

**Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão:** uma análise discursiva da concepção de Língua Portuguesa e suas implicações teórico-metodológicas

**Curriculum References from High school in Maranhão:** a discursive analysis of the conception of Portuguese Language and its theoretical and methodological implications

Ana Patrícia Sá Martins<sup>1</sup>

### RESUMO

Os manuais didáticos nos orientam a trabalharmos o contexto histórico e cultural dos alunos, afim de que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficaz e os proporcionem maior criticidade no seu papel de cidadão; é o *educar para a vida*. Fala-se em qualificação, em formação e em responsabilidade acerca desse ensino. O que não se problematiza é o quê, como e por que se pretende ensinar. Como nos diz Bachelard (1996) e Bourdieu (1998) temos que estranhar o familiar, uma vez que nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. E é nesse sentido que este artigo se propõe a problematizar a concepção de Língua presente nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão (2010), afim de que possamos perceber as concepções de currículo e de Língua; e questionar que tipo de formação está sendo proposta aos professores da rede estadual de ensino.

**Palavras-chave:** Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão. Língua Portuguesa. Liceu Maranhense.

### ABSTRACT

The textbooks in guiding the work the historical and cultural context of the students, so that the learning process becomes more efficient and provide more critical in their role as citizens, is to educate for life. We talk

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Professora da Educação Básica. E-mail: samartins\_path@yahoo.com.br

about qualification in training and responsibility about this school. What is not problematize what, how and why they want to teach. As Bachelard tells us (1996) and Bourdieu (1998) we have the familiar strange, since nothing is clear. Nothing is free. Everything is built. And that is what this article aims to problematizarmos designing Language Curriculum Frameworks present in the School of Maranhão (2010), in order that we may understand the concepts of curriculum and language, and questioning what kind of training is being offered to teachers in state schools.

**Keywords:** Benchmarks Curriculum of Secondary Education of Maranhão. Portuguese. Liceu Maranhense.

## **Introdução**

O domínio linguístico, sobretudo, da leitura e da escrita padrão pelo aluno que conclui o nível médio de ensino tem sido motivo de preocupação para os educadores. O final dessa etapa de estudos remete para o encaminhamento profissional, seja para ingressar na universidade ou não. A falta desse domínio tem se constituído em uma das barreiras que impede melhores conquistas profissionais e sociais para muitas pessoas. O Ministério da Educação e Cultura, buscando propostas de abordagens pedagógicas mais eficazes que as tradicionalmente adotadas, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais que, a partir de 1997 para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e 1999 para o Ensino Médio (Brasil, 1999), apresentam muitos objetivos e algumas sugestões para o ensino de língua materna, com fundamentos na concepção interacionista de linguagem.

Assim como em 2006, com uma republicação em 2010, foram elaborados os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão, sem, contudo, capacitar de modo consistente o grande número de professores atuantes em sala de aula, em contato direto com os alunos, a um tipo de ensino que produza os efeitos desejados.

Este artigo trata do conhecimento e da aplicação, pelos professores de Língua Portuguesa do Liceu Maranhense, conhecida histórico-político e socialmente como umas das principais escolas estaduais do Maranhão, dos pressupostos indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e, sobretudo, dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão. Pretendemos, de modo imediato, apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa sobre a interface entre os procedimentos pedagógicos empregados pelos professores de português em suas aulas, no Liceu Maranhense e as sugestões registradas nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão.

Para que alcancemos nosso objetivo, o trabalho foi organizado de modo a informar, primeiramente ao leitor, uma breve explanação sobre qual é a área de concentração, assim como um dos pressupostos teóricos que norteiam este trabalho; depois, demonstraremos o que são os PCNs do Ensino Médio, assim como os Referenciais Curriculares. A seguir, será feito um panorama dos procedimentos pedagógicos adotados, atualmente, pelos professores de português do Liceu Maranhense em suas aulas. Sendo que, as observações e análises serão apresentadas em tópicos, destacando-se as respostas mais frequentes, a fim de que facilite ao leitor a apreensão das nossas análises. Logo após, serão tecidas reflexões com o intuito de discutir os resultados.

Foi elaborado um questionário, estimulando os professores do 3º ano do Ensino Médio a explicar como se desenvolve o trabalho de ensino de Língua Portuguesa na escola Liceu Maranhense e a manifestar suas opiniões sobre o modo como essa atividade é realizada. Foram feitas observações das aulas destes, assim como rodas de conversas com alguns alunos, a fim de analisarmos as várias vozes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Podemos verificar, pelas informações registradas nas entrevistas, que os professores têm interesse em aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Quando questionado sobre sua formação (cursos de graduação e

pós), notamos que todos os professores têm curso de especialização. A maioria em Metodologia e Didática de Ensino, e/ou áreas afins à Língua Portuguesa. As respostas às questões mostram profissionais conscientes das necessidades de mudanças, mas que se deparam com entraves para atingir o fim proposto.

### **A análise do discurso de língua francesa (AD)**

Análise do Discurso de linha francesa (AD) é um modelo metodológico que surgiu na década de 60 filiada a Pêcheux que surge como uma alternativa para abordagem de texto, questionando a maneira que a análise era tratada na época. Trata-se, portanto, de uma metodologia que, utiliza a interdisciplinaridade para articular pressupostos teóricos em três áreas de conhecimento: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise.

Entende-se, pois, que a AD, diferente de outros aspectos da linguística, sustenta a ideia de que linguagem não poderá ser estudada isoladamente, pois o contexto, o social, o exterior é de extrema importância para as condições de produção do discurso. Segundo Zoopi-Fontana (1997, p.37) isso “[...] intervêm materialmente na textualidade, como interdiscurso, isto é, como uma memória do dizer que abrange o universo dizível.”

Assim, entende-se que na relação da linguagem com a exterioridade, esta passa a ser compreendida como um ato social, com identidade, ação e transformação. Nesse sentido, o sujeito na AD é percebido tanto pela ideologia quanto pela inconsciência, dessa maneira, ele deixa de ser um sujeito uno e se torna componente de vários processos e discursos que enunciam, sendo determinados pela formação discursiva ao qual fazem parte. Segundo a AD, esse sujeito tem a seus instintos ludibriados, uma vez que acredita que o seu discurso é puro e que ele pode ser o controlador absoluto do que diz. É o que Foucault denomina de assujeitamento do sujeito.

Segundo Pêcheux, esse processo faz parte dos dois esquecimentos, em que o sujeito do discurso, na sua constituição, passa por dois aspectos: primeiro, o sujeito é social – pensa ser livre e ideológico; o segundo, sujeito é dotado de inconsciência – contudo, crê ser consciente sempre. Isso faz com que o sujeito, dessa maneira, (re) produza seu discurso.

Para a AD, é nesse momento que o sujeito se configura de forma limitada entre o que é de dimensão enunciativa e o que é de dimensão inconsciente, sem se limitar ao que é dimensão ideológica. Para Pêcheux (1995, p. 167) “se pode caracterizar como realizando a incorporação – dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente–passado–futuro encontra aqui um de seus fundamentos.” AD privilegia em seus estudos a noção de sujeito e de interdiscursividade, acrescentando a ambas, as noções de história e de ideologia. A AD apresenta-se de forma não-subjetiva onde o sujeito é concebido como essencialmente ideológico, inconsciente e preso, um sujeito dividido. Razão porque sua fala é sempre produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, a essa memória são determinadas as práticas discursivas do sujeito.

Vale ressaltar, que na AD, a noção de memória discursiva não se confunde com a memória psicológica. Para a AD, a memória discursiva “diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos[...]”. Assim, o discurso é produzido a partir de outros discursos já existentes na sociedade. Orlandi (1996, p. 31) enfatiza que “[...] é daí que eles tiram sua identidade.” A partir desse pensamento, podemos dizer que a memória discursiva não passa de um sentido já instituído pela sociedade e que são estimulados em intradiscursos. Eles são reavivados de forma implícita ou explícita, dependendo da situação, tentando levar a um estado de homogeneidade discursiva, que Pêcheux (1999, p. 56) chamou de “um espaço móvel de divisão, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de

regulação [...]. Um espaço de desdobramento, réplicas, polêmicas, e contradiscursos”.

A partir dessas concepções acerca da AD, é que o nosso estudo desenvolveu-se, pois uma vez analisando os discursos presentes nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio, percebemos como são construídos e legitimados. Mas, além disso, é através da AD que percebemos como o discurso presente nesse documento, apesar de ser conhecido por alguns docentes, não se configura legitimado pela e nas práticas destes.

Passemos, pois, a uma breve análise dos PCNs a fim de situarmos de onde provêm muitas das concepções pedagógicas presentes nos RCEM-MA; posteriormente, analisaremos a concepção de língua presente neste, e intercruzaremos com os discursos e as práticas apreendidas durante as aulas dos docentes no Liceu Maranhense.

## **O ensino médio e os PCNs**

Os PCNs delineiam um perfil de Ensino Médio que tem como objetivo (Brasil, 1999, 1ª, 21-23), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no art. 35, incisos I a IV: aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando de instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”. Para os formuladores dos PCNs, a proposta atual se distingue da anterior, regida pela Lei nº 5.692/71, que objetivava para o 2.º grau duas funções principais: o prosseguimento dos estudos e a habilitação para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva atual, nas palavras dos PCNs, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Segundo eles, essa visão social integra finalidades que anteriormente estavam desarticuladas, oferecendo, agora, de forma associada, uma educação equilibrada.

Quanto à linguagem, especificamente, os PCNs (BRASIL, 1999, p. 35-38), têm uma visão teórica da língua, um tanto quanto, utópica; muitas vezes, quanto a sua aplicação, propõem a comunicação como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, construindo e desconstruindo os sentidos. Sustentados pela concepção sócio-interacionista da linguagem, compreendem que a opção metodológica no ensino deve dar prioridade ao saber linguístico que o aluno já possui e os seus usos da linguagem em diferentes esferas sociais. Percebemos já, a superação do nível frásico no ensino da língua, ou seja, aquele apenas no nível da frase, passando para aquele onde se tenha como unidade básica o texto: o aluno considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz; o texto marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre outros que o compõem.

Como podemos notar, os PCNs descrevem uma situação ideal em que, de um lado, estão os professores formados teórica e pedagogicamente para seguir as orientações veiculadas e, de outro, os alunos, também, em visão utópica, aptos para se adequarem às novas orientações, de modo que os resultados signifiquem sucesso.

### **A língua portuguesa nos referenciais curriculares do ensino médio do estado do Maranhão**

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão (RCEM-MA) são apresentados aos professores e gestores da rede estadual de ensino do Maranhão, como sendo “um documento orientador das práticas curriculares, na perspectiva de avanços educacionais da rede, constituindo-se como referencial para planejamento pedagógico, a fim de que se tenha *unidade* (grifo nosso) nas práticas pedagógicas em todas as escolas da rede estadual de ensino”. Tais palavras foram proferidas pelo ex-secretário Estadual de Educação. Percebemos que é enfatizada a função do documento: ter unidade nas práticas pedagógicas em todas as escolas da rede

estadual. Isto nos mostra que, na realidade, tal documento configura-se como uma estratégia de Política educacional do Estado, sem a menor preocupação com a realidade e a peculiaridade de cada uma dessas escolas. Haja vista que, cada unidade escolar é um sistema, um mundo, com seus sujeitos e concepções político-ideológicas, filosóficas, dentro de uma realidade sócio-econômica peculiar.

Burbano (1997), ao problematizar acerca do que é o currículo, faz uma interessante assertiva

O currículo não se limita à enumeração de áreas, temas ou conteúdos a serem administrados, mas inclui todas as experiências vivenciadas dentro da escola; nesse sentido, o currículo é um documento de declaração de propósitos educativos, mas também, se constitui em uma manifestação da vida da escola. Neste sentido, o currículo tem que ser estruturado tendo em conta todos os componentes e participantes do processo de escolarização, entre eles o professor, o aluno e o meio. (BURBANO, 1997, p. 174).

Percebemos, pois, que um documento que em sua ‘Apresentação’ já propõe uma unidade na prática pedagógica de todas as escolas estaduais não está preocupado em fazer um trabalho de planejamento sério, reflexivo com os sujeitos que daquele contexto e tempo participam. Nos RCEM-MA encontramos como um dos objetivos do documento, “concretizar as diretrizes e políticas educacionais dos órgãos gestores, no sentido de orientar, *monitorar e avaliar* as ações desenvolvidas pelas e nas escolas estaduais” (grifo nosso).

Nesse sentido, é que Popkewitz (1995, p. 174 apud Burbano, 1997, p. 17) nos fala do “[...] currículo enquanto conhecimento particular, historicamente formado [...], aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o ‘eu’ “. Assim, ao propor como um dos objetivos dos RCEM-MA, “o

monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas”, os conteúdos propostos nestes referenciais acabam por espelhar a concepção de mundo, de conhecimento, de ser, que pretende para os alunos da rede estadual de ensino. Naquilo que Burbano (1997) denominou de mecanismos de regulação, ligado a intervenções de poder na sua estruturação, constituindo-se como um instrumento e processo político-cultural de manutenção, ‘transformação’ ou retrocesso social.

Segundo informações apresentadas na Introdução dos RCEM-MA, este documento foi elaborado a partir das necessidades evidenciadas mediante diagnóstico realizado por amostragem, junto às unidades de ensino de todo o Estado. A metodologia adotada inclui ações como visitas *in loco*, análises de planos de curso, dos diários de classes, dos projetos didáticos em andamento, conversa informal com professores, alunos, técnicos e diretores, e, ainda, a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, considerando os aspectos pedagógicos e a gestão escolar. Foi contratada uma equipe de consultores, sendo um consultor para cada área de conhecimento, juntamente com uma equipe de professores elaboradores. Sendo que, não são explicados quais critérios foram utilizados para a escolha destes elaboradores. Afirma-se também, que todo o trabalho foi coordenado por uma equipe técnica da Supervisão de Currículo da Secretaria de Estado da Educação. Depois de elaborado, o documento foi encaminhado a Consultores “Ad hoc” das várias áreas do conhecimento para avaliação, e, por fim, para o Conselho Estadual de Educação para aprovação.

O documento é composto por 224 páginas, compartimentalizadas em quatro grandes partes: 1ª) As Concepções Fundamentais do Ensino Médio, 2ª) Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – na qual está inserida a Língua Portuguesa e Literatura – 3ª) Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, e, por fim, a 4ª) Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com suas respectivas disciplinas, as três grandes áreas de conhecimento são organizadas

em: Considerações Preliminares, Competências, Valores e Atitudes, Orientações Metodológicas e as Referências.

Percebemos que ao apresentar a metodologia para a elaboração do documento, uma série de órgãos são enumerados, assim como, para revisão e supervisão, são nomeados os seus colaboradores e consultores, numa estratégia de dar legitimidade ao documento e, sobretudo, de colocar a responsabilidade do Governo Estadual perante as afirmações contidas ali. Para isso Foucault (2007), nos dá uma brilhante contribuição ao dizer que

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, redistribuída, selecionada e organizada por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2007, p. 8).

Foucault (2007) nos fala dos procedimentos de exclusão, onde o mais evidente, o mais familiar também é interdição. Que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa. É o que ele denomina de tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: jogo dos três tipos de interdição que se cruzam e se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

Das 27 páginas do documento referente aos conteúdos de Língua Portuguesa, 24 são dedicadas à Língua Portuguesa, no seu sentido estrito, e as demais à Literatura, demonstrando já ai, a valoração de uma e outra área. Vale ressaltar, que no documento se reconhece a importância da (não) formação dos professores no processo de ensino-aprendizagem, assim como apresenta subtópicos elencando práticas de compreensão e de produção, quanto à oralidade, escrita, leitura, redação, de texto eletrônico. Contudo, apesar de algumas orientações baseadas em teóricos

consagrados pelas e nas academias, a responsabilidade é colocada somente ao professor. Podemos perceber isto, quando é colocada ao longo de duas páginas do documento, dez teses básicas formuladas por Possenti (1996) sobre as quais “novas atitudes diante do ensinar o Português deveriam ser formadas”. Como se a questão da realidade do ensino de Língua estivesse somente no papel desses professores, que ao lerem tais ‘recomendações’ têm a sensação de únicos ‘culpados’ pela realidade do ensino do Português

As sugestões aqui apresentadas para a prática de análise linguística na escola estão centradas na observação e exploração dos recursos que a língua, ao lado de outras linguagens oferecem aos seus usuários. O objetivo primeiro dessa atividade é o reconhecimento do funcionamento da língua nas interações sociais. *Cabe ao professor, portanto, criar situações* de uso da linguagem verbal, com suas novas formas de relacionamento com as linguagens não-verbais, em suas diferentes modalidades, a fim de promover a vivência necessária ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. (POSSENTI, 1996, p. 59, grifo nosso).

Não estamos aqui com o objetivo de produzir um discurso de fracos e oprimidos em relação aos professores, isentando-os de suas responsabilidades e compromissos éticos com a profissão, os alunos e a produção do conhecimento. Todavia, ao ressaltarmos que este discurso de ‘caber ao professor’ para os professores de Língua Portuguesa é no intuito de demonstrar que os discursos que provem de um documento oficial que não sabe/ou finge não saber das reais condições materiais em que se encontram as escolas, os professores e os alunos da rede estadual de ensino, é no mínimo, irônico e sarcástico.

Nesse sentido, podemos perceber que a Língua Portuguesa nos Referenciais do Ensino Médio do Maranhão, tem suas concepções teórico-metodológicas construídas por vários discursos de teóricos da área, a fim de legitimar o próprio discurso do documento. Conforme nos diz Santomé (1998) “também se ensina através daquilo

que se oculta”, e como afirma Silva (1995 apud Burbano, 1997, p. 175), “o currículo envolve formas de conhecimento com finalidades de regular e disciplinar o indivíduo, além do que pelas escolhas dos conteúdos se fazem evidentes a ação e intervenção de formas de poder, geralmente ligadas à classe dominante”.

Passemos agora, a análise das respostas dos professores, a partir de tópicos referentes a conteúdos de Língua Portuguesa.

## **A sala de aula**

### **Quanto à análise linguística**

Dentre as várias habilidades que encontramos como propostas no ensino de Língua Portuguesa, o ensino da gramática é o que provocou e ainda provoca maiores discussões nos últimos anos. O interessante é que, os professores, apesar de já terem consciência de que o ensino da língua baseado só em regras e descontextualizado é uma prática obsoleta, tradicional e que não atende às reais necessidades dos alunos, muitos não estão preparados para pôr em prática metodologias mais eficazes, mais de acordo com a concepção interacionista de linguagem, defendida nos documentos oficiais de ensino.

Um estudo realizado por Brito (1997), após analisar novas propostas de ensino de gramática, dentre as quais as de Perini, Kato e Lemle, nos mostra que os autores são unânimes na defesa do ensino regular de gramática e quanto à modalidade a ser estudada: o português culto. Não há consenso, entretanto, quanto a sua abrangência e a sua fundamentação teórica.

Podemos constatar, nas aulas observadas, que na sua maioria, estratégias durante o ensino de língua, ainda são bastante tradicionais: os professores trabalham as normas e os exercícios do livro didático; não se observam reflexões sobre o uso; os alunos na sua grande maioria não manifestam dúvidas, e quando fazem perguntas

estas são na perspectiva gramatical; quase não são utilizados outros materiais além de livros didáticos e gramáticas; o tempo dedicado a esse estudo é curto e as aulas expositivas. Norteadas quase sempre por conteúdos dos vestibulares.

Fica evidente que os alunos não entendem a razão de aprender a gramática da forma como é ensinada e sua verdadeira utilidade. No entanto, por estarem acostumados com esse tipo de prática desde seu ingresso na vida escolar, eles simplesmente ouvem e fazem de conta que entendem. Em nenhum momento, durante as aulas observadas, foi proposta uma atividade que interrelacionasse Língua, Literatura e Produção de texto. Em sua maioria, essas áreas são separadas por dia da semana, distribuídas entre a carga horária semanal que os professores têm na sala de aula.

### **Família, escola e prática pedagógica**

Para os professores entrevistados, a falta de interesse e de apoio familiar interfere diretamente nos resultados do ensino/aprendizagem. Pois, segundo os docentes, os pais e responsáveis que frequentam a escola, em geral não estão preocupados com uma “educação para a vida”, mas sim, na aprovação dos seus filhos nos vestibulares, e se o conteúdo programático dos professores está condizente com o que prescreve o Manual do Candidato das Universidades públicas.

A visão social e interacionista, que entende ser a linguagem uma forma de as pessoas agirem umas sobre as outras, não se compatibiliza com os procedimentos de ensino adotados tradicionalmente. E nisso, segundo relato dos professores, os editais das instituições públicas têm grande responsabilidade. Exige um tratamento não-mecânico das atividades linguísticas e um trabalho, sem preconceitos, com o problema das variações dialetais. Orlandi (1988), reportando-se à leitura, explora a relação linguagem/método e postula que na abordagem textual a relação com o *continuum* se

faz necessária, pois o texto tem a ver com as condições de produção, com o espaço simbólico (implícitos), com outros textos e com um contexto mais amplo, que é o da ideologia.

A autora Lívia Suassuna (1995), ao abordar acerca da produção de textos, afirma que, para mudarmos o quadro de artificialidade na prática da escrita desenvolvida na maioria das escolas, devemos fazer a tentativa de demonstrar a esse aluno que o texto escrito é uma forma de interação social. Para que assim, este possa entender porque e para que escrever, e tal prática perpassa pela compreensão da escrita no conjunto das demais ações sociais. No que se refere ao ensino da gramática, Geraldi (1996) faz duras críticas à forma como vem sendo praticado nas escolas. Segundo ele, uma breve análise que seja de alguns livros didáticos, permitirá observarmos claramente que os conteúdos gramaticais são distribuídos nas diferentes séries de modo incoerente, não permitindo ao aluno, ao final de oito anos de estudos, (agora nove, isso considerando apenas até o nível fundamental) a compreensão de uma proposta gramatical.

Pelos depoimentos dados e pelas respostas à pergunta se “houve modificações nos objetivos e nas práticas pedagógicas nos anos, sobretudo, após a publicação dos RCEM-MA?”, constatamos uma preocupação unânime dos professores em formar alunos críticos, e, quando questionados sobre a concepção de língua e ensino desta, especificam as mudanças, notamos traços da concepção interacionista da linguagem, como a questão da importância do interlocutor e do contexto no processo interacional de ensino/aprendizagem. Esses traços encontram-se imersos em manifestações como: “valorização do conhecimento do aluno”, “prática com a interdisciplinaridade e intertextualidade”, “formar leitores críticos”, discursos, estes, pronunciados pelos docentes.

Percebemos, também, que o apoio para discutir os PCNs, assim como os RCEM-MA e outros projetos didáticos é restrito à própria escola e que os professores lamentam a falta de interesse

das famílias dos alunos que poderiam contribuir para melhores resultados das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

### **A questão da escrita**

Vigner (1982) afirma que toda pedagogia da escrita está fundamentada, de forma explícita ou não, nas escolhas dos seus suportes teóricos. No caso da escrita na escola, é necessário ficar atento à distinção entre redação e produção de texto, pois, segundo o autor, esses termos implicam alicerces teóricos diferentes. Ele explica que a redação corresponde à atividade de escrita praticada no ensino tradicional em que o texto é escrito sobre um tema dado, sem discussões prévias, sem que o aluno tenha, realmente, algo para dizer como ocorre em uma situação natural de comunicação. É uma prática artificial, em que o professor é seu único interlocutor e é julgador: a escrita tem fins de avaliação (a nota). Nesse procedimento, o principal critério avaliador está cunhado nas normas gramaticais.

Por outro lado, o termo produção de texto retrata uma nova postura na prática de escrita. Nessa atividade, o aluno tem o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer e o locutor se constitui sujeito de assunto, com discussões que possibilitam argumentação a favor ou contra as ideias enfocadas, sem direcionamento que controle a reflexão do aluno, levando-o a uma só interpretação dos fatos. Geraldi (1997) entende que, na produção de texto existe uma articulação entre um ponto de vista e o discurso; a escrita não é mecânica nem mera atividade de reprodução, independentemente de quem e para quem resulta.

Quando questionamos os alunos se gostavam de escrever, ou qual a importância da escrita, a maioria respondeu afirmativamente, dizendo que “é bom para melhorar os conhecimentos”, “sentem-se bem praticando a atividade”, “podem expressar os sentimentos e opiniões”, “que tem que treinar pro vestibular”. Quando perguntamos sobre o ensino que eles recebem,

muitos disseram “bom” e “ótimo”. Contudo, quando os professores pediam para realizarem uma atividade escrita, que escrevessem textos, a maioria teve uma reação negativa, a primeira coisa que querem saber é a quantidade, o número de linhas, (tamanho do texto), e demoravam muito para executar a atividade e, muitos passavam a maior parte do tempo em conversas paralelas, ou sem conseguir escrever um parágrafo, até o final das aulas, muitos não entregavam os textos. Acreditamos que essa contradição entre o que os alunos disseram e o que eles demonstravam ao ser proposta a atividade, possivelmente encontra justificativa na maneira como sucede o “antes” à atividade de escrita.

O que podemos constatar, baseando-se na distinção de Vigner (1982), é uma prática de escrita que se caracteriza mais como redação do que produção de texto. É quase uniforme o procedimento constatado nas diferentes salas.

Vale dizer que essa atividade era proposta a partir de temas dos mais variados e das mais variadas fontes, não somente do livro didático. Um texto era lido, algumas questões de “compreensão e interpretação” respondidas e uma proposta de escrita a ser executada. Há uma breve discussão do assunto, mas não se consegue fugir da superficialidade na realização da atividade, pois não existem interlocutores reais para as escritas discentes, apenas os professores, não há um aprofundamento das temáticas, pois o intuito da atividade é pura e simplesmente a escrita, e não uma fundamentada discussão sobre a temática, a fim de que cada um possa de fato se perceber como sujeito acerca daquele assunto. Na correção dos textos, são enfatizados os erros gramaticais; a coerência do texto é considerada de modo intuitivo, não pautada em critérios pré-estabelecidos. Em somente uma das turmas, em aula posterior à da elaboração do texto, as redações foram entregues aos alunos e houve orientação para que as reescrevessem.

É preciso registrar também, que, por algumas vezes, foram desenvolvidas, antes da escrita, discussões sobre os mais variados

temas como em que os alunos se sentiram estimulados a participar e a expor suas opiniões, suscitando momentos de real dialogismo ante os interlocutores – professores e alunos.

### **A concepção e linguagem nas metodologias adotadas**

Como os professores se apoiam principalmente em livros didáticos, a prática que adotam será a concepção de linguagem deste livro didático adotado. Mas vale ressaltarmos, que não percebemos em nenhum dos professores da escola, livros didáticos que apresentem, de modo integral, exercícios mecânicos, elaborados segundo a concepção estruturalista de linguagem.

Percebemos que os livros didáticos adotados procuram dar mais voz aos alunos, incentivando, mesmo que timidamente, a reflexão e o posicionamento pessoal diante de certos questionamentos. No entanto, encontram-se, ainda, reflexos do estruturalismo em alguns momentos. Podemos afirmar que a metodologia usada atualmente pelos professores de Língua Portuguesa avançou positivamente em relação às práticas adotadas, segundo a concepção estruturalista da década de 70, do século XX, sem, todavia, estar totalmente pautada na concepção interacionista de linguagem, encontrada nos PCNs e nos RCEM-MA.

Conforme observamos nos registros feitos na observação das aulas, o ensino de Língua Portuguesa está vivendo um momento de transição entre o tradicional e o novo. Se, por um lado, os docentes têm informações sobre os novos PCNs, os RCEM-MA, assim como de outros manuais didáticos sobre a importância da leitura e da escrita no ensino de línguas, por outro, encontram-se desarmados para assumir procedimentos inovadores. Eles se mostram preparados para filtrar o eficaz, adequado e atual, e o não-eficaz nas práticas convencionais. Todavia, muitas vezes, estes docentes afirmam não possuir recursos, sobretudo teóricos, para substituir aquelas práticas, concepções e metodologias em que não acreditam.

Durante as práticas da leitura, por exemplo, embora os professores se sustentassem, quase sempre, no livro didático, percebemos o empenho em discutir as questões, principalmente, de conteúdo, valorizando a participação discente, contudo, de maneira ainda muito tímida, pois muitos alunos estavam preocupados com uma fórmula para “escrever uma boa redação no vestibular”.

A questão da gramática é, sem sombra de dúvida, a que vai demandar grande empenho dos docentes na reavaliação dos seus procedimentos pedagógicos, assim como das academias, e das equipes de especialistas responsáveis pela formulação dos manuais didáticos. A maior parte dos professores é favorável ao ensino da gramática e pratica-a do modo ainda muito orientado somente pelo livro didático. Notamos que eles não estão capacitados para discutir e ensinar o uso e a funcionalidade dos elementos gramaticais. Aliás, quem está? Talvez um número muito reduzido de professores na esfera do ensino superior.

### **O ensino médio do Liceu Maranhense**

Podemos constatar, durante a investigação do contexto escolar do Liceu que a principal preocupação dos professores e dos alunos do 3º ano do Ensino Médio está, realmente, centrada em dois eixos: acesso ao ensino superior (universidade) e trabalho. Quando solicitado aos professores que elencassem os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, muitos apontaram:

- “preparar para a cidadania e o trabalho”; (igual ao que consta nos manuais didáticos)
- “preparação do educando como ser humano”;
- “fazer com que o indivíduo use a linguagem com bom domínio; que produza textos coesos e coerentes”;
- “preparar um indivíduo crítico e participante”;
- “fazer com que o aluno seja capaz de interpretar os mais

diversos tipos de textos, identificando os objetivos dos autores”;

- “praticar leitura e escrita com criticidade”;
- “valorizar a leitura: compreender e interpretar textos orais e escritos; expandir a capacidade de análise crítica”;
- “tornar o aluno capaz de aprender tendo autonomia intelectual e pensamento crítico, sendo capaz de construir argumentações consistentes e intervir de modo solidário na sociedade”;
- “preparar os alunos para o vestibular”.

Valores como cidadania, criticidade, integração social, uso proficiente da linguagem são postulados nos RCEM-MA e defendidos nas salas de aula. Isso não significa que nas suas práticas executem todas as atividades conforme direcionam os parâmetros dos referenciais e não significa, principalmente, que consigam formar os cidadãos segundo seus objetivos.

### **Uma análise das práticas adotadas e o discurso dos RCEM-MA**

Nas reflexões acerca das duas questões anteriores, ficou evidente que não há grandes diferenças entre os objetivos traçados pelos RCEM-MA e os traçados pelos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Há, porém, diferenças muito acentuadas quanto aos meios para atingir esse fim. Os RCEM-MA, de forma idealista, expõem acerca do ensino de Língua Portuguesa

Para que a escola possa desenvolver uma prática adequada de análise dos elementos estruturais da língua, é importante, em primeiro lugar, não perder de vista a natureza interacional da linguagem com sua realidade histórico-social. Isso irá apontar para a flexibilidade estrutural da língua e para a variedade de expressões que ela oferece aos falantes, impedindo que a consideremos como um sistema fechado de expressões singulares. Além disso, é importante

levar em conta que a variedade padrão da língua, principal objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, também não possui uma estrutura fixa, como geralmente a encontramos nos manuais de gramática. Ela possui historicidade, sofrendo, portanto, variações no tempo e no espaço, o que impõem a necessidade de distinguir a norma gramatical, inflexível e normativa, da variedade padrão da língua em sua dinâmica social. (MARANHÃO, 2010, p.57).

O trecho enfatiza a importância do texto na aprendizagem da língua, mostrando o que se espera no seu uso de forma eficaz. Entretanto, dentre as críticas mais consistentes aos RCEM-MA, destacam-se duas: a pressuposição de que todos os professores do Ensino Médio conhecem as teorias que fundamentam os pressupostos, de modo a interagir com o texto norteador, e a falta de orientação para encaminhamento metodológico. Pode-se, ainda, ler nos RCEM-MA

As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em suma, partindo da noção de língua e funcionamento da língua, surge, como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E neste caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. (MARCUSCHI, 2001, p. 37 apud RCEM-MA, 2010, p. 50).

Marcuschi e Suassuna (1996), em análise dos PCNs, os manuais didáticos que fomentaram a publicação de vários outros pelo país afora, como é o caso do Maranhão, afirmam

A leitura do documento deixa a impressão de que a perspectiva textual é uma alternativa incontestemente clara. Que seja incontestemente é até provável, mas que seja

clara não é verdade. Faltam hoje especificações de detalhe para operacionalizar o uso da proposta textual. Como o documento se dirige a um amplo leque de professores que não dispõem de conhecimentos científicos suficientes na área, deveria se ter pensado mais nesse interlocutor. Pois boas teorias podem ser uma má ferramenta na mão de quem não sabe o que fazer com ela. (MARCUSCHI; SUASSUNA, 1996, p. 19).

Primeiramente, grande número de professores em atividade, no caso, no Liceu Maranhense, apesar de dizerem conhecer teoricamente, não tem domínio pleno das correntes teóricas relacionadas à Análise do Discurso e à Linguística Textual, por exemplo, as quais, sabemos, são subjacentes à concepção interacionista de linguagem que norteia os pressupostos norteadores dos manuais didáticos nacionais, assim como os RCEM-MA; esses professores encontram dificuldades em dialogar com o texto dos manuais. Além disso, os RCEM-MA mostram o que se espera, mas não orientam “como fazer” efetivamente, sem colocar a responsabilidade da operacionalização e fundamentação teórica somente nos professores, para alcançar os resultados esperados; como afirmam Marcuschi e Suassuna (1996), falta “objetividade na operacionalização metodológica”.

Faltam sugestões de práticas pedagógicas condizentes com a realidade social e de infraestrutura das escolas, que apoiem os professores na difícil tarefa de transformação do quadro de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura reconhecidamente ineficaz. O que observamos nas salas de aula é que as práticas pedagógicas utilizadas não conseguem direcionar e levar aos resultados esperados: os alunos têm muitas dificuldades na compreensão e na interpretação de textos; dificuldades no domínio da norma culta, na elaboração de textos escritos; não conseguem identificar a polifonia no texto; encontram muita dificuldade em desvendar intencionalidades, em acumular e selecionar argumentos. Enfim, em fazer uma leitura crítica.

É necessário que os professores da Língua Portuguesa possam participar de mais cursos de atualização e de discussão acerca de metodologias e de práticas pedagógicas, mais condizentes com a concepção sócio-interacionista, para que o ensino da língua seja mais adequado e eficaz.

Além disso, não podemos esquecer dos problemas sócio-políticos, exteriores à escola – baixos salários, grande número de aulas que os professores assumem por semana, desvalorização do professor, dificuldades financeiras das classes populares (pais de alunos), falta de incentivo e de valorização dos estudos (para pais e alunos) – interferem no processo de formação educacional, que vão de encontro a concepção utópica e idealista dos manuais didáticos, assim como dos próprios educadores, empenhados em alcançar bons resultados apesar das condições desfavoráveis significativas.

### **Considerações finais**

O problema norteador deste trabalho explícito no título deste artigo, Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Maranhão: uma análise discursiva da concepção de Língua Portuguesa e suas implicações teórico-metodológicas, fez emergir uma série de questionamentos quanto ao discurso presente em manuais construídos para servir como orientação aos docentes da rede estadual de ensino e o ensino real da língua materna nas escolas.

Podemos perceber que na escola de Ensino Médio em que a pesquisa foi realizada, Liceu Maranhense, que os pressupostos que fundamentam a concepção sócio-interacionista de linguagem estão se estendendo até às salas de aula, onde está se observando um processo de transformação; o ensino de Língua Portuguesa nos moldes tradicionais está superado; os professores empenham-se em adotar práticas metodológicas que expressem resultados mais satisfatórios no uso da língua. Esses resultados não são os elencados idealmente nos manuais. Para isso, além das mudanças sócio-

políticas, é preciso propiciar condições de embasamento e formação teórica e prática dos professores atuantes nas salas de aula.

Ainda assim, outros obstáculos devem ser superados, como a questão da grade curricular, do número de horas-aula do professor, número de alunos por turma, do interesse das famílias pelo domínio linguístico de seus filhos, assim como em cursos que qualifiquem os professores a desenvolver o ensino da Língua, Literatura e Produção de Textos, conforme cobrado no ENEM, principal método adotado pelas instituições superiores para seleção dos candidatos. Pois, conforme relatado por grande parte dos docentes, a mudança se deu de cima pra baixo, querendo demonstrar uma concepção de ensino-aprendizagem mais interdisciplinar, sem, contudo, qualificar aqueles que historicamente, inclusive nas próprias academias, esteve submetido ao modelo linear das disciplinas.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada em apenas *uma* escola de nível médio, acreditamos que os resultados são similares aos de outras instituições de ensino. Senão, piores, haja vista o Liceu Maranhense ser apontado pelos principais órgãos do Estado como escola modelo, de referência. A transformação vem operando-se lentamente e é através de discussões dos problemas e de propostas de curso de aperfeiçoamento, de atualização, de projetos de pesquisa, ensino e extensão que a universidade pode dar sua contribuição.

Como um dos objetivos principais da pesquisa é contribuir para que a aprendizagem do uso da Língua Portuguesa, no nível médio de ensino, se efetive como a de uma prática social pela qual os usuários se constituem e ajam como sujeitos históricos, a realização deste artigo é no intuito, também, de servir para debates e problematizações sobre o ensino de Português e os discursos elaborados em manuais didáticos para professores da rede pública.

Conforme se pode perceber, os problemas do Ensino Médio, assim como o de outros níveis, não se limitam à parte metodológica,

mas têm sua origem na estrutura sócio-política do país, tornam-se mais acentuadas com a estrutura familiar-cultural da clientela e com a estrutura organizacional do sistema de ensino que, visando a alguns benefícios, impõe regras que sucateiam a sua qualidade e culminam dentro da sala de aula, com todos os problemas mencionados.

## Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-55.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: A formação do Leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRITO, L. P. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BURBANO PAREDES, José Bolívar. **Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio**: a ex-

periência de educação escolar indígena na Área indígena Krikati, em Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. Urucum, genipapo e giz: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

CASIMIRO LOPES, Alice R. Processo de disciplinarização. In: **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Rev. Teoria e Educação**, n. 2, Pannonica, 1990, p. 177-229.

FOUCAULT, Michel, Disciplina. In: **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do discurso**. 15. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Educação Básica. Supervisão de Currículo. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão**. Secretaria de Educação, São Luís, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; SUASSUNA, L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca da historicidade da língua. **Cadernos de Educação Municipal**, Recife: n.1, p. 9-27, 1996.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SANTOS, Lucíola. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Organização Relevante dos Conteúdos nos Currículos. In: **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar?. In: **Boletim da ABRALIN**, n. 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.