossa Universidade (questões com múltiplas escolhas e somatórias, o que exige do aluno maiores conhecimentos e habilidades para obter a resposta correta).

Na questão **se a escola auxilia no trabalho**, 57,9% disseram que sim, 39,0% disseram não e 3,1% não responderam. Estes dados mostram que ainda quase 50,0% dos informantes não acreditam no trabalho da escola, ou melhor, que “ESCOLA” e “MERCADO DE TRABALHO” caminham em desarmonia, com objetivos diferenciados.

Mesmo quando passamos para a função social da escola, questão em que perguntamos **se esta auxilia no relacionamento com a família**, tivemos um índice baixo de “sim”: 57,1% contra 41,3% de “não” e ainda 1,6% não responderam. Estes índices parecem revelar que, por um lado, uma boa parte dos alunos não absorve a função social da escola, ou não sente nenhuma transformação em suas atitudes em relação à família e, por outro lado, a escola já não exerce, na sua totalidade, a função de preparar o cidadão para a vida através de melhor convivência no seio familiar.

Finalmente, perguntamos **se a escola o enriquece culturalmente** e 88,8% disseram que “sim” e 11,2% disseram que “não”. Considerando ser esta uma pergunta ampla que envolve todas as outras, o índice positivo é consideravelmente alto; porém, quando se passa às perguntas pormenorizadas, já mostradas, as opiniões e diferenças vão se delineando.

De modo geral, também, alunos estagiários e professores pesquisados emitiram opiniões em relação ao

tema abordado. De um lado, o discente opinou que: a) *a preocupação da escola com o aluno existe, mas a prática não atinge a todos*; b) *a integração do aluno com a realidade é falha*; c) *a formação da consciência do aluno é de responsabilidade da família/comunidade*; d) *as unidades de ensino não são planejadas de acordo com os interesses/necessidades do aluno*; e e) *a administração da escola é autoritária e ineficiente*. E por outro lado, professores disseram que: a) *é preciso tentar buscar soluções para as necessidades dos alunos*; b) *o professor age como mero executor do livro didático*; c) *o professor faz ameaças e chantagens em sala de aula*; d) *o conteúdo está desvinculado do contexto real dos alunos*; e e) *o professor tem responsabilidade quanto à disciplina e não deve recorrer tanto à direção*.

Após nossa análise, observamos, no que se refere ao comprometimento da escola com relação ao ensino/aprendizagem adequado à realidade da clientela, pelas respostas dos alunos do primeiro e segundo graus, alunos estagiários e professores, que a preocupação parece estar presente, mas a prática pedagógica ainda não atinge a toda clientela. A integração do aluno com a sua realidade é feita apenas de modo parcial.

Dessa forma, podemos afirmar, mediante o que nossos dados evidenciam, que a escola não tem sido um canal de reflexões para melhor formação social do indivíduo, muito embora, não se possa imputar somente a ela a responsabilidade por esse papel. A formação da consciência do aluno como cidadão também deve partir de sua família e da comunidade em geral.

Maryrink-Sabison (1992) enfatiza que a escola deve levar o aprendiz a ter aprendizagem significativa e real,

partindo da afirmação de que ela é o lugar de viver a linguagem, de construir conhecimentos novos a partir dos conhecimentos já adquiridos, e que o aprendiz tem o direito de cometer erros, idas e vindas e de ter interlocutores reais e não fictícios.

Devido às situações e às condições adversas da educação no Brasil, é importante analisar a construção do conhecimento na diversidade de valores, no conflito dos pontos de vista, na disputa de lugares que se ocupam socialmente no movimento das negociações políticas e das transformações sócio-históricas. É na visão histórico-cultural do desenvolvimento humano que se encontra uma perspectiva que articula pensamento, linguagem e prática social (*Vigotsky, 1984*). Entendemos ser a ênfase da natureza social do desenvolvimento psicológico, especificamente humano, o sólido embasamento para o tratamento de muitas questões relacionadas ao planejamento e a sua aplicação em sala de aula.

Necessitamos de uma teoria mais completa de comunicação, para mostrarmos o que, na bagagem lingüística e cultural dos participantes e em sua ideologia, afeta sua capacidade para realizar coisas na sala de aula e por que as diferenças na bagagem podem levar a um aprendizado diferenciado em contextos de aprendizagem aparentemente similares. É necessária uma abordagem orientada para o falante que nos possibilite observar diretamente os processos interpretativos que subjazem à percepção individual do que ocorre na sala de aula (*Cook-Gumperz, 1991*).

Faz-se oportuno realçar que a avaliação, como processo, é uma das fases mais importantes do binômio ensino/aprendizagem e, além disso, há também o elemento

que se tem a favor do profissional que é o efeito retroativo, influenciando a mudança de tomada de consciência em todas as fases da operação global de ensino.

A capacitação profissional parece ser o ponto crucial, pois saber fazer constitui uma das necessidades imediatas para a imagem do professor, é preciso, porém, que as questões teóricas e práticas caminhem juntas. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o seu pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a escola necessita se reavaliar e encontrar um caminho para alcançar objetivos reais, buscando as necessidades dos alunos, sem deixar a desejar no que se refere à qualidade de ensino.

No sistema educacional, existem professores para quem tudo está muito bem do jeito que está e os valores e características da sociedade atual não devem mudar, devem mesmo ser confundidos. Eles atuam, conscientemente, como representantes do atual regime social, assumindo a responsabilidade de incorporar os alunos em tal regime e de adaptá-los ao sistema de vida e aos valores que a sociedade propõe.

Outros, que são a maioria, definem-se a si mesmos como “professores e nada mais”, “professor-professor”. Afirmam que a “escola é escola” e “a política é política”. À medida que não trabalham para mudar, ajudam aos que querem conservar. E há os que acreditam que o sentido do seu trabalho é ajudar o aluno a se descobrir, a se expressar, a se liberar; querem construir a escola para o aprendiz, a partir do aprendiz e vêem a escola como o lugar em que o

aluno é o protagonista e não o dominado por um regime social.

Num planejamento comunicativo, é preciso deixar que os alunos falem com as pessoas, perguntem sobre suas vidas, observem como elas vivem, perguntem-se e pensem sobre as causas dos problemas verificando ao redor de si, dialoguem. Sendo assim, a opção do professor é valorizar a cultura popular, a linguagem própria, atitudes, expressões e gestos de sua comunidade. Ele deve estar atento para captar e aprender com ela sua problemática.

É importante que o professor busque a verdade dos manuais e textos e revise os conteúdos ideológicos. Não pode colocar os conteúdos como resposta dogmática, mas sempre de uma forma problematizadora. A preocupação do professor deve estar na funcionalidade dos conteúdos, selecionando o que é significativo para um trabalho com profundidade e com ritmo agradável. Deve dar mais importância ao fato contemporâneo e à observação do meio onde o aprendiz vive e não transformar os conteúdos em finalidade do processo ensino/aprendizagem para, assim, alcançar reais objetivos educacionais. Interagir prática, teoria e estágios deve ser a meta da Prática de Ensino (*Vieira, 1992*) e o professor precisa adequar seus conhecimentos à realidade dos seus aprendizes.

Trabalhando juntos, o professor e o lingüista se integram em um só corpo. A boa formação em semântica, em sintaxe, em pragmática das línguas naturais, própria do lingüista, se manifesta nos pressupostos de que ele parte, na concepção de linguagem que assume, na compreensão do que seja o trabalho, bem como nas ações lingüísticas, nos princípios e atitudes pedagógicas que adota.

Pensar a linguagem, em sua misteriosa complexidade, sob outros pontos de vista mais ou menos metodologicamente redutores ou com objetivos mais específicos, como investigar, via linguagem, a natureza abstrata e formal dos princípios que presidem sua construção e a arquitetura da própria mente humana, é uma boa opção.

Essa opção decorre do fato de que, na escola, na produção e compreensão dos textos e na análise lingüístico-gramatical das operações envolvidas nesses processos, a linguagem não se dá como objeto epistemológico, mas, sim como um fenômeno interativo e multifacetado, em sua dimensão política, histórica, social, contextual que envolve também as ações pedagógicas. É importante refletir, portanto, sobre as inúmeras operações discursivas mais específicas, em diferentes jogos de linguagem, tais como a construção dos interlocutores e de sua imagem; a partilha das informações e pressuposições recíprocas; a negociação do contexto relevante e do sentido; a escolha das estratégias narrativa, dissertativa, descritiva, argumentativa; os processos de categorização e de estruturação semântica da realidade-tema; a inserção demonstrativa e determinativa dessas representações em situações de referência; a opção estilística pelos mais diversos recursos expressivos etc.

Concordamos com *Franchi (1987:22)* quando afirma que “*A Linguagem não é um dado ou resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e*

constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo”.

A Língua Materna, além da sua abrangente importância, serve, também, de apoio à aprendizagem de uma outra língua, incluindo os erros que, a partir de pouco tempo, transformaram-se como sinais de crescimento da capacidade de usar a língua-alvo. O professor com procedimentos comunicativos deve possuir uma tolerância explícita com a função de apoio da Língua Materna na aprendizagem de outra língua.

Um ponto nevrálgico do ensino da língua tem sido o estudo da teoria gramatical. O aluno passa anos mantendo contato direto apenas com a metalinguagem, através de exercícios repetitivos de aplicação de teorias, os quais restringem a comunicação e deixam de enfatizar e oportunizar o uso da língua-alvo produtivamente e com significação.

Travaglia (1996) enfatiza que é preciso fazer uma proposta de ensino de gramática que resulte em um trabalho que seja pertinente para a vida dos alunos. E que haja uma real integração entre as áreas básicas em que normalmente se divide e se estrutura o ensino de língua materna: ensino de gramática, ensino de leitura (compreensão de textos), ensino de redação (produção de textos) e ensino de vocabulário.

Nessa proposta o professor terá necessariamente que ampliar sua concepção sobre que aspectos da descrição lingüística podem ser abordados dentro do que poderíamos chamar de gramática pedagógica, entendida esta como o conjunto de elementos da descrição da língua existentes na pesquisa lingüística que o professor considera como objeto de atividades em sala de aula.

Para *Cavalcanti & Moita Lopes (1991)*, há uma tendência cada vez maior nas pesquisas na área de estudos da linguagem de tomar a sala de aula como espaço social legitimado, onde se dá a aprendizagem. Isto porque é na sala de aula que a interação ocorre, interação entre o professor, alunos e materiais.

Finalmente, pudemos verificar que os cursos de treinamentos, reciclagem ou atualizações são importantes para os nossos professores da rede pública, porém, não da maneira como eles vêm sendo ministrados: esporadicamente, emergencialmente e sem continuidade, fazendo ver ao professor, a todo instante, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Na nossa abordagem, são necessários cursos de especialização com carga horária bem mais dilatada que não tentem repassar fórmulas mágicas para os alunos/professores no intuito de solucionar os problemas de sala de aula.

Por intermédio dessa pesquisa, pudemos constatar que a preocupação com o ensino/aprendizagem existe, mas a prática precisa ser reavaliada continuamente para que possamos romper com este círculo frustrante de professores e alunos desmotivados e, principalmente, rever o papel da instituição escolar no bojo da sociedade em que ela se insere. É preciso, pois, estar consciente das opções que fazemos ou fizemos em todos os níveis, ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos e discutir os resultados dessas opções.

NOTA

*Este título parte dos comentários e do trabalho de MURRIE, Zuleika F. (1992) sobre pesquisa na Prática de Ensino de Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1988). "O Planejamento de um Curso de Línguas: a harmonia do Material-Insumo com os processos de Aprender e Ensinar". Mimeo.
- CAVALCANTI M.C. & MOITA LOPES, L.P. da.(1991). "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 17. Campinas. IEL/UNICAMP.
- CHAFE, W. (1987). Comprehending: oral and written language. Copyright, Acadmic Press.
- CICUREL, F. (1990). "Eléments d'un rituels communicatif, dans le situations d'enseignement." In: L. Dabène et alii: Variations et Rituels em Classe de Langue. Paris: Hatier-Crédif.
- COOK-GUMPERZ, J. (org.) (1991). A Construção Social da Alfabetização. Porto Alegre. Artes Médicas.
- CORACINI, M.J.R.F. (1990). "Análise do Discurso e Uso de Texto Científico na Pedagogia de Língua Estrangeira, In: Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 14, Campinas. IEL/UNICAMP.
- FRANCHI, C. (1987). "Criatividade e Gramática". In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 9. Campinas. IEL/UNICAMP.
- FREIRE, P. (1982). Educação como Prática de Liberdade, Rio de Janeiro. Paz e Terra.

- GERALDI, J.W. (1993). Portos de passagem, 2ª ed., São Paulo. Martins Fontes.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). Spoken and Written Language. Oxford. Oxford University Press.
- HOSS, M.C. (1981). Prática de Ensino de Língua Portuguesa. 2ª ed. São Paulo, Livros Técnicos e Científicos Editores.
- MAYRINK-SABISON, M.L. (1992). A fase inicial de aquisição da linguagem e sua representação escrita. Seminário apresentado no III Congresso de Linguística Aplicada, Campinas. IEL/UNICAMP.
- MEIRELLES, M.L.A. (1991). “Interação em sala de aula. Aspectos da Relação Conceção x abordagem”. In: Trabalhos em Linguística Aplicada n° 18. Campina. IEL/UNICAMP.
- MURRIÉ, Z.F. (1992). “Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de Gramática”. In: O ensino de Português. do primeiro grau à universidade. Murrié, Z.F. (org.). Campinas. Pontes.
- PERERA, K. (1984). Children’s writing and reading”. N. York. Basil Blackwell.
- Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 2º Grau*. São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de S.P. CENP, 1989.
- TANNEN, D. (1984). Coherence in Spoken and Written Discourse. New Jersey.
- TRAVAGLIA, L.C. (1996). Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo. Cortez.
- VIEIRA, A. (1992). “Prática de Ensino de Português: nos domínios da teoria”. In: O Ensino de Português. do

primeiro grau à universidade. Murrié, Z.F. (org.).
Campinas. Pontes.
VIGOTSKY, L.S. (1984). Pensamento e Linguagem. São
Paulo. Martins Fontes. (Copyright Americano).