

QUAL A SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE PORTUGUÊS?

Jaciara Josefa Gomes (Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco)

Introdução

Neste artigo, levantamos algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Português. Nossa discussão expõe a princípio os pressupostos teóricos que norteiam, atualmente, o ensino de Língua Portuguesa, os quais procuramos contrapor ao posicionamento dos alunos em relação a essa prática. A nossa verificação se pauta no posicionamento de alunos recém ingressos na universidade pública sobre sua relação com o ensino de língua materna.

Tomamos como base os relatos de alunos de licenciaturas em exatas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuem graus diversos de letramento, o que à primeira vista parece dificultar o trabalho de construção do conhecimento, mas que com o desenvolvimento do processo pode se mostrar um elemento facilitador de uma educação culturalmente sensível.

Esses são os aspectos que abordaremos neste trabalho. Com isso, não pretendemos apenas realizar uma mera exposição, mais, principalmente, refletir sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e sobre o processo pedagógico como um todo. Ou seja, pretendemos avaliar criticamente o nosso papel como agente mediador desse processo.

1. Considerações metodológicas

Em outubro de 2005, fui lecionar, como professora substituta, na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Assumi as disciplinas Português I e Português II nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química. Logo de início, percebi que os alunos não aceitavam com tranquilidade a presença do ensino de Português em seus cursos, mas como já entrei com o semestre em andamento, não desenvolvi nenhuma atividade específica para essa questão. Já no semestre seguinte (2006.1) decidi começar os trabalhos com os alunos respondendo a seguinte pergunta: qual a sua relação com o ensino de Português? O meu interesse era, a princípio, saber o nível dos alunos e identificar dificuldades que pudessem ser trabalhadas ao longo do curso.

O objetivo inicial foi atingido, os alunos respondiam com seriedade a questão proposta e eu pude orientar melhor a minha prática. No entanto, fiquei em mãos com as respostas que eles deram à pergunta proposta e pensei em avaliá-las posteriormente traçando um contraponto com o

ensino de língua. Isso com os objetivos de identificar as razões para a rejeição à disciplina, bem como para avaliar o ensino como um todo.

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por importantes e sérias reformulações. A mudança nas concepções de língua, o progresso dos estudos variacionistas e da teoria de gêneros, entre outros aspectos, estão promovendo alterações consideráveis não só na questão do conteúdo, mas, sobretudo, no olhar sobre este. Por consequência, professores e alunos têm os seus papéis renegociados. Em contrapartida, parece ainda ser comum a insatisfação e até revolta de estudantes ao saberem que vão estudar Português também na universidade.

Esse fato foi o que me levou a realizar esta pesquisa e termina por justificá-la. Dessa forma, este trabalho tem ainda o objetivo geral de compreender a relação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem de Português. Nossa investigação se baseia nas respostas que estudantes universitários, recém ingressos em cursos de licenciaturas, deram a seguinte pergunta: *qual é a sua relação com o ensino de Português?* A partir de então, analisamos a afeição, rejeição ou mesmo indiferença que eles demonstram com a disciplina. Para tanto, refletimos sobre aspectos fundamentais no ensino de língua materna (leitura e produção textual, por exemplo).

2. Ensino-aprendizagem: abordagem tradicional x abordagem moderna

Achamos necessário iniciar nossas considerações discutindo o que as abordagens teóricas tradicional e moderna fornecem à educação para melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem, como também por ser a partir de uma postura teórica que se estabelecerá uma conduta pedagógica. Selecionamos essas duas abordagens por serem muito diversas uma da outra e extremamente representativas da evolução da concepção de ensino ao longo dos anos.

De um lado, o ensino tradicional concebe o homem como uma *tábula rasa* que deve incorporar as informações e imagens escolhidas como importantes e úteis para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o mundo é externo ao indivíduo que o conhece progressivamente.

Dessa maneira, percebe-se que a sociedade se estrutura de modo a considerar como detentor do saber aquele que conseguir adquirir o nível de conhecimento estabelecido como necessário. Essa postura implica a promoção tanto de uma hierarquia cultural como de uma hierarquia social, uma vez que as gerações mais novas

são dependentes das gerações adultas, assim como toda a sociedade.

De acordo com essa concepção, o processo educacional é contemplado de forma individualista. Então, a inteligência significa a capacidade de armazenar informações. Sendo assim, a educação é concebida como um produto em que os modelos já foram pré-determinados.

Cabe à escola então, como "agência sistematizadora de uma cultura complexa" (MIZUKAMI, 1986, p. 12), transmitir o conhecimento de forma que seja perpetuado. Logo, a aprendizagem é considerada como um fim em si mesma.

Na escola tradicional, a relação professor-aluno é vertical, pois o professor é o detentor do saber. O aluno, por sua vez, nada sabe, devendo calar e absorver o que for passado. O método utilizado pelo professor nessa abordagem é a exposição do conteúdo para a platéia (turma). Tem-se então o professor como agente do processo.

Dessa maneira, a avaliação vem para medir o quanto o aluno consegue reproduzir, fielmente, o que lhe foi transmitido. E para classificar os alunos de acordo com a cópia realizada. Nesse procedimento, o professor também está limitado a cumprir um programa, enquanto a escola se limita a reproduzir as desigualdades sociais. Expomos abaixo um texto que ilustra bem a concepção tradicional de ensino-aprendizagem:

"A árvore que não dá frutos

É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

Galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam."

Bertold Brecht

De outro lado, tem-se a abordagem moderna do processo de ensino-aprendizagem que enxerga o aluno como um dos agentes do processo. Nesta perspectiva, valoriza-se o conhecimento prévio do aluno. Logo, o educando não é concebido como um depósito e sim, como sujeito transformador do conhecimento que não é mais transmitido, sendo construído ao longo do desenvolvimento cognitivo.

Cabe ao professor mediar a construção do conhecimento, "...sua responsabilidade principal consiste em ajudar o aluno a descobrir e apreender" (CARRAHER, 1993, p. 17). O professor não é mais o

detentor do conhecimento, sendo apenas mais um no processo de interação.

Neste ponto de vista, a educação se realiza tanto individualmente pela ativação da zona de desenvolvimento real — o que o aluno pode fazer sozinho —, como em grupo através da interação dos sujeitos — zona de desenvolvimento potencial. Para Vygotsky (apud Moreira, 1999:109), o desenvolvimento cognitivo se dá através do contexto social, histórico e cultural que se converte em funções mentais.

Ainda segundo Vygotsky (apud MOREIRA, 1999, p. 110-111), a conversão de relações sociais em funções mentais é mediada através do uso de instrumentos e signos. Então, o desenvolvimento cognitivo do sujeito se realiza com a apropriação das construções sócio-históricas e culturais.

Nesta perspectiva, a escola é responsável pela construção do conhecimento que se dá pela interação dos sujeitos. O ensino bom é o que estimula o pensamento e o raciocínio do aluno, e a aprendizagem corresponde às descobertas que esse aluno realiza (CARRAHER, 1993, p. 25).

Na educação moderna, a avaliação é contínua e utilizada para verificar o nível de desenvolvimento do educando. E os erros são trabalhados como hipóteses que merecem ser discutidas. Na perspectiva vygotskiana, os erros não devem ser descartados mais sim, analisados como tentativas de acertos e o educador moderno verifica o processo utilizado pelo aluno para chegar à determinada resposta. A escola, por sua vez, se ocupa da formação de cidadãos e de sua atuação na transformação social. A seguir, apresentamos um texto ilustrativo dessa abordagem:

"Diz-me e eu esquecerei

Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei"
(Provérbio chinês)

3. Ensino de Língua Portuguesa: algumas perspectivas

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, privilegiamos alguns aspectos que julgamos essenciais para nossa discussão como: concepção de língua, concepção de leitura e práticas de produção escrita.

Neste momento, abordaremos algumas discussões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa que tem se revelado num triste fracasso. Nesse sentido, é inevitável reconhecer que esse desastre está intimamente relacionado às concepções de linguagem adotadas ao longo do tempo pela escola, uma vez que tais concepções "se fazem presentes na articulação metodológica" Geraldi (2002, p. 41).

De acordo com Soares (1998, p. 55), quando a disciplina português foi criada nos anos 40, a língua era

concebida como sistema: o texto era usado como pano de fundo para o ensino da gramática. O ensino de leitura era secundário. Já nos anos 60, com a “democratização” da escola e com o regime militar o ensino de língua passa a ter um sentido instrumental e utilitário. E, nos anos 80, surgem novas teorias e uma nova concepção de linguagem que, segundo Soares (1998, p. 57), percebe a língua além de comunicação, também enunciação e discurso. Consideram-se os usuários da língua, o contexto de produção e as condições sócio-históricas de sua utilização.

3.1. Concepções de linguagem: o ponto de partida

A esse respeito, Geraldi (2002, p. 40) lembra uma questão prévia em relação ao ensino – “para que ensinamos o que ensinamos?” e afirma que uma resposta

a essa pergunta envolve uma concepção de linguagem. O autor apresenta, então, três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. E situa sua proposta na última concepção, já que ela “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.”

A língua só tem existência em situações concretas de interação. Para Geraldi (2002, p. 40), estudá-la é detectar os compromissos criados através da fala e as condições a serem preenchidas por um falante numa dada situação. Dessa maneira, “no ensino da língua, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam.” Vejamos o caso a seguir:

09 09 07

A língua portuguesa é muito importante que todos não a tenham porque é através dela que vamos nos comunicar, porém eu não gosto por a muitas regras. É a que tenho que fazer para melhorar e simplis, o ler bastante e escrever nunca era barreira que o português é complicado.

Nesse caso, temos claramente a concepção de língua que norteou o ensino desse aluno. A língua é vista como apreensão de regras que precisam ser dominadas. Língua é instrumento de comunicação, então para se comunicar bem é necessário dominar a língua, o que significa conhecer suas regras. Observamos também que tal aluno, embora tenha passado anos na escola ainda não atingiu esse tal conhecimento da língua porque utiliza uma variedade não padrão, mas tem a receita de como adquiri-la “basta ler”.

Ao assumir o estudo da linguagem em funcionamento, estar-se obrigado a tomar uma posição

quanto às variedades lingüísticas no ensino de língua materna. Isso porque a democratização (preferimos chamar de expansão) da escola trouxe um outro público à sala de aula e esse trouxe consigo diferentes formas de falar. Dessa maneira, Geraldi (2002, p. 44) afirma que “cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.” Observemos esse outro depoimento:

eu gosto da portuguêsia pois ele é muito cheia de regras
muitas e padrões a da português e que todos padrões usam
de acordo com o contexto. O português é não complicado
que alguns alunos de português. Usam em entre si.

Novamente estamos vendo que na busca de ensinar o padrão o ensino se pautou na apreensão de regras. Esse fato leva o aluno a pôr a culpa por suas dificuldades na própria língua que é complicada, até para os estudiosos. O mais interessante a avaliarmos nesse caso é a rejeição que essa pessoa desenvolveu em relação à língua. Fato que deve nos levar a refletir criticamente sobre nossa prática. É preciso saber se estamos de fato valorizando o conhecimento necessário de ser aprendido ou se estamos apenas repassando conteúdos sem nenhum significado efetivo para o aprendiz.

3.2. Leitura e produção de textos: algumas alternativas

Expomos agora alguns questionamentos sobre o que se ler e o que se produz em termos de textos na escola e apresentamos o que existe como alternativa de mudança.

A prática de leitura na escola apresenta muitos problemas, chegando a ser, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), responsável pelo insucesso do ensino no país.

Segundo Silva (2002, p. 82-85), a leitura na escola se restringe a dois ou quatro textos por semestre/ano e se baseia exclusivamente nos clássicos. Esta seleção se justifica pela história que "autoriza" o trabalho dos professores e também pelo critério da adequabilidade sugerida pelas editoras, o problema, neste caso, está em se tomar uma turma como homogênea.

Geraldi (2002, p. 92) ressalta o problema relacionado à função da leitura na escola que se limita à leitura como informação, leitura como estudo do texto, leitura como pretexto e, quando muito, leitura como fruição. Esses aspectos revelam um pouco da razão da aversão do aluno a essa prática. Ainda segundo Geraldi (idem), a leitura é a interação entre autor e leitor. Esses aspectos são bem ilustrados com a resposta a seguir:

Minha relação com a Língua Portuguesa nunca foi das melhores. Ler nunca foi o meu forte e, conseqüentemente a escrita também não. No entanto, quando é necessário eu estudo o português, mas sempre voltado para uma prova ou concurso, nunca de forma espontânea.

Com relação à literatura de matérias exatas como matemática, física, sempre estudei com prazer e dedicação. De livros destas áreas sempre me fasciei e isso eu li com muita frequência, mesmo sem ter a obrigação de lê-los.

Até que quando se gosta de alguma área do conhecimento científico, há se motiva a alcançar "o saber" através, por que não, dos livros.

Nesse exemplo, o aluno se contradiz, já que afirma não ser amante da leitura, mas ler *com prazer* textos de seu interesse. Aqui, o que dá a entender é que essa pessoa teve uma experiência escolar de leitura não muito interessante. Tanto que chega a declarar que quando se gosta é possível encontrar o conhecimento até nos livros. Então, leva-nos a inferir que o livro não lhe parece muito "atraente". Provavelmente, foi obrigado a ler muito do que não lhe dava prazer.

Dando seqüência a nossa discussão, observamos que Kleiman e Moraes (1999, p. 147-186) se referem à leitura como elemento elo entre as disciplinas e ver sua prática como importante para a inserção do aluno na realidade social em que vivemos, ou seja, na sociedade de cultura escrita. Uma vez que, quem não domina as práticas de uso da escrita fica à margem da sociedade. Para as autoras, a aversão à leitura resulta, dentre outras causas, do ensino fragmentado e do trabalho alienante e alienado do professor. Essa falta de diálogo fica clara no trecho anterior e no que apresentamos a seguir:

Bom! gosto da disciplina Português. O grande problema foi a forma ^{de} como foi passado a matéria, tanto que decorar regras e conjugar verbos. Espero que esta seja uma matéria empolgante, tanto no sentido oral e também escrito, para que de uma vez por todo quebra o preconceito da comunicação e expressão.

Dessa maneira, é interessante que os alunos participem da seleção do que vão ler, pois isso pressupõem que eles se reconheçam nas atividades e as realizem com prazer. Assim, o processo de ensino-aprendizagem se realiza de forma mais verdadeira.

A prática da escrita, por sua vez, é concebida de forma inadequada, pois se apresenta descolada da realidade, de maneira que não é possível compreendê-la, pois pretende preparar os alunos para o futuro.

Nesse sentido, Geraldí (2002, p. 127-131) salienta os problemas de uma prática que se prende a estruturas fixas e tira dos alunos o direito à palavra. Assim, a redação se estabelece como uma prática artificial em que o aluno abre mão de sua palavra para preencher uma página com a palavra que o professor, leitor único, pediu. Surge então outro aspecto relevante, a avaliação que vem aprovar o produtor de texto (redação) que se molde melhor às regras fixadas.

Como alternativa de mudança para as práticas de leitura e de escrita, tem-se o trabalho com gêneros do discurso. De acordo com Barbosa (2000, p. 151-158), esse trabalho se justifica por ser o texto a unidade básica de ensino e por ser uma opção que contempla de forma mais satisfatória o complexo processo de produção e compreensão de textos.

Além disso, os gêneros são formas de dizer constituídas por elementos sociais, históricos e culturais. Para Barbosa (2000, p. 151-158), os gêneros possibilitam um melhor tratamento da linguagem oral outro ponto positivo é o fato de cada gênero implicar o uso de estratégias específicas tanto para leitura quanto para produção. E possibilitam um melhor desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Considerações finais

Com essas reflexões pudemos verificar as possibilidades de dá "corpo" às teorias. Claro que tais aspectos são apenas algumas considerações e não devem ser tomados como modelo para toda prática. Contudo, pudemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem sócio-interativo é difícil, porém parece mais eficiente. O objetivo de todo educador deveria ser possibilitar aos alunos

atividades efetivas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que os torne proficientes na língua.

Os PCN (apud KLEIMAN, 1999, p. 22) atribuem à escola o papel de realizar uma educação que favoreça o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno intervir na realidade para transformá-la. Essa é a máxima que Paulo Freire defendeu e que é vontade de todo educador consciente de seu papel social. Nesse sentido, o professor de português desenvolve um papel fundamental, pois, de acordo com os PCN, "o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social."

Esperamos ter contribuído também com alguns questionamentos sobre a prática pedagógica e sobre o ensino de português que ainda tem muito a transpor para oportunizar uma experiência mais efetiva, significativa e contextualizada para os alunos. Acreditamos que a principal barreira a vencer seja a ditadura dos programas que não consideram as reais necessidades dos alunos, nem instigam os professores a se aperfeiçoarem.

Referências

- BARBOSA, J. P. (2000). Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EPU.
- BEZERRA, M^a A. (2002). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5^o. a 8^o. Série*. Brasília. SEF/MEC, 1998.
- CARRAHER, D. W. (1993). Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, T. N. (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes.

GERALDI, J. W. (Org.) 2002. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. (2002). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KLEIMAN, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MIZUKAMI, M^a da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

MOREIRA, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.

SOARES, M. B. (1998). Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, pp.53-60.