

---

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DOCUMENTOS À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

*Alice Yoko Horikawa*

Mestre em Linguística Aplicada, PUC-LAEL e Professora de Comunicação e Expressão do Centro Universitário Nove de Julho

## **Formação do professor: um debate necessário**

A instituição educacional brasileira enfrenta uma séria crise de qualidade. Embora não seja prerrogativa da escola pública, é sobre ela que recaem as mais perversas conseqüências, já que é uma agência privilegiada de formação para os filhos dos trabalhadores, enquanto para os filhos da elite, é apenas mais uma das agências – provavelmente secundária - que contribui para sua educação formal. Como principal agência de formação das classes populares, a escola precisa ser objeto permanente de análise no sentido de se verificar em que medida tem atendido às necessidades dessas classes.

Os resultados do último SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), referentes ao biênio 1998-1999, são desalentadores. Já em 1997, o Ministério de Educação, com base nos resultados do biênio 1995-1996, avaliava a situação da educação brasileira como 'trágica'. O quadro se agrava, pois o recente SAEB mostra uma queda no desempenho dos alunos; estes apresentam, somente no final do ensino fundamental, capacidades e aptidões que deveriam, em tese, ser desenvolvidas já nas primeiras séries.

Chamado para justificar os resultados, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirma, em entrevistas ao jornal Folha de S. Paulo (29.11.00 e 04.12.00), que o mau desempenho dos alunos se deve, na escola particular, à 'chatice' da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, resultante da inadequação do currículo à realidade do aluno e do despreparo do professor em lidar com as novas tecnologias; quanto à escola pública, os motivos apresentados se vinculam ao aumento de matrículas, à queda dos níveis de evasão e ao baixo nível de preparo dos alunos das classes populares para se inserirem no sistema formal de educação. Para o Ministro, as iniciativas do Ministério da Educação - elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Parâmetros em Ação e dos vídeos educativos, a inclusão de com-

putadores na sala de aula, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a implantação do Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (Fundef) e a ampliação das bibliotecas escolares - seriam suficientes para enfrentar as deficiências evidenciadas pelo SAEB de 95-96. Como o último SAEB comprova a insuficiência das medidas, Paulo Renato destaca, agora, a importância da formação do professor no enfrentamento do problema da baixa qualidade de ensino, referindo-se à necessidade de se discutirem, em maior profundidade, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, no nível das licenciaturas.

A considerar as palavras do Ministro: "As diretrizes que propusemos enfatizam o equilíbrio entre metodologia e conteúdo das disciplinas, entre métodos pedagógicos em geral e específicos para as séries iniciais. Estamos querendo colocar as questões práticas da educação nas diretrizes" (Folha de S. Paulo, 04.12.00, Caderno A, p.6), há indicações de que o programa de formação de professores poderá transformar-se em programas de elaboração de 'receitas metodológicas', que indicam caminhos 'seguros' de como garantir a apreensão dos conteúdos escolares; não priorizará a formação de um profissional capacitado a refletir sobre sua prática - em conexão com a teoria - e encontrar soluções criativas para as situações complexas e singulares que enfrenta no seu trabalho cotidiano. Essa abordagem pouco difere da que tem sido oferecido até hoje, em termos de formação contínua do professor, pelas secretarias estaduais e municipais de ensino. Se esta perspectiva de formação de professores não tem contribuído significativamente para a qualidade de ensino, como nos provam os resultados do SAEB, impõe-se então a urgência de repensá-la.

Repensar a formação do professorado significa, antes de mais nada, analisar criticamente a identidade do profissional que está atuando nas nossas escolas, associando-a a um processo de construção histórico-social que define, para o professor, formas cristalizadas de procedimentos pedagógicos. Essa perspectiva permite que não incorramos no erro de responsabilizar unicamente o professor pela crise da educação, como se sua prática fosse mero resultado de escolhas idiossincráticas, distanciadas da cultura e da história. Na verdade, a ação do professor nasce da intersecção entre aspectos externos, portanto contextuais, em que estão inseridos valores culturais, históricos e sociais, e aspectos interiores, portanto da subjetividade, quando depara com situações emblemáticas relacionadas ao seu trabalho. Não há entre esses aspectos

uma dialogicidade linear, isto é, os aspectos subjetivos da ação não se ligam harmoniosamente aos aspectos objetivos estabelecidos pelo contexto da ação. Essa dialogicidade conflituosa justifica, em grande medida, o distanciamento entre aquilo que o professor desejaria fazer e o que efetivamente faz em sala de aula. E mais: aponta a necessidade de uma reflexão contínua e permanente do professor que lhe permita conscientizar-se desse conflito e administrá-lo de maneira a alcançar o objetivo de sua ação.

Esse controle da ação pedagógica passa, necessariamente, por uma competência do profissional em associar questões teóricas com a sua prática. Nesse quesito, as discussões e debates suscitados pelos PCNs têm importante papel a cumprir: esclarecer a sociedade, de maneira geral, e os professores, particularmente, quanto às concepções de sujeito, de sociedade e de processo de ensino-aprendizagem que devem orientar as práticas educativas voltadas para a formação do cidadão.

Este trabalho insere-se nessas discussões, por meio da abordagem dos PCNs de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, ressaltando as concepções de língua e linguagem que apresentam e os desafios que lançam para a formação do professor dessa área.

<sup>1</sup>Serão aqui referenciados os PCNs de Língua Portuguesa relativos ao terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental.

### **PCNs: a construção da cidadania e sua relação com o ensino da língua materna**

A despeito de qualquer crítica que se possa fazer em relação ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que não contou com a participação efetiva dos profissionais que estão cotidianamente na sala de aula, não se pode negar o aspecto evolutivo que eles expressam ao adotar a perspectiva referencial. Superando a abordagem tradicional das políticas curriculares formuladas pelo Estado que, de maneira geral, enfatizavam modelos curriculares homogêneos e impositivos, os PCNs têm como proposta fundamental estabelecer diretrizes curriculares nacionais que possam orientar os profissionais da educação na formulação de projetos pedagógicos adequados às necessidades locais. Aderem, assim, a uma proposta aberta e flexível, incentivando a discussão, reflexão e elaboração contínua de currículos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas

de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (SEF, 1998a: 9)

A construção da cidadania é, assim, questão básica que perpassa todos os documentos dos PCNs, os quais, ao discutirem o tema, relacionam educação e cidadania numa perspectiva que privilegia a formação ética dos alunos, assumindo a escola como um espaço de luta contra as exclusões, onde se formam “cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas” (SEF, 1998a:21). A cidadania é, assim, pensada em termos de prática efetiva, em que homens e mulheres adotam, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, numa exigência de respeito ao outro e a si mesmo. Nesse sentido, os PCNs orientam a organização de um currículo no qual todas as disciplinas se voltam para a formação das capacidades necessárias ao exercício da cidadania, tendo em vista não apenas os conhecimentos conceituais de cada área específica, mas também atitudes e valores fundamentais para atuação e inserção sociais. Isso justifica, inclusive, a proposta dos Temas Transversais, tão salientada pelos PCNs.

No que se refere ao ensino de língua materna, tema específico deste trabalho, os PCNs assinalam a importância do domínio da linguagem para a efetiva participação social:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (SEF, 1998b:19)

Ao relacionarem linguagem e prática social nos termos acima enunciados, os PCNs redimensionam os conceitos de linguagem e língua que têm orientado os professores de língua materna na organização de seu trabalho. A linguagem, tradicionalmente concebida como ins-

---

trumento de expressão do pensamento - sendo a expressão um ato monológico absolutamente definido pelo locutor, sem interferências do interlocutor e da situação social em que se instaura o processo comunicativo -, ganha nos PCNs o estatuto de dialógica, pois é compreendida como uma ação interindividual em que estão colocados interactantes, situados em determinados tempo e espaço, orientados por objetivos e intenções específicas. Nesse caso, a linguagem, além de expressar idéias, estabelece novas relações interpessoais, colocando a possibilidade da transformação, uma vez que os participantes da situação comunicativa influenciam-se mutuamente, por meio da linguagem, podendo ensejar alterações em suas representações de mundo e, consequentemente, em sua ação sobre ele. Conforme os PCNs, "interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução" (SEF, 1998b:20).

Coerente com essa perspectiva, o conceito de língua deixa de ser associado à idéia de um sistema que rege a formulação de frases, orações e textos, para transformar-se num sistema dinâmico de significação que homens e mulheres, histórica e socialmente situados, utilizam para atuar no mundo. Desse modo, a apropriação da língua consiste na compreensão dos significados culturais e dos modos pelos quais as pessoas interpretam a realidade e a si mesmas. Em outras palavras, os PCNs aderem a uma abordagem discursiva da língua, em que os textos são tomados como produção humana nos quais se marcam as formas singulares com que homens e mulheres constroem suas representações a respeito do mundo e da história, numa relação com outros textos e outras vozes produzidas em outros lugares enunciativos.

A abordagem discursiva do ensino da língua materna proposta pelos PCNs condena o ensino da língua que enfatiza sua estrutura, em atividades de análise das regras de combinação de palavras, frases e orações, desprezando o texto como fruto de uma prática social, definido pelas premissas do contexto em que foi elaborado. Para os PCNs, a relação entre a construção da cidadania e o ensino da língua portuguesa consiste na formação de um competente usuário da linguagem verbal, entendido como sendo aquele capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e, como cidadão, de assumir a palavra e produzir textos adequados às mais diferentes situações de interlocução, principalmente no que concerne à esfera pública. É, portanto, tarefa da escola criar situações de aprendizagem em que seja possível ao aluno expres-

sar-se autenticamente sobre questões sociais efetivas, apreender a diversidade dos pontos de vista em torno de uma mesma questão e encontrar formas de enunciá-los, situar as diferentes posições ideológicas e com elas conviver democraticamente e dominar ativamente o discurso nas diversas situações comunicativas.

Estabelecendo o domínio da linguagem nesses termos, os PCNs propõem a organização dos conteúdos de língua materna em dois eixos: o do uso e o da reflexão sobre a linguagem.

O eixo do uso refere-se à necessidade de se relacionar, nas aulas de língua portuguesa, a produção do texto com as suas condições de uso. Isso significa abandonar os textos tidos como meramente escolares – cujas formas de organização e composição só aparecem no âmbito da escola - e eleger como objeto de estudo textos que aparecem com frequência na realidade social, para que sejam analisadas suas formas de recepção e de produção, privilegiando-se, assim, o processo de interlocução. Essa orientação deve pautar tanto a prática de escuta e de leitura, quanto a prática de produção de textos.

O eixo da reflexão refere-se à prática da análise lingüística, em que se propõem ao aluno reflexões sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, as formas pelas quais a seleção desses recursos se submete às condições de produção do texto e as restrições que sofre em virtude do gênero<sup>2</sup> a que se adequa e do suporte em que é veiculado. Quanto à prática da produção de textos pelos alunos, as aulas de língua materna devem submeter à reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção.

Ao priorizarem o texto e suas condições de produção, os PCNs elegem não só a unidade de ensino da língua materna – o texto – , mas também o objeto de ensino – os gêneros do discurso. Essa associação entre texto e gênero do discurso contrapõe-se à recorrente prática das aulas de língua portuguesa de se estudar o texto pelo texto, numa exploração de suas propriedades formais e estilísticas, desconectadas do processo de interlocução em que se coloca. Conforme os PCNs (p.21): “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”. Dessa forma, o ensino da língua materna deve tomar a noção de gênero como constitutiva do texto.

<sup>2</sup> O conceito de gêneros do discurso é explorado por Bakhtin (1953/1995), em sua teoria da enunciação. Para o autor, captar a dinâmica viva da linguagem significa resgatar a história da produção dos enunciados que está intrinsecamente associada às esferas da atividade humana. Os enunciados são marcados pelas especificidades das formas como os integrantes de determinada esfera da atividade humana utilizam a língua. Cada uma das esferas de comunicação elabora tipos de enunciados relativamente estáveis, dando origem aos gêneros do discurso. A estabilidade é relativa dado o fato de que esses gêneros são dotados de dinamicidade e complexidade, pois se relacionam com a infinita diversidade das esferas da atividade humana. Segundo Bakhtin, cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que se vai diferenciando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Em síntese, temos o seguinte esquema triádico da prática pedagógica voltada ao ensino de língua materna: o aluno, sujeito da ação de aprender, como aquele que age com e sobre o objeto do conhecimento; o objeto de ensino, como sendo os conhecimentos lingüístico-discursivos que o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem, e o professor, como aquele que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, os PCNs apontam para o professor de língua materna a tarefa de:

Planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos (lingüístico-discursivos) sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino... Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (SEF, 1998b:22)

Essa abordagem do ensino de língua materna requer do professor, pelo menos, dois domínios no nível da teoria: um que diz respeito à teoria enunciativa ao viés bakhtiniano e outro que se refere à perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, tendo em vista os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da mente. Além disso, ao professor caberá desenvolver formas de transposição dessas teorias<sup>3</sup> para a prática da sala de aula. A maioria dos professores de língua portuguesa - principalmente os que atuam na esfera pública - ainda não desenvolveu suas competências nesse sentido. Os PCNs, no entanto, não dão conta dessa tarefa, pois carecem de um aprofundamento nas teorias que os embasam, o que torna difusas as relações entre teoria e prática. Coerentes com sua perspectiva referencial, lançam-se muito mais para a reflexão e o debate, explicitando alguns princípios e diretrizes, do que propriamente ao esclarecimento teórico. E é aí que se coloca a importância de um processo de formação contínua do professor de língua materna que tematize as teorias justificadoras das práticas de ensino da língua de vezos monológico e direcione para a necessidade de repensá-las na perspectiva apresentada pelos PCNs. Em outras palavras: há de se pensar a formação do professor de língua materna colocando em pauta a formação de um sujeito que atua no mundo por meio do discurso, consciente das condições sócio-históricas em que se produzem, por intermédio da linguagem, as significações.

<sup>3</sup>Com relação à transposição didática da teoria da enunciação de vezos bakhtiniano, ver Schneuwly (1994), Dolz e Schneuwly (1996; 1998) e Rojo (2000).

### **PCNs: dos documentos para a sala de aula**

Os PCNs têm um longo caminho a percorrer até que possam ser efetivamente incorporados ao sistema educacional brasileiro. Conforme ressaltam os próprios documentos, a concretização dos PCNs prevê quatro níveis: o primeiro refere-se à elaboração dos documentos; o segundo, ao âmbito dos estados e municípios, no sentido de que contribuam para a elaboração de currículos na perspectiva defendida pelos documentos; o terceiro diz respeito ao contexto da unidade escolar, em que todos os profissionais que nela atuam engajam-se, por meio de um processo dinâmico de discussão e reflexão, na construção contínua de um currículo adequado às demandas da comunidade a que serve; o quarto nível prevê a concretização do currículo na sala de aula - o professor planeja suas aulas, de acordo com as metas estabelecidas pelos PCNs.

Como se vê, a implementação dos PCNs não está a cargo apenas da vontade política dos profissionais da educação. As responsabilidades são, pelo menos em tese, compartilhadas entre o Estado e os profissionais da educação. Isso se contrapõe, em certa medida, a um discurso que teima em responsabilizar os professores por todas as mazelas por que passa o sistema educacional brasileiro. Fica clara, nos PCNs, a necessidade de o Estado criar condições, em diversificados níveis, para que as intenções enunciadas nos documentos se materializem em práticas educativas que realmente formem o cidadão crítico, consciente e criativo.

Os três últimos níveis de concretização dos PCNs indicam a importância da formação do professor. Nesse aspecto, temos a convicção de que os cursos de aperfeiçoamento e de atualização, nos moldes em que vêm sendo oferecidos pelo Estado, não serão suficientes, principalmente porque se distanciam da prática concreta da sala de aula, desconsiderando as condições de atuação do professor e de seus alunos - em que se destacam, no âmbito da escola pública, salas superlotadas, falta de recursos materiais e humanos, péssimas condições físicas do prédio, atos de agressão e violência, desvalorização da escola como lugar de produção do conhecimento. De modo geral, os cursos de atualização não aderem a uma abordagem reflexiva, pois não propiciam aos professores reflexões acerca de sua prática, na busca das justificativas sociais, históricas e ideológicas que a sustentam. A transformação consciente passa, necessariamente, pela superação, por parte do professor, da representação de que o processo de ensino-aprendizagem pauta-se pelo objetivo da transmissão de conteúdos, o que justifica, em larga medida,



a expectativa de que os cursos de atualização enfoquem a questão meramente metodológica, com o ensino de técnicas e métodos renovados.

Nesse particular, a academia tem muito a contribuir e o Estado um papel a cumprir. Há que se estimular, por meio de políticas de financiamento à pesquisa, uma associação entre a academia e a escola de ensinos fundamental e médio, para que pesquisadores da área educacional possam adentrar o espaço escolar, registrar o seu cotidiano e, com os profissionais que nele atuam, analisá-lo criticamente e buscar alternativas que propiciem a construção de uma escola de qualidade, conforme os preceitos estabelecidos pelos PCNs.

Relativamente ao ensino de língua materna, o processo de formação dos professores passa, fundamentalmente, por dois campos: um que se refere ao domínio das teorias da enunciação e da teoria dos gêneros do discurso e outro que pressupõe a transposição didática dessas teorias para a prática da sala de aula.

Com relação ao domínio teórico, é importante que esse processo se realize num diálogo com as práticas cristalizadas de ensino da língua materna, permitindo ao professor alcançar a compreensão de como os elementos da trama pedagógica - aluno/conhecimento/professor - foram abordados nessas práticas e contrapô-los às concepções propostas pelos PCNs. Se a formação do professor de língua materna não prever esse processo de desconstrução e reconstrução, não será possível falar em escolha consciente por parte do professor. A tentativa de substituição radical de uma proposta por outra, sem uma compreensão profunda do velho e do novo, aumenta os riscos das frustrações, pois não se pensa nas adequações possíveis à situação apresentada pela comunidade escolar e nem no enfrentamento das condições adversas e na construção de condições mais favoráveis.

Quanto à transposição didática, o domínio teórico é, sem dúvida, fundamental; porém, insuficiente. O processo de organização dos conteúdos na abordagem prevista pelos PCNs requer uma reorganização do espaço escolar como um espaço de construção, não só para os alunos, como também para os professores, uma vez que estes serão responsáveis pela seleção de objetivos de ensino adequados às necessidades da comunidade escolar e pela elaboração de materiais didáticos que os concretize. Hoje, o ensino tradicional conta com inúmeros livros didáticos que assumem essas tarefas, desconsiderada, obviamente, a adequação às demandas particulares da comunidade escolar. No entanto, a produção nos termos dos PCNs ainda não se esta-

beleceu e, portanto, o esforço que se impõe, nesse momento, é o da construção solidária e coletiva.

Os PCNs são, sem dúvida, ótima fonte de discussão e de reflexão, mas não podem ser assumidos para além disso. Na verdade, a incompletude está no seu cerne, o que aumenta, significativamente, a responsabilidade de todos aqueles que se preocupam com a qualidade de ensino no preenchimento das intencionais lacunas.

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikail [1953]. *Estética da criação verbal*. 2ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997 (coleção Ensino Superior).
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). *Gênero e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça [francófona]*. Tradução de R.H.R. Rojo. Enjeux, pp. 31-49.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. REUTER (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Tradução de R.H.R. Rojo. Paris: Peter Long.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_ (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- ROJO, Roxane (org.) (2000). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ.