

# A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

---

Carlos Alberto Faraco

**RESUMO:** *O texto analisa algumas características problemáticas do Ensino Médio brasileiro, discute o conceito de escola unitária e letradora como alternativa para um repensar desse nível de ensino e apresenta alguns caminhos possíveis, no interior desta, para o ensino de língua portuguesa na escola média.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *ensino médio brasileiro, escola unitária e letradora, ensino de língua portuguesa*

**ABSTRACT:** *This text presents some problematic aspects of Brazilian High School system, discusses the idea of a unitary and literating school as an alternative to rethink this educational level and presents some possible directions within it for the teaching of Portuguese.*

**KEYWORDS:** *Brazilian High School, unitary and literating school, teaching of Portuguese.*

## 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é o nível que, no sistema educacional brasileiro, mais sofre de indefinições. Se podemos dizer que há um consenso sobre as tarefas do ensino fundamental e mesmo do ensino superior, pouca segurança temos a propósito do ensino médio.

Em tese, trata-se de um nível de ensino voltado para os jovens de 15 a 17 anos. No entanto, segundo dados oficiais (ver, por exemplo, Lima, 2004), o Brasil tinha, em 2000, 10 milhões de pessoas nesta faixa etária. Destes, 4 milhões estavam no ensino médio, 1 milhão estava ainda no ensino fundamental e 5 milhões estavam fora da escola. O Censo Escolar de 2005 (segundo os dados publicados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em seu site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)) mostra que esta situação mudou pouco em 5 anos. A escola média tem hoje 9 milhões de alunos matriculados, sendo 4,6 milhões de jovens entre 15 e 17 anos. Os demais 4,4 milhões têm 18 anos ou mais.

A escola média reflete, assim, dois tradicionais problemas da educação básica brasileira: não está universalizada (meta alcançada pelos EUA e pela Europa ocidental nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial – há 60 anos, portanto) e está caracterizada por grande defasagem idade/série.

---

\* Doutor em Linguística, com Pós-doutorado pela University of California (1995-96). É Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal do Paraná.

Outra característica atual é a divisão quase ao meio das matrículas entre o ensino diurno (5 milhões de alunos) e o ensino noturno (4 milhões de alunos), o que revela que parte significativa do alunado da escola média, seja pela idade, seja pela origem social, já está trabalhando ou em busca de trabalho (considerando os altos índices de desemprego que atinge hoje precisamente a faixa etária que vai dos 18 aos 24 anos).

Não são, porém, apenas as estatísticas que desafiam o ensino médio. Acácia Kuenzer, uma das maiores especialistas brasileiras em educação média, faz (em Kuenzer, 2000) uma detalhada análise dos problemas que afetam este nível de ensino. E a lista é enorme. As questões vão desde o espaço físico (às escolas de ensino médio foram destinados, em geral, os espaços ociosos do ensino fundamental, não havendo, portanto, uma escola pensada para os jovens), passam pela insuficiência das fontes de financiamento para garantir sua expansão e melhoria, pela falta de professores em áreas como física, química e matemática e alcançam a própria concepção deste nível de ensino.

A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) define, em seu artigo 35, as funções do ensino médio. Diz-se ali que esse nível de ensino visa consolidar e aprofundar a educação geral, oferecer aos jovens uma preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimorá-los como pessoa (incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico), garantir-lhes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Obviamente estas são apenas asserções gerais e apenas tentam dar um norte para a escola média. São, nas palavras de Acácia Kuenzer (p. 41), um ponto de chegada, “posto que somente possíveis de concretização quando esse grau de ensino estiver plenamente democratizado, oferecendo a todos educação tecnológica de qualidade, para o que são necessárias condições concretas que não estão dadas”.

Apesar disso, a mesma autora defende a importância de se percorrer os caminhos do possível. Cabe elaborar e executar projetos político-pedagógicos concretos que, articulando ciência, trabalho e cultura, contribuam para o desatamento de alguns nós do ensino médio, em especial na escola pública, já que é esta que atende a maior parte das matrículas e, assim, constitui espaço único para garantir a inclusão dos historicamente não-incluídos.

Para isso, alguns aspectos não podem ser esquecidos. Primeiro, o fato de o ensino médio viver assombrado historicamente pela dualidade ensino acadêmico/ ensino profissionalizante, o que dificulta a definição de sua identidade. Embora tenha havido momentos em que se tentou superar essa dualidade nos textos legais (por exemplo, na lei nº 5692/71 e na atual LDB), Acácia Kuenzer mostra que ela tem caráter estrutural e sua superação

ultrapassa meras “soluções formais”.

Por outro lado, a própria concepção de educação profissionalizante de nível médio tem sofrido impactos devastadores com as mudanças ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho decorrentes do novo padrão de acumulação capitalista. De um lado, tem havido a rápida obsolescência e o contínuo desaparecimento de inúmeras funções técnicas na indústria; e, de outro, a extinção pura e simples de postos de trabalho.

Lembra-nos a autora (p. 57) que:

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente essa situação [i. e., o princípio educativo da pedagogia fordista-taylorista], imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação da ciência e tecnologia em busca de competitividade. São descobertos novos materiais, criados novos procedimentos e equipamentos. Os processos de trabalho de base rígida, fundamentados na eletromecânica e adequados a situações pouco dinâmicas, vão cedendo lugar a processos com base microeletrônica, que asseguram amplo espectro de soluções possíveis, desde que haja domínio da ciência e da tecnologia pelo trabalhador; os sistemas de comunicação disponibilizam toda a sorte de informações em tempo real.

Em vista disso, a questão elementar que se coloca é: como garantir pela educação aos cidadãos e aos trabalhadores, em especial àqueles oriundos de segmentos historicamente não-incluídos, condições de transitar com autonomia nestas novas determinações do mundo social e produtivo?

Segundo a mesma autora (p. 50), a resposta não virá certamente de um projeto pedagógico que “privilegie uma abordagem secundarista de caráter apenas propedêutico, ou uma abordagem pragmatista voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais”.

As novas determinações do mundo social e produtivo mais do que nunca exigem a universalização do ensino médio e, ao mesmo tempo, a formulação de outra concepção para ele, que “articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica” (Kuenzer, p. 34).

Embora a universalização enfrente grandes dificuldades pelo esgotamento da capacidade de investimento do Estado, decorrente do modelo econômico vigente, Acácia Kuenzer defende (p.35) que é preciso estabelecer metas realistas para os próximos anos com relação à expansão da oferta.

Quanto à nova concepção, estamos entre a utopia de “uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos” (p. 35) e a busca do “avanço possível, em face dos recursos disponíveis, da escola concreta com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão” (p. 37).

Em outros termos, é preciso (e possível) agir mesmo sob pesadas limitações. Embora se tenha presente que não estão dadas, no caso brasileiro, as condições materiais para uma efetiva democratização do ensino médio, a autora defende que é preciso redesenhar a escola média sob o princípio educativo da escola unitária (p. 44):

**A unitariedade será assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa.**

Propõe, então, que se aproveite a flexibilidade que a própria legislação estipula e que se definam projetos político-pedagógicos comprometidos com a necessidade de se ir concretizando a nova concepção pedagógica. Para tanto, os currículos deverão contemplar como unidade de orientação: a) princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; b) as habilidades tecnológicas básicas; c) as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; d) as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

A autora argumenta que a explicitação dessa unidade de orientação não deve obscurecer, em nenhum momento, as diferenças de classe,

**que determinam diferentes demandas com relação ao acesso ao conhecimento, e conseqüentemente, diferentes tratamentos quanto ao conteúdo e ao método, uma vez que os menos favorecidos necessitam de mais numerosas e diversificadas mediações para se apropriar de conhecimentos e desenvolver capacidades que os filhos da burguesia desenvolvem naturalmente em face de suas experiências de classe. (p.45)**

Nestas reflexões, que se ocupam da formulação do princípio educativo capaz de organizar a escola para que ela ofereça condições de o cidadão e o trabalhador enfrentarem com autonomia os efeitos sociais e produtivos do novo padrão de acumulação capitalista, a linguagem verbal e as demais linguagens ocupam espaço nuclear. As mudanças no mundo do trabalho acabaram por dar novo realce às funções da linguagem verbal e

das demais linguagens na produção e articulação do conhecimento e na constituição das relações sociais. Trabalhar com as linguagens é, diz Acácia Kuenzer (p. 81), “condição necessária ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas, que assumem vital importância para o exercício de atividades produtivas, políticas e sociais em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho”.

Isso posto, podemos, então, nos perguntar: que coordenadas devem pautar a organização do ensino de português e das demais linguagens num projeto político-pedagógico de escola unitária?

## **2. Uma escola unitária e letradora**

Parece-nos que a pedra angular deverá ser um compromisso com a expansão do letramento da maioria dos alunos, já que eles vêm de segmentos sociais historicamente excluídos do acesso pleno à cultura escrita. Não se trata de dar aqui uma interpretação restrita a essa expressão. Ela não diz respeito apenas à alfabetização e ao domínio do saber enciclopédico tradicionalmente cultuado e transmitido pela escola. A cultura escrita pressupõe obviamente a alfabetização e compreende um certo acúmulo relativo de saberes cuja construção e expansão só se tornaram possíveis pela criação da escrita e redundaram, por exemplo, na ciência e tecnologia que, apropriadas pelo capital, trouxeram as mudanças produtivas e socioculturais da atualidade.

No entanto, o mais importante não é em si esse produto histórico que a escrita viabilizou, mas as práticas cognitivas e socioculturais que se desenvolveram com seu surgimento e expansão. Como bem sintetiza Britto (2004, 133):

O aspecto mais significativo do desenvolvimento da escrita, contudo, foi a expansão da possibilidade de memória registrada e de formas de organização intelectual mais sistemáticas e monitoradas. A principal diferença entre o texto escrito e a oralidade não está na reorganização do fluxo sintático, mais controlado e descontextualizado, mas na possibilidade de novas performances cognitivas, entre as quais se destacam certos processos de formalização do pensamento, o que teria conduzido, entre outras coisas, ao desenvolvimento da matemática e das ciências positivas e instaurando uma cultura escrita, que supõe produtos culturais e modos de participação que vão além do conhecimento de normas de uso do código.

Quando falamos de cultura escrita estamos nos referindo, então, a uma complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas sociais de leitura e escrita. A imersão nessa rede é requisito para transitar com

autonomia nas novas condições de existência dadas no mundo contemporâneo. Como destaca Britto (2004, 134):

Quanto maior o letramento, maiores serão, entre outras coisas, a manipulação de textos escritos, a realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa), a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento, enfim, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante. Neste sentido, o letramento, mais que alfabetização ou o domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita.

É preciso reconhecer que nem a escola fundamental, nem a escola média têm conseguido oferecer essa indispensável imersão na cultura escrita à maioria da população escolar. Num outro projeto pedagógico, será preciso, então, rediscutir sim o ensino de português. Mas não apenas ele. Uma escola letradora – que toma as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador das atividades escolares que articula trabalho, ciência e cultura (nos termos da escola unitária defendida por Kuenzer, 2000) – terá forçosamente de ultrapassar a concepção de que o letramento é tarefa exclusiva do professor de Português.

As práticas cognitivas de todas as áreas escolares, as suas diferentes formas de linguagem, a articulação verbal específica dos saberes aí constituídos, as diferentes formas de interação oral e escrita presentes em cada área põem a escola disciplinar tradicional sob radicais interrogações, apontando a possibilidade de uma efetiva educação transdisciplinar como defendem Britto (2004) e Kuenzer (2000), uma educação que não abandone as especificidades de cada área, mas seja capaz de articulá-las em sínteses superiores, sem as quais não se pode compreender o mundo contemporâneo e não se pode agir eticamente nele com autonomia intelectual e pensamento crítico.

A escola atual, no entanto, está longe dessa perspectiva. Ela ainda é arraigadamente disciplinar. A área de Língua Portuguesa chega, inclusive, a ser dividida em três subdisciplinas (Gramática, Redação, Literatura), o que, além de revelar uma concepção fragmentadora do ensino, deixa transparentes os eixos que norteiam a ação escolar nessa área. Há uma clara perspectiva conteudística preocupada em transmitir um saber gramatical rarefeito e perpassado de um normativismo anacrônico e estéril; e em repassar um saber enciclopédico sobre autores, obras e “escolas” literárias. Está, portanto, longe de oferecer uma experiência de reflexão

científica sobre a organização e o funcionamento social da linguagem. E mais longe ainda de contribuir para uma experiência viva com a literatura e com as outras práticas discursivas da sociedade contemporânea. Uma consulta ao material didático apostilado que circula com grande sucesso na rede particular de ensino é suficiente para desvelar como a escola se pensa.

Para se ter uma idéia da ineficiência desse modelo de ensino, basta uma consulta aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Neles é bem evidente quão precárias são as competências de leitura da maioria dos concluintes do ensino médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm contribuído pouco para alterar a prática escolar tradicional. Elaborados no contexto da reforma do ensino médio proposta na seqüência da aprovação da nova LDB, os PCNs buscaram, em princípio, expressar os desafios da contemporaneidade para a educação. Afastaram-se da maneira tradicional de estabelecer a programação escolar: não arrolam conteúdos, mas dão destaque ao domínio das competências sociocognitivas que garantem o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Há, evidentemente, várias razões para a pouca reverberação escolar dos PCNs, a começar pelo próprio fosso que separa a universidade e a escola média (embora os professores desta sejam formados por aquela). Por outro lado, a transmissão do saber pronto e apostilado dá, certamente, mais segurança à prática escolar, em especial aquela de um professor sobrecarregado de aulas e mal remunerado.

Nesse sentido, embora os PCNs procurem dar um norte para projetos pedagógicos inovadores, a programação escolar tradicional é que, de fato, continua pautando o fazer da escola.

Mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que adquiriu força ao ter seus resultados adotados pelas instituições de ensino superior em seus processos de seleção, tem repercutido pouco no sentido de alterar a ação tradicional da escola. Na área de Língua Portuguesa, o ENEM, paradoxalmente, reforça essa ação, pelo menos em seu conceitual.

O exame não se propõe a ser um teste de domínio de conteúdos (não é, portanto, um teste de saber enciclopédico), mas visa testar competências e habilidades dos egressos da escola média. Em outros termos, o conceitual que sustenta o ENEM procura dirigir o foco da avaliação não para os conteúdos que os alunos dominam, mas para as relações cognitivas que são capazes de estabelecer e para aquilo que são capazes de fazer com os conteúdos e essas relações cognitivas.

À primeira vista, as diretrizes pedagógicas do ENEM parecem estar mudando significativamente a direção da avaliação escolar da língua no país: deixam de verificar o conhecimento de conteúdos gramaticais e de história literária e pautam a avaliação por uma grande competência e por algumas habilidades de uso.

No entanto, apesar dessa aparente inovação, o ENEM, na área da língua, apenas reproduz a velha concepção pedagógica que toma a parte pelo todo. Ao estabelecer o domínio da norma culta como a competência máxima a ser atingida ao fim da escolaridade média, o ENEM isola a norma do conjunto a que ela pertence e no interior do qual ela tem efetivo sentido social, isto é, o grande caldo das práticas sociais da cultura escrita legitimada.

Em consequência disso, as diretrizes do ENEM vão no sentido contrário àquele do discurso pedagógico que vem circulando entre nós, desde pelo menos a década de 1980. Esse discurso, em contraposição a um ensino centrado no conhecimento de nomenclaturas e conteúdos gramaticais, tem colocado o domínio das atividades de fala em situações formais e das atividades de leitura e de escrita como primordiais no ensino e, corretamente, atrela o domínio da norma culta ao amadurecimento daquelas atividades.

Por outro lado, aquelas diretrizes, ao inverterem o discurso pedagógico e ao isolarem a norma culta, apenas reiteram, sob um manto de aparente inovação, a clássica reificação e fetichização escolar da norma. O produto maior da escolaridade média na área da língua não pode ser o domínio de um objeto recortado no abstrato (como tradicionalmente se faz na escola brasileira), mas – como temos intensa e extensamente debatido há décadas – o domínio de práticas sociais próprias da cultura escrita, no interior das quais (e só aí) faz sentido falar de norma culta.

As diretrizes do Exame não deixam o domínio das práticas de escrita totalmente de fora do processo de avaliação. Contudo, a forma como o conjunto está apresentado deixa claro o equívoco de se priorizar o conhecimento da norma e a ele subordinar o domínio das práticas de leitura e produção de textos.

Isso posto, pode-se afirmar que mesmo as incisivas intervenções do Estado brasileiro, nos últimos dez anos, no sentido de redirecionar a escola média – como os PCNs, o ENEM e, mais recentemente (a partir de 2005), a extensão do Programa Nacional do Livro Didático para esse nível de ensino – não têm conseguido estimular uma ação inovadora e transformadora. O caminho do possível ainda está por se fazer.

### 3. O CAMINHO DO POSSÍVEL: ALGUMAS COORDENADAS

Vale, então, repisar aqui algumas das coordenadas que, nas últimas décadas, têm sido formuladas, com base numa determinada concepção de linguagem, sobre possíveis ações na área específica de Língua Portuguesa. Elas podem subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos comprometidos com a perspectiva de uma escola unitária e letradora, não só por delinear uma nova prática de ensino da língua, mas também por dar diretrizes para

o desenvolvimento das práticas de linguagem(ns) através do currículo, isto é, aquelas que são indispensáveis seja na especificidade de cada área, seja na articulação transdisciplinar.

Entre nós, as concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias).

Podemos observar que todas essas concepções têm algo em comum: elas entendem a linguagem como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história.

Nossa concepção recusa esses olhares que alienam a linguagem de sua realidade social concreta. Nós a concebemos como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados.

Pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente.

Por outro lado, os próprios falantes tomam forma como sujeitos históricos e como realidades psíquicas em meio a essa intrincada rede de relações socioverbalis e pela interiorização da própria dinâmica da interação socioverbal.

Somos, nesse sentido, seres de linguagem, constituídos e vivendo num complexo feixe de relações socioverbalis. De forma alguma, podemos ser compreendidos como meros aplicadores de regras de um sistema gramatical; ou como meros reprodutores de um certo monumento lingüístico cristalizado; ou, ainda, como meros usuários de um instrumento externo a nós.

Desse modo, ensinar português é, fundamentalmente, oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer e ampliar o domínio que eles já têm das práticas de linguagem. Em língua materna, a escola, obviamente, nunca parte do zero: os alunos têm uma experiência acumulada de práticas de fala e de escrita. Cabe-nos, no entanto, criar condições para que esse domínio dê um salto de qualidade, tornando-se mais maduro e mais amplo.

Na saída do Ensino Médio é fundamental que nossos alunos tenham adquirido efetiva autonomia naquelas práticas de linguagem que devem ser de domínio comum de todos os cidadãos, que são indispensáveis à vida cidadã e que transcendem os limites das vivências cotidianas informais. Trata-se tanto do domínio amplo da leitura, da escrita e da fala em situações formais, quanto do desenvolvimento de uma compreensão da própria realidade da linguagem nas suas dimensões sociais, históricas e estruturais.

Concebendo a linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, garantimos um tratamento pedagógico não burocrático à leitura, à escrita e à oralidade. Vamos encará-las como atividades sociais significativas entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas.

Em qualquer atividade de linguagem é, assim, fundamental reconhecer sua realidade sociointeracional; reconhecer a presença do outro, mesmo quando não diretamente visível – quer daquele que nos convida à interlocução, autor que é dos textos que lemos ou ouvimos; quer daquele a quem convidamos à interlocução, destinatário que é dos nossos textos escritos ou orais.

Ler pressupõe, em primeiro lugar, familiarizar-se com diferentes tipos de textos oriundos das mais variadas práticas sociais (em especial da literatura, do jornalismo, da divulgação científica, da publicidade).

Pressupõe também o desenvolvimento de uma atitude de leitor crítico, o que significa, entre outros aspectos, perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada um há um sujeito, com uma certa experiência histórica, com um determinado universo de valores, com uma intenção.

Ler pressupõe também uma compreensão responsiva, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, concordando com ele, ou dele discordando; rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, refutando-o, assimilando-o, fazendo-lhe a paródia, e assim por diante.

Neste ponto, é importante dizer que ler e texto não estão aqui sendo usados como termos restritos à linguagem escrita. Estamos entendendo ler em sentido mais amplo, como a ação de recepção crítica e responsiva de textos escritos ou falados. E mais: por extensão queremos abranger também a recepção (leitura) de manifestações (textos) em outras linguagens, combinadas ou não com a linguagem verbal.

Essa extensão nos ajuda a compreender de forma integrada a linguagem verbal e as outras linguagens (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a televisão, a publicidade, as charges, os quadrinhos, a infografia, bem como a linguagem matemática e as linguagens científicas), percebendo seu chão comum (são todas atividades sociointeracionais entre sujeitos históricos) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos; seus diferentes modos de composição e de geração de significados).

Ao mesmo tempo, aquela extensão nos permite propor, para a leitura das outras linguagens, as mesmas ações que previmos para a leitura dos enunciados falados ou escritos: a leitura crítica e responsiva.

Obviamente, cabe à área de Língua Portuguesa, em sua especificidade, se concentrar nas atividades de leitura dos textos em linguagem verbal. No entanto, não pode deixar de oferecer aos estudantes uma experiência de leitura de outras linguagens, considerando, de um lado, que somos seres de múltiplas linguagens; e, de outro, que a sociedade contemporânea

amplificou a circulação de textos nas mais variadas linguagens, exigindo uma múltipla capacidade de leitura de seus cidadãos.

Quanto à leitura dos textos em linguagem verbal, é importante dizer também que, em Língua Portuguesa, jamais podemos descuidar da relação dos alunos com o texto literário. Essa é, sem dúvida, uma das mais significativas experiências de leitura que a escola pode e deve oferecer, abrindo os horizontes dos nossos alunos para a riqueza do modo estético de representar o mundo e de trabalhar a linguagem.

Além de merecerem uma abordagem que dê destaque às suas especificidades, os textos literários abrem um fértil espaço para um trabalho integrado com textos verbais oriundos de outras esferas da atividade humana (por exemplo, do jornalismo ou da divulgação científica), criando uma rede para múltiplas leituras do mundo e para a compreensão e apreensão do potencial expressivo da linguagem.

Os textos literários permitem também um trabalho integrado com outras linguagens (artes plásticas, música, cinema), criando condições para a percepção do fazer artístico em geral, seja de suas especificidades, seja de suas dimensões histórico-culturais.

O primordial aqui é conquistar os alunos para a leitura em geral e para a incorporação da literatura (e da arte) em suas vidas. E isso depende de eles sentirem a força e a beleza do estético por dentro, como expressando sentidos de vida. O pior que a escola pode fazer é burocratizar essa relação, tornando o texto literário mero meio para estudos gramaticais ou teóricos; ou cercando-o de enfadonhas obrigações e excessos de tecnicidades.

Mesmo o estudo da história literária não pode se perder em tecnicidades ou conhecimentos estáticos. Há que se aproveitar a história literária para uma compreensão dinâmica da nossa história cultural, oferecendo aos alunos a possibilidade de apreender o presente como resultado e parte de toda uma complexa história.

Quanto à produção de texto, cabe, em primeiro lugar, reiterar que o ato de escrever deve ser visto como uma atividade sociointeracional. Ou, dito de outra forma, escrevemos para alguém ler. Isso implica reconhecer que o interlocutor é um dos condicionantes do nosso texto. Em consequência, a escrita cobra de nós uma ação de contínua adequação do nosso dizer às circunstâncias de sua produção.

Por isso, ao propor atividades de escrita, é preciso buscar sempre contextualizá-las e, ao mesmo tempo, insistir para que o aluno mostre seu texto para os colegas. É uma das formas que temos para contornar um certo artificialismo inerente à prática escolar de escrita, transformando-a numa atividade efetivamente geradora de sentidos.

Claro, há também outras formas como a divulgação dos textos no jornal da escola, em murais da classe, em livros artesanais e coletivamente produzidos ou, ainda, no jornal do bairro, da igreja ou da cidade. De

qualquer modo, o olhar do colega será um fator fundamental para o aluno aprender a incorporar ativamente a figura do interlocutor no seu processo de escrita.

Acrescente-se a isso outra importante atividade: a apreciação coletiva de textos sob a orientação do professor. Outra vez, essa atividade permite que o aluno perceba o texto como leitor e aprenda a fazer o que todos os que escrevem com autonomia fazem, isto é, monitorar a sua própria escrita, sendo, ao mesmo tempo, autor e leitor.

Todas essas balizas devem estimular cada aluno a perceber a relevância da prática da refeitura de seus textos. Embora o refazer seja inerente ao ato de escrever (nenhum texto sai pronto da primeira vez – basta ver o testemunho dos grandes escritores), o aluno precisa vivenciá-la numa prática significativa de escrita.

Por tudo isso, é importante que se crie um ambiente de ‘oficina’ para as práticas de escrita, isto é, a escrita não deve jamais ser encarada como uma tarefa burocrática, mas como uma atividade em que a turma se sinta coletivamente envolvida com a preparação, apreciação e refeitura dos textos.

Em todo esse processo, os alunos deverão ir percebendo, aos poucos, quanto a prática significativa da escrita (isto é, a escrita como uma atividade sociointeracional) é desafiadora e cativante: envolve, entre outras ações, adequar-se ao gênero, planejar o texto, organizar sua seqüência, articular suas partes, selecionar a variedade lingüística (mais ou menos formal), dialogar com os discursos que circulam socialmente. Além, é claro, de transitar pelos imensos recursos expressivos acumulados ao longo do incessante fazer histórico com a linguagem, realizando aí escolhas em vista das intenções, dos interlocutores e da construção de um modo personalizado de dizer (isto é, da construção de seu estilo) como parte do próprio processo de desenvolvimento da identidade.

Ao mesmo tempo, por meio dessa prática, se evita o caminho que sugere ser o domínio da escrita decorrente de exercícios mecânicos ou do controle de algumas técnicas. O amadurecimento de nossa condição de autores só se dá em meio a um conjunto de experiências com a linguagem e a cultura escrita.

Esse amadurecimento requer leitura diversificada, crítica e responsiva; pressupõe uma significativa ampliação de repertório (uma leitura ampla do mundo); está aliado ao desenvolvimento de uma oralidade mais sofisticada; exige uma reflexão básica sobre o funcionamento estrutural e social da linguagem e uma compreensão de nosso lugar neste funcionamento.

Em outras palavras, só obtemos esse amadurecimento a longo prazo e explorando múltiplos caminhos. Daí a importância de um programa de ensino bastante diversificado e consistente para o conjunto das séries do

ensino médio, em especial na escola pública, cujos alunos, em sua maioria, vêm de segmentos sociais que não têm suficiente experiência com a linguagem e a cultura escrita.

Por outro lado, a escola não pode descuidar da oralidade, seja pelo efeito positivo que seu desenvolvimento tem sobre o conjunto das práticas de linguagem, seja pela relevância que o falar em situações formais tem para a vida cidadã.

Não precisamos, é claro, ensinar aquelas práticas que aprendemos espontaneamente no nosso cotidiano (a conversa informal e corriqueira). No entanto, a escola precisa oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais (isto é, no espaço público, diante de um conjunto plural de interlocutores), seja em atividades de transmissão de informações, seja no debate.

As práticas com a oralidade, em especial aquelas que envolvem debate, são uma oportunidade especial para o amadurecimento do convívio democrático, seja pelo exercício do direito à livre expressão, seja pelo reconhecimento do direito do outro à livre expressão, seja, sobretudo, pela polêmica civilizada, a qual pressupõe, entre outros fatores, uma escuta respeitosa, uma enunciação clara e sustentada de opiniões e a abertura para novos argumentos e pontos de vista.

Por fim, não pode faltar na programação escolar as atividades de reflexão sistemática sobre a linguagem verbal, ou seja, atividades que se voltem para a compreensão da realidade da linguagem nas suas dimensões sociais, históricas e estruturais

Entendemos que não cabe, ao ensino de português, concentrar-se exclusivamente numa dimensão prática, ou seja, oferecer aos alunos o domínio das atividades sociointeracionais de fala, de leitura, de escrita. Junto com esse importante trabalho, é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, integrando as práticas socioverbais e o pensar sobre elas.

Esse pensar envolve tanto a compreensão da realidade estrutural da linguagem (isto é, de sua organização gramatical), quanto, e especialmente, a compreensão de sua realidade social e histórica (isto é, da variação lingüística).

Num país que ainda demoniza a variação lingüística, refletir sobre ela na escola tem uma relevância toda especial: os alunos precisam aprender a perceber, sem preconceito, a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e a entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais de falantes.

Só assim desenvolverão uma necessária atitude crítica diante dos pesados preconceitos lingüísticos que embaraçam seriamente nossas relações sociais. Com isso, a escola estará estimulando práticas positivas frente às diferenças e contribuindo para a reconstrução do imaginário nacional sobre nossa realidade lingüística.

Acreditamos que a escola ainda não encontrou um caminho pedagógico adequado para tratar da variação lingüística (ver Bagno 2007). Parece faltar ainda uma superação crítica da “cultura do erro” – que tão profundamente molda nosso modo de olhar a linguagem. Parece que temos ainda medo da variação e continuamos uma sociedade que não quer reconhecer sua cara lingüística.

Só enfrentando o desafio de construir uma pedagogia da variação lingüística é que teremos condições de tratar adequadamente o problema da norma culta, reconhecendo a importância de a escola garantir aos alunos o acesso ao padrão culto e condições para seu domínio.

Os padrões de língua constituem, numa sociedade moderna e democrática, caracterizada por complexidade e pluralidade em elevado grau, indispensáveis elementos de agregação social e cultural. Isso, porque, embora emergindo continuamente da diversidade sociolingüística, eles transcendem os limites do regional e do específico, contribuindo para a construção de uma relativa unidade lingüística.

A norma culta não é mais, como foi no passado, bem exclusivo dos grupos sociais dominantes; ela precisa ser cultivada e difundida como um fator de inclusão sociocultural dos cidadãos. No Brasil, paradoxalmente, o padrão culto, em especial o padrão escrito, pelo seu caráter artificial e arbitrário, tem sido fator de lastimável exclusão (cf. Faraco, 2008).

A norma culta não é um objeto abstrato e com vida própria, que deva ser estudado em si. A norma culta precisa ser compreendida, antes de mais nada, no contexto amplo da cultura escrita: ela é constituinte dessa dimensão cultural e nasceu, como valor sócio-histórico, de seu desenvolvimento. Em consequência, seu aprendizado é, antes de tudo, um efeito de um convívio amplo com material lingüístico em norma culta. Seu estudo mais sistemático tem de ser, nesse sentido, complementar e não visto como um *a priori*.

Além disso, a norma culta precisa ser compreendida não como a única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas muitas variedades, tendo funções socioverbais específicas: ela é esperada em situações formais de fala e, principalmente, na maior parte das práticas de escrita. Nesse sentido, ela não pode ser um objetivo escolar isolado de outros. Ela não pode ser estudada por si, mas sempre subordinada ao processo pedagógico geral de amadurecimento do domínio das práticas orais e escritas de que ela é ingrediente.

Por outro lado, ao trabalharmos com a norma culta, não podemos nos render ao normativismo, atitude que tradicionalmente sustentou o seu estudo na escola. O normativismo toma a norma culta em si (desvinculada de suas funções próprias) e como um monumento pétreo (invariável e inflexível), apresentando-a ao estudante como uma camisa-de-força.

O normativismo, por não dimensionar adequadamente a variação lingüística, condena como erro (em termos absolutos) todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito dogmaticamente nos velhos manuais de gramática. Como essa codificação foi artificial na origem (o padrão brasileiro foi fixado aleatoriamente por intelectuais elitistas do século XIX – que ignoraram as peculiaridades do padrão real falado no Brasil – v. Faraco 2001) e ficou congelada nas nossas gramáticas; e como o padrão real falado continuou mudando no tempo, esse artificialismo é cada vez maior entre nós, o que complica enormemente nossas relações com a norma culta (somos um país perdido em confusão nessa área) e, por conseqüência, seu ensino.

Acreditamos que a escola, renovando criticamente seus modos de ensinar a norma culta, poderá contribuir significativamente para superarmos os nós que tradicionalmente embarçam o seu domínio no Brasil e para reconstruirmos o imaginário nacional sobre a língua portuguesa que aqui se fala e se escreve.

Quanto à realidade estrutural da linguagem, algumas considerações são, de início, necessárias. Lembremos, em primeiro lugar, que o ensino de português centrou-se historicamente no estudo gramatical. Embora concordemos com todas as críticas que, nos últimos cinquenta anos, apontaram o equívoco dessa centralidade, acreditamos que os conteúdos gramaticais não devem desaparecer de todo da programação escolar.

No entanto, entendemos que também aqui a escola ainda não encontrou um caminho pedagógico alternativo para lidar com a questão gramatical – um caminho que não ponha a gramática no centro do ensino, mas que não deixe de oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre a organização estrutural da linguagem verbal.

Construir uma pedagogia da gramática é, fundamentalmente, desenvolver a capacidade de pensar cientificamente a linguagem. Pode-se fazer isso, por exemplo, abordando os temas gramaticais por meio de diferentes trajetos, combinando percursos mais intuitivos (que estimulam a capacidade de observação dos fenômenos da língua) e percursos mais expositivos (que estimulam a construção de um saber mais sistematizado daqueles mesmos fenômenos).

Outra coordenada importante diz respeito à necessidade de limitar o estudo de conteúdos gramaticais a um conjunto básico e com clara pertinência funcional. Não é preciso abordar todos os temas gramaticais, nem perder tempo com aqueles detalhes e preciosismos que devem ficar para os especialistas. Nesse sentido, a pergunta crucial é: que informações nos têm sido, de fato, úteis na nossa própria experiência de falante e observando a experiência de outros falantes?

De um lado, os elementos gramaticais indispensáveis para se entender as referências que ocorrem nos verbetes do dicionário

(considerando que, pela vida afora, recorreremos a ele em nossas atividades de leitura e escrita). Aqui entra fundamentalmente a classificação das palavras, a qual se articula com uma visão geral da estrutura do léxico e de seus mecanismos de expansão.

De outro lado, os dados gramaticais que contribuem tanto para a compreensão de certas propriedades da língua padrão (em especial fenômenos de concordância e regência), quanto para um trabalho mais consciente de construção e entendimento dos textos. Aqui entra a sintaxe das sentenças simples e complexas.

O importante em toda essa dimensão do ensino de português é que os tópicos sejam desenvolvidos sempre subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, sejam sempre pensados por um critério de efetiva relevância funcional.

Acreditamos, portanto, que estudar um conjunto de temas gramaticais (normalmente listados pelos índices das gramáticas e postos numa seqüência desprovida de qualquer articulação funcional) pelo simples fato de estudá-los – prática corriqueira na escola tradicional – não tem a menor razão de ser.

Estudar, por exemplo, a concordância verbal tem sentido quando em clara articulação com o uso da norma culta, o que pressupõe – em meio às atividades de fala e escrita dos alunos – um trabalho sistemático de contraste entre a língua falada informal, a língua falada formal e a língua escrita.

Mais ainda: como boa parte dos fatos de concordância envolve estruturas alternativas e não categóricas, seu estudo se justifica também como parte das atividades de reconhecimento da flexibilidade estrutural da língua, que abre amplas faixas de opções expressivas para os falantes.

Reduzir, contudo, o estudo da concordância a uma lista de regras, cobrando sua aplicação em exercícios descontextualizados, é, segundo cremos, atividade inócua.

Um outro exemplo: estudar as conjunções tem sentido se o fizermos explorando suas funções textuais. Isto é, como parte do trabalho de controle dos processos estruturadores do texto; ou se o fazemos explorando as correlações sinonímicas entre construções coordenadas e subordinadas, como parte do estudo dos recursos expressivos à disposição dos falantes.

Reduzir, contudo, o estudo das conjunções a uma lista de classes e subclasses; a distribuí-las e nominá-las nos parece ser um conhecimento inútil, uma atividade inócua.

O estudo de conteúdos gramaticais, pautado por critérios de relevância funcional e articulando intuição e sistematização, encontra um terceiro trajeto importante na discussão coletiva de textos dos alunos.

Como vimos anteriormente, expor os alunos a seus textos (para que os vivenciem com um olhar externo) é atividade indispensável para

eles desenvolverem a capacidade de monitorar a sua própria escrita (de assumir, ao escrever, dois papéis – o de autor e o de leitor).

O eixo organizador dessa atividade é verificar (intuitivamente) se o texto está claro (considerando que ele se destina a um interlocutor) e que ajustes são eventualmente necessários para aperfeiçoá-lo (seja para deixá-lo mais claro, mais adequado aos interlocutores; seja para explorar alternativas expressivas, saídas do vasto estoque de possibilidades que a língua nos oferece).

É uma típica atividade de ‘oficina’, na qual um grupo discute coletivamente um determinado produto de seu trabalho. Por isso, é necessário prepará-la convenientemente, discutindo com a turma suas características (analisar textos e não pessoas), seus objetivos (partilhar o processo de amadurecimento do domínio da escrita) e seu termo básico de referência (a interlocução: escrevemos para alguém ler, logo é preciso avaliar se o texto está claro e adequado).

Em nossa experiência, aprendemos a conduzir essa atividade seguindo alguns procedimentos que facilitam a rápida compreensão de suas finalidades pela turma e que a tornam eficaz. De início, selecionamos apenas um parágrafo que apresenta evidentes problemas de clareza e o transcrevemos no quadro, sem identificar seu/sua autor/a (justamente para criar o ambiente de ‘oficina’) e discutimos com a turma as possibilidades de rearranjos que tornam aquele parágrafo mais claro. Algumas vezes, só a pontuação (um ponto lá pelo meio do parágrafo) resolve; outras vezes, um pequeno ajuste sintático (o uso de uma conjunção, por exemplo); e assim por diante.

Sempre que pertinente, discutimos a adequação da linguagem aos interlocutores e aos objetivos do autor, estimulando uma percepção intuitiva da necessidade da norma culta e principalmente das possibilidades de explorar significativamente a variação lingüística.

Sempre que possível, desafiamos também a turma a pensar em outras formas de expressar o mesmo conteúdo, buscando reforçar intuitivamente a percepção da riqueza de recursos expressivos que a língua nos oferece.

Nunca utilizamos esta atividade para lidar com problemas de ortografia. Observamos que expor os alunos a grafias erradas é contraproducente. Eventuais insuficiências ortográficas que ainda existam no aluno do ensino médio exigem ações que os auxiliem a se orientar no interior do nosso sistema gráfico, percebendo os pontos cruciais (lá onde não há regra e é preciso memorizar a forma global da palavra). Aqui, mostrar, por exemplo, “famílias ortográficas” (se *homem* é com h, seus ‘parentes’ serão com h: *humano, humanizar, humanidade, humanitário, humanóide*, etc.) pode ser um recurso pedagógico útil. Assim como, desenvolver a prática de consulta ao dicionário.

Quando, então, oferecemos aos alunos a oportunidade de apreciarem seus próprios textos, surgem várias situações que podem favorecer uma

combinação entre uma reflexão intuitiva e uma análise mais sistemática dos fenômenos da língua. É, assim, um terceiro trajeto possível para a abordagem funcional de conteúdos gramaticais.

Apresentamos aqui apenas algumas coordenadas gerais para organizar o ensino de português na escola média, tendo no horizonte a concepção de uma escola unitária e letradora. O objetivo não foi esgotar as possibilidades (que são, certamente, inesgotáveis), mas oferecer uma pauta para a ação possível na construção de uma escola média democrática e democratizadora que responda às demandas da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRITTO, Luiz Percival L. *O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita x ensino de norma*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana II, v.1, n. 3, p. 119-140, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias*. Línguas e instrumentos lingüísticos. Campinas, n. 7, p. 33-51, jan./jun. 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino Médio: novos desafios*. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 25-93.

LIMA, Nísia T. *Juventude e ensino médio: de costas para o futuro?* In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.) *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 93.