
DA PRESCRIÇÃO À REALIZAÇÃO: OS PCN, A PROVA BRASIL
E O PROFESSOR NA SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA

RAFAELA FETZNER DREY*

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel dos PCN e das *Orientações Curriculares de Ensino Médio* como prescritores do ensino de português como língua materna no Brasil e como referência para o estabelecimento de exames nacionais de avaliação do ensino, como a Prova Brasil, a partir de uma análise dos construtos teóricos que constituem esses documentos oficiais e da realidade dessas prescrições na escola. São também discutidos o papel do professor perante os PCN na sala de aula de Língua Materna no Ensino Médio e as divergências entre a realidade das prescrições e o trabalho real dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: PCN, Prova Brasil, trabalho real, trabalho prescrito, interacionismo sociodiscursivo.

A SITUAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: CONTEXTOS DE SURGIMENTO DOS PCN

O mundo atual vem passando por mudanças gradativas, processadas a uma velocidade cada vez maior, incorporadas ao cotidiano humano através dos meios de comunicação e facilitadas por inúmeras descobertas tecnológicas que passam a integrar a “vida moderna”. Isso implica, naturalmente, mudanças também no âmbito da sociedade atual e de suas instituições, dentre as quais a escola figura como uma das principais representantes. No entanto, enquanto o mundo avança a passos

* Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino, em São Leopoldo (RS).

E-mail: rafaeladrey@yahoo.com.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo.

E-mail: anag@unisinos.br

largos rumo ao futuro, a escola, em muitos casos, caminha a passos de formiga, tentando compreender sua gradativa falta de prestígio e suprir sua desorientação frente ao mundo moderno com o qual se depara (CELANI, 2004). Além disso, constata-se a mudança das lógicas que governam a prática pedagógica no Brasil, bem como a reconstrução das relações de poder nos contextos de ensino–aprendizagem, como razões ilustrativas das dificuldades enfrentadas pelo professor em seu ambiente de trabalho (ABREU, 2004).

Assim, o ensino brasileiro enfrenta mudanças, não somente aquelas decorrentes dos novos hábitos da vida moderna, que influenciam na sala de aula e no processo de ensino–aprendizagem – com relação aos materiais e recursos outrora não disponíveis, passando pelos novos modelos de relação professor–aluno –, mas também, especificamente, no tocante às prescrições que regem o ensino no Brasil desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), em 1998. Esses parâmetros, organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para constituir-se no principal documento prescritivo de referência curricular do ensino brasileiro, surgiram como um avanço nas políticas educacionais, com o intuito de subsidiar e apoiar o trabalho do professor em busca da tão almejada melhoria na qualidade do ensino brasileiro.

De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 17) – documento prescritivo tomado como base para a análise aqui apresentada, publicado posteriormente aos PCN de Ensino Médio (2002) como forma de atualizar estes últimos –, as prescrições contidas no documento “não devem ser tomadas como ‘receitas’ ou ‘soluções’ para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que [...] *(re)significados no contexto da ação docente* [grifo meu], possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e aprendizagem”. O posicionamento das prescrições do documento esclarece, todavia, sua função de orientação aos docentes de Língua Portuguesa quanto à concepção de linguagem que deve fundamentar o trabalho com as

práticas linguageiras em sala de aula, em contraponto à função de regulação, que estipularia conteúdos e metodologias a serem empregados.

Igualmente, as orientações prescritas pelo documento necessitam ser amplamente discutidas no que se refere à interpretação das propostas para o planejamento posterior do professor, visto que as concepções teóricas de base das *Orientações* são recentes e inovadoras, se se levar em conta o contexto acadêmico e escolar brasileiro. Outro fator relevante considera que as mesmas prescrições devem contemplar educadores de todo o país – o que constitui, assim, um público bastante heterogêneo para utilizar-se dos mesmos pressupostos.

Nessa linha, serão revistos os conceitos teóricos que embasam as prescrições dos conhecimentos de Língua Portuguesa das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), sendo discutidos, na sequência, sua relação na fundamentação da Prova Brasil destinada ao Ensino Médio, a função das *Orientações* quanto aos conhecimentos de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o papel do professor em sala de aula a partir das prescrições das *Orientações*.

Na direção das considerações finais, trarei depoimentos coletados na fala de uma docente de Língua Portuguesa atuante no Ensino Médio regular de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul quanto às possibilidades reais de prática das prescrições previstas nas *Orientações*. Esse exemplo analítico pretende confrontar a prática real do professor de língua materna do Ensino Médio com as prescrições que deveriam nortear sua prática, pois nem sempre as coisas acontecem como se preveem.

As bases teóricas

Ao se completarem dez anos do seu lançamento, os PCN continuam representando concepções teórico-metodológicas bastante inovadoras – se considerarmos a situação atual da formação dos professores e a realidade do ensino brasileiro. As prescrições, na área da linguagem, se inspiram no

sociointeracionismo, na teoria enunciativo-discursiva e na linguística textual, partindo da abordagem proposta pelo interacionismo em seu sentido mais amplo (incluindo, aqui, os estudos da Filosofia da Linguagem propostos por Bakhtin, da Etnometodologia de Goffman, da Psicologia de Bronckart e da Educação de Schneuwly, sem esquecer os aportes vygotskianos da Psicologia do Desenvolvimento).

De acordo com Faraco (2005), a interação passou a ser objeto de estudo a partir do início do século XX, através dos estudos do pensador norte-americano G. Mead, associado ao denominado interacionismo simbólico, sobre a relação entre as dimensões indivíduo–sociedade. Para Mead, o sujeito (o *self*) é construído, ou seja, é um efeito da interação, da troca social estabelecida. É a relação, portanto, entre o indivíduo com a sociedade que vai constituir o primeiro como um sujeito. A linguagem, nesse processo, surge como ação intersubjetiva, e não somente como estrutura.

Essa concepção da linguagem como atividade, como ação intersubjetiva, está presente nas obras do chamado Círculo de Bakhtin, para fundamentar a ideia da subjetividade como emergente do social e de que a interação constitui e sustenta a condição humana, através de relações dialógicas. Nessas relações, o conflito constrói o processo discursivo (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), que se fundamenta, assim, num conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais – fenômeno este denominado por Bakhtin como heteroglossia.

Esse foco na interação está presente também na obra de Vygotsky, que mostra a cognição como uma atividade interacional interna (que se constitui do exterior para o interior, isto é, através da interação com o meio social o indivíduo se constitui, subjetivamente, e constitui seus conhecimentos). Seu interacionismo social considera as condutas humanas como ações significantes e, em consequência, as condutas verbais (linguagem) como formas de ação, gerando as ações de linguagem.

As ideias do Círculo de Bakhtin e da teoria interacionista de Vygotski constituem-se em fundamentos de outra teoria que serviu de

apoio para a construção dos PCN: o interacionismo sociodiscursivo (ISD). Concebido, antes de tudo, como “um projeto” (BRONCKART, 2007, p. 38), “uma corrente da ciência do humano” (p. 10), que fundamenta as práticas linguageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, o ISD desenvolveu, entre outras, a proposta de tornar a questão de gêneros textuais central para a didática da língua materna. Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Sua proposta incorpora a noção bakhtiana de gêneros como formas relativamente estáveis que fundam a possibilidade de comunicação. Esses mesmos autores propõem a organização do trabalho com produção linguística em formato de sequências didáticas, vistas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97).

As relações teóricas que brevemente expusemos são encontradas no documento do MEC (BRASIL, 2006, p. 24):

[...] é na interação em diferentes instituições sociais [...] que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos [...] [e] por ser uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é *coconstruída* entre os sujeitos.

Essas relações esclarecem o posicionamento do documento oficial no sentido de que a linguagem é mediadora do desenvolvimento humano, pois as atividades ocorrem dentro de contextos sociais e históricos, nos quais os homens podem, portanto, agir, transformar e ressignificar sua história através da linguagem. Esses contextos são organizados culturalmente por diferentes sistemas semióticos – dentre eles, as línguas, os sistemas numéricos, a escrita alfabética, os ideogra-

mas, entre outros. Dominar qualquer um desses sistemas implica saber a função que seus elementos desempenham e como se articulam entre si. Assim devem fundamentar-se as atividades de desenvolvimento da linguagem na escola, visto que “as relações entre o mundo e a linguagem são convencionais” (BRASIL, 2006, p. 24), estabelecidas, portanto, através de sistemas simbólicos ou semióticos.

Com base nos pressupostos teóricos já explicitados, a concepção de linguagem dos documentos oficiais prescritivos brasileiros está calcada no objetivo básico de permitir o “processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais” (BRASIL, 2006, p. 29). Isto se dará através de uma proposta de ensino e aprendizagem que promova múltiplos letramentos no sentido de conceber a leitura e a escrita – ou as práticas linguageiras em geral – como ferramentas de empoderamento e inclusão social, sendo que o professor deve respeitar o contexto das comunidades onde sua escola está inserida, selecionando práticas de linguagem e textos que melhor representem e fundamentem essa realidade. Magalhães-Almeida (2004, p.128) afirma que os PCN tratam de uma nova concepção de língua, “[...] viva, constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada às transformações históricas e sociais, aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz”.

No entanto, segundo Rojo (2004, p. 28), os PCN se constituem como parâmetros de prescrição geral de trabalho para todo o país. Isso implica, dada a diversidade regional, cultural e política do Brasil, que essas prescrições devem ser refletidas e readequadas às necessidades e características culturais e políticas regionais. Barbosa (2004, p. 150) complementa:

Nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCN) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos.

Portanto, como o próprio documento também afirma, “as orientações curriculares [...] refletem a conjunção de várias vozes, em cujos discursos ecoa o compromisso social de repensar e/ou apontar pistas que possam sinalizar a construção de rotas para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa [...]” (BRASIL, 2006, p. 45). Enfim, os PCN atuam como uma prescrição que deve embasar a prática. No entanto, é preciso que estados, municípios, escolas e docentes pensem em modos de transpor esses aportes para a prática diária de sala de aula.

A FUNÇÃO DOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Os PCN, conforme já enfatizado anteriormente, são as prescrições maiores que regulamentam o trabalho docente no país. Portanto, a função primordial desse documento é oferecer subsídios teórico-críticos a respeito dos quais os professores possam refletir para organizar, sistematicamente, sua metodologia de trabalho.

A função do trabalho com língua materna em sala de aula, de acordo com as próprias *Orientações Curriculares de Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 27) é “possibilitar o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”, sendo a prática de linguagem considerada o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais de desenvolvimento humano. Pompílio et al. (2004, p. 96) apontam que os PCN estabelecem dois eixos para o ensino da língua: o primeiro “enfoca o *uso* da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; enquanto o outro enfoca a *reflexão* sobre a língua e a linguagem”. Os conteúdos a serem trabalhados, durante o ano letivo, dentro da organização curricular de Língua Portuguesa “devem ser pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 35). Essa fundamentação dos dois eixos para o trabalho com linguagem em sala de aula parece aliar as duas principais questões que assombram o trabalho dos professores de língua: o ensino da gramática e a prática de leitura e escrita. Porém, resiste ainda a pergunta que não quer calar: se

os parâmetros estabelecem, ao menos em termos teóricos, a possibilidade de se articularem os dois eixos no trabalho com linguagem em sala de aula, por que muitas das aulas de língua na escola de Ensino Médio ainda priorizam o trabalho tradicional, que não abarca nem um eixo (a gramática como forma de reflexão sistemática sobre o sistema semiótico constituído pela língua) tampouco o outro (o uso da língua através de práticas de leitura e produção oral e escrita)?

O papel delimitado pelas *Orientações* para o Ensino Médio mostra que “deve promover a consolidação e o aprofundamento de muitos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 43). Entretanto, até que ponto existe a construção desses conhecimentos conforme apontam, de forma idealizada, os PCN/*Orientações Curriculares*? Diversos fatores não permitem a atualização e o planejamento constantes: falta de subsídios teóricos gerada por lacunas na formação do professor ou na continuidade desta, falta de recursos materiais, excesso de carga de trabalho, dentre outros. Convém citar que os próprios PCN não são de conhecimento do professor e dele estão distantes. Parece, diferentemente, que a escola, em si, ainda é vista por muitos professores, pais e alunos, não como uma instituição onde se desenvolvem práticas sociais e políticas, histórica e culturalmente estabelecidas com vistas ao desenvolvimento humano dos indivíduos através da linguagem, mas sim como um depósito de alunos onde são transmitidos conhecimentos que devem ser memorizados para concursos, como o vestibular, ou para os exames que devem “aprovar” o aluno para mais um ano letivo no qual ele deverá preencher tarefas avaliativas para cumprimento de burocracias. Como veremos a seguir, as avaliações propostas pelo próprio MEC vem tentando romper com o paradigma dessa “velha” escola.

A PROVA BRASIL E OS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Em 1990, surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado pelo MEC com o objetivo de avaliar as habilidades

dos alunos das escolas brasileiras e também os processos e resultados que permeiam o ensino e a aprendizagem no país. A partir de 2005, dentro do SAEB, a Prova Brasil foi incluída como uma das etapas de avaliação do rendimento escolar de alunos de séries finais: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Essa prova, divulgada pelo MEC em material publicitário enviado para as escolas, é realizada anualmente nas séries já apontadas, testando os conhecimentos dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, de acordo com as matrizes estabelecidas para a avaliação.

A Prova Brasil, de acordo com o material enviado pelo MEC, é produzida com foco nas prescrições dos PCN, sendo organizada em tópicos. Cada um deles pretende descrever as competências e habilidades do aluno, através de uma associação entre os conteúdos e as operações mentais a serem desenvolvidas. A função da prova, de acordo com o caderno *Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores da Prova Brasil do Ensino Médio* (MEC, 2007, p. 6), é “avaliar, com mais rigor, o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização”.

Para tanto, as matrizes de Língua Portuguesa, a partir das quais se estruturam os tópicos, estão embasadas em dois pontos-chave: a leitura e o texto. De acordo com o manual da Prova Brasil de Ensino Médio (MEC, 2007, p. 7), com relação à habilidade de leitura “não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas de sentidos subjacentes”. Portanto, em comparação com os PCN, o foco na leitura nesses exames pretende verificar a capacidade do aluno de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Assim sendo, o texto, de acordo com a explanação no próprio manual, “é a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas” (MEC, 2007, p. 7), o que vai, novamente, de encontro à concepção de texto apresentada pelas *Orientações* (BRASIL, 2006, p. 21), que preveem este “como uma totalidade”, construída através de um trabalho conjunto de construção

de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. O conceito de texto requerido pelos PCN perpassa a questão enunciativo-discursiva, ao considerá-lo como uma unidade de comunicação semiótica, seja em forma oral ou escrita, na qual existe um sujeito que se posiciona no mundo para um interlocutor, desejando comunicar-se em determinado contexto social com determinado objetivo.

A despeito de a concepção de texto da Prova Brasil estar alinhada à dos PCN, considerando o enunciador e a situação social de produção dos textos, os tópicos da prova apresentam questões objetivas que não requerem o posicionamento subjetivo do aluno a respeito das questões de linguagem.

A matriz de Língua Portuguesa que embasa a Prova Brasil se fundamenta em seis tópicos: I - Procedimentos de leitura; II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III- Relação entre textos; IV - Coerência e coesão no processamento do texto; V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; VI - Variação linguística.

Sendo a prova totalmente objetiva, o aluno, em cada tópico, deve responder às questões propostas, escolhendo uma dentre cinco alternativas de resposta. Os tópicos I, IV e V apenas exigem que o aluno identifique, diferencie ou estabeleça relações de sentido entre os elementos do texto proposto na questão. Assim, qualquer posicionamento crítico ou interpretação que o aluno possuir a respeito do texto – e que não esteja contemplado nas opções de resposta – simplesmente não será considerado. Com isso, o aluno será obrigado a optar por outra resposta que não explicita exatamente o que ele desejaria a respeito do texto e, por consequência, desconsidere qualquer tentativa de posicionamento subjetivo e manutenção de função de comunicação social da prática discursiva, conforme pregam os *Parâmetros* no tocante ao trabalho com leitura e produção de textos.

Os tópicos II e III tratam, respectivamente, das implicações de gênero e enunciador e da relação entre textos. As questões propostas por esses

textos permitem, até certa medida, que o aluno ative seus conhecimentos prévios coconstruídos a respeito de diferentes textos e das situações contextuais sociais em que eles circulam (considerando, aqui, fatores como interlocutor/destinatário do texto e objetivo de comunicação). No entanto, ao mesmo tempo em que o aluno deve utilizar conhecimentos prévios de prática de linguagem para a localização da resposta correta, é impossível prever, dada a amplitude do alcance social, econômico e cultural da Prova (inclusive por fatores geográficos, como a vasta extensão territorial do país), quais conhecimentos podem ser considerados “prévios”. Afinal, fatores sociais, históricos e culturais estabelecem diferentes experiências e, portanto, diferentes saberes. Assim, o saber prévio de um aluno pode não ser igual ao de outro. Enquanto isso, a prova continua apostando que os alunos, todos, consigam resolver essas questões, pressupondo que haja uma “base comum”, mas que é desconhecida de todos – alunos, pais, professores e, provavelmente, preparadores da prova.

O tópico VI, referente à questão da variação linguística, é objeto de um artigo de Faraco (2007, p. 45), no qual ele questiona a valorização dessa variação nos contextos escolares. Segundo ele, exames como o SAEB, através da Prova Brasil, contemplam a questão da variação, porém, o fazem de forma pouco abrangente, solicitando apenas “o mero reconhecimento dos fenômenos” no eixo rural/urbano e/ou formal/informal, sem encarar a variação como um contínuo, mas sim “de forma estanque da relação da variação com o contexto” (p. 45). O mesmo autor aponta, ainda, que o grande desafio é a construção de “uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português)” (p. 46). Esse “escamoteamento” ao qual Faraco se refere é exatamente o que apresentam as questões da Prova Brasil a respeito do tópico VI. Conforme o exemplo apresentado no *site* do INEP e reproduzido a seguir, percebe-se que a questão apenas solicita que o aluno identifique as marcas linguísticas que indicam se a variante usada pelos interlocutores no texto apresentado na questão é formal ou informal:

Luz sob a porta

- E sabem que que o cara fez? Imaginem só: me deu a maior cantada! Lá, gente, na porta de minha casa! Não é ousadia demais?
– E você?
– Eu? Dei telogo e bença pra ele; engraçadinho, quem ele pensou que eu era?
– Que eu fosse.
– Quem tá de copo vazio aí?
– Vê se baixa um pouco essa eletrola, quer pôr a gente surdo?
(VILELA, Luiz. *Tarde da noite*. São Paulo: Ática, 1998. p. 62)

O padrão de linguagem usado no texto sugere que se trata de um falante

- A) escrupuloso em ambiente de trabalho.
B) ajustado às situações informais.
C) rigoroso na precisão vocabular.
D) exato quanto à pronúncia das palavras.
E) contrário ao uso de expressões populares.

Assim, é possível verificar que, apesar da intenção amplamente divulgada de que os tópicos da Prova Brasil estão realmente calcados nos pilares teóricos dos PCN, a realidade é que entre as prescrições dos *Parâmetros* quanto ao trabalho com linguagem e as questões propostas pelo SAEB ainda há uma boa distância a ser percorrida.

O PAPEL DO PROFESSOR E OS PCN NA SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA
NO ENSINO MÉDIO

A partir da concepção enunciativo-discursiva da linguagem, tomada pelos *Parâmetros* como base para o desenvolvimento do trabalho com Língua Materna em sala de aula, é previsto que, dentro dessa perspectiva, o papel principal do professor seja o de mediar o processo de prática de linguagem do aluno, através do trabalho focado, concomitantemente, no uso e na reflexão da linguagem. Além disso, de acordo com Magalhães-Almeida (2004, p. 146), o professor desempenha um papel genuinamente político, pois tem, como uma de suas muitas atribuições, a função de

formar cidadãos críticos e conscientes, contribuindo também para a transformação da sociedade.

Entretanto, quanto ao desempenho dos pressupostos assumidos pelos PCN em sala de aula pelos professores de Língua Materna, outras questões emergem como complicadoras nesse processo. Conforme as próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* apontam, é preciso que o professor, a partir dos *Parâmetros*, desenvolva pesquisas e reflexões para, daí, preparar suas aulas. No entanto, mesmo que as concepções teóricas de linguagem tomadas como base pelos PCN tenham sido apresentadas há pelo menos dez anos, muitos professores as desconhecem, assim como também desconhecem a própria proposta dos documentos prescritivos.

Para que o professor possa preparar suas aulas com base nos pressupostos dos PCN, é preciso que os conheça, bem como as teorias por eles apresentadas. Isto só seria possível através de estudos teóricos avançados que esbarram na dificuldade de formação continuada específica dos docentes do país. Muitos professores concluem sua graduação com dificuldades, principalmente financeiras ou de localização, que acarretam lacunas na formação teórico-metodológica, e raramente retornam à academia para realizar estudos de pós-graduação ou até mesmo cursos sequenciais de formação continuada. Falta de recursos financeiros, excesso de carga de trabalho, dificuldade de locomoção até as instituições promotoras dos cursos e sobrecarga familiar são alguns dos fatores que impedem os avanços. Dessa forma, enquanto as teorias ficam somente na academia, não chegando às escolas, os professores certamente continuarão muito distantes delas. Outro fator merece destaque: mesmo que algumas propostas sejam levadas até às escolas, muitos docentes as rejeitam ou simplesmente não as buscam. O mesmo ocorre com os PCN, que, apesar de estarem disponíveis em todas as escolas públicas do país e de terem sido distribuídos gratuitamente a todas as escolas no Brasil, raramente são consultados pelos professores. Ou seja, em muitos casos, o problema não está na falta de oportunidades para a atualização e

aperfeiçoamento docente, mas na falta de motivação e interesse dos próprios docentes no aprimoramento de sua prática.

A transposição didática, através do trabalho com projetos, como o desenvolvido por Barbosa (2004) com sequências didáticas organizadas em torno dos gêneros do discurso propostos pelos PCN, surge como uma alternativa no trabalho com linguagem de acordo com a concepção apresentada pelos *Parâmetros*. A dificuldade, contudo, de aplicar esse trabalho nas escolas esbarra na falta de prática dos professores na elaboração desse tipo de trabalho. Bräkling (2004, p. 246) aponta que, no trabalho de “adaptação” dos pressupostos dos PCN à sala de aula,

o professor necessita ter uma grande disponibilidade para pesquisa de material e organização das atividades, sobretudo se considerarmos que, por ser uma prática inovadora, organizada a partir de articulações teóricas recentes, pouco material de referência existe disponível, principalmente no que se refere à caracterização dos gêneros do discurso.

Barbosa (2004, p. 168), durante a aplicação de seu projeto-piloto, concluiu, durante as reuniões com os docentes participantes, que a falta de prática na elaboração dos projetos constitui um grande empecilho no trabalho, pois muitos dos professores se guiam, geralmente, em planejamentos anuais ou semestrais para suas aulas, ou ainda no programa da grade do livro didático adotado. Afora isso, muitos docentes, na abordagem da linguagem através do texto, estavam mais preocupados em desenvolver trabalhos que enfocassem os aspectos estruturais do texto ao invés de desenvolver atividades que privilegiassem uma abordagem do contexto social de produção e da situação enunciativa e discursiva do texto.

Assim, voltando a um ponto já discutido anteriormente, a concepção de linguagem e a prática a ser desenvolvida a partir da concepção assumida pelo professor também se constituem em escolhas políticas.

O modo como o professor de Língua Materna decide refletir sobre a linguagem com seus alunos evoca seu próprio posicionamento como sujeito no mundo sócio-histórico.

O REAL: OS PCN E O TRABALHO COM LINGUAGEM NA FALA DE UMA DOCENTE

Dentro das perspectivas de estudo propostas para a discussão da análise do trabalho do professor, Bronckart (2006, p. 208) define o trabalho docente em quatro dimensões: o *trabalho prescrito*, que subentende os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”. O *trabalho real* designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si. Já o *trabalho representado* ou *interpretativo* dá conta da análise do trabalho prescrito e do trabalho real, para estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador – neste caso, o docente – visto que esse projeto se aplica no âmbito social da educação. A quarta dimensão compreende a *avaliação do trabalho por indivíduos externos*, ou seja, constitui-se através da análise de um pesquisador (ou outro indivíduo externo) da representação que o próprio trabalhador faz de sua prática.

No âmbito desta análise, o *trabalho prescrito* compreende as próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Já o *trabalho real* é estabelecido pela prática do docente em sala de aula, enquanto o *trabalho representado* se apresenta nos trechos de fala de uma professora a respeito de seu trabalho real (suas próprias aulas que foram filmadas). A quarta dimensão do trabalho docente, portanto, se faz nesse momento, quando se observa externamente a representação que o docente faz de seu trabalho.

A situação de “abismo”, muitas vezes presente entre a prescrição dos documentos oficiais e a prática do professor – ou entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* –, pode ser verificada na fala de uma docente

participante de projeto desenvolvido por Drey (2008) em sua dissertação de mestrado.¹ Durante a sessão de autoconfrontação simples (CLOT, 2006), uma das docentes participantes do projeto, a docente C, estava assistindo e comentando, juntamente com a pesquisadora, sua própria atuação como docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio em dois momentos: durante seu trabalho habitual com produção de texto e durante o desenvolvimento de uma sequência didática, planejada juntamente com a pesquisadora e com outra docente participante da pesquisa.

Em dado momento, a docente comenta que gostou muito da experiência proposta pela pesquisadora: o trabalho organizado em torno dos gêneros do discurso, em formato de sequência didática. A pesquisadora, então, pergunta se a professora já conhecia esse formato de trabalho, e esta nega. A partir disto, docente e pesquisadora discutem as barreiras que impedem que essas metodologias estejam presentes na escola:

Pesquisadora: Por que essas práticas não chegam na escola?

Professora: Não chegam na escola porque não estão nos livros didáticos, simplesmente por isso, e o professor trabalha em cima do livro didático, né?

Pesquisadora: Então tu achas que não chega por causa do livro didático?

Professora: Só chega na escola o que está no livro didático. Essa sequência não tem no livro didático. Tem aqueles textos mais difíceis pro aluno, mais difíceis pra trabalhar.

Pesquisadora: Ela [a sequência] não é tão articulada no livro.

Professora: A gente ainda pega um texto lá e muda e tenta melhorar o trabalho do texto, tenta adequar pra realidade deles.

Pesquisadora: Sim, tenta adequar o trabalho do livro.

Professora: Se, na verdade, o professor trabalha em cima do livro didático, então fica mais fácil, fica mais prático, né. Está ali pronto, tu chegas, tu fazes, tu levas alguma coisa de jornal, de realidade pra

sala de aula, mas daí é mais difícil preparar um trabalho em cima de jornais. Eu já senti isso, já fui trabalhar com jornal, mas eu vejo que tem que preparar muito bem. Não é chegar com jornal e [dizer:] “vamos trabalhar com jornal”.

Pesquisadora: Claro. E essa prática chegou porque eu trouxe.

Professora: Exato, porque você trouxe e muito bem trazido!

As afirmações na fala dessa professora representam a voz de muitos professores do país todo. Embora os PCN sejam a prescrição de maior poder e prestígio na educação brasileira, muitos professores ainda baseiam grande parte de seu trabalho nas propostas trazidas pelo livro didático. Essa escolha se justifica por diversos fatores, como a comodidade (apontada pela docente na fala, quando ela mesma afirma utilizar o livro como maior base de planejamento por ter dificuldades de planejar seu trabalho de outra forma).

A docente também apresenta um posicionamento muito interessante ao opinar sobre as barreiras que impedem que trabalhos propostos a partir de projetos estruturados com base nos PCN cheguem às escolas. De acordo com ela, os professores têm uma certa prepotência em relação às novas teorias, alegando “saber fazer seu trabalho”:

Pesquisadora: Quais são as razões que levariam a uma possível rejeição desse trabalho?

Professora: Eu acho que até por você. Talvez assim “ah, vem com novidades!”. Isso aí, sabe?

Pesquisadora: Acha que é uma resistência às novidades pedagógicas!

Professora: Resistência às novidades e a uma pessoa jovem como você. Tipo assim, vão achar “ah, ela está melhor, está achando que sabe tudo!”. Sabe, eles têm aquela barreira assim de não se abrir pra novidades e não dar, não ter, não se dar oportunidade de aprender coisas novas. Eu acho que muitos inclusive criticariam.

[...]

Professora: Às vezes querem dizer: “não, eu sei o que trabalhar com meus alunos, eu vou trabalhar o que eu sei; não preciso de mais nada”. Pensam assim, mas às vezes pra não te dar oportunidade.

Além do fator “resistência a novas metodologias”, a professora aponta a sobrecarga de trabalho e deixa claro que o professor, conforme estudos de Barbosa (2004) e Pompílio et al. (2004), precisa de mais subsídios para poder desenvolver um trabalho consistente e efetivo em Língua Materna na sala de aula. Como afirma Pompílio (2004, p. 122), é preciso “[...] ‘capacitar os professores’ para trabalhar língua materna numa perspectiva enunciativa [...]”. Esses subsídios vão desde formação continuada, treinamento até materiais específicos, pois a docente é categórica ao afirmar que “o que o MEC manda é aquele *feijão com arroz*”:

Professora: Professor é cheio de aula, tu sabes, né? Sobrecarregado de aulas, de avaliações e tudo, então não sobra tempo pra trabalhar, pra fazer esse trabalho. Que bom que tu estás desenvolvendo isso. Quem sabe daqui a uns dias tu estejas nos livros didáticos aí, né? Professora Rafaela Drey, né? Quem sabe não daqui a muito tempo...

Pesquisadora: Bom, o objetivo é esse: a partir desse trabalho, não como autora, mas planejar subsídios pro professor, né?

Professora: Como autora, é, que eu acho que tu já estás capaz pra isso, é, mas coautora, sei lá, é, isso, planejar subsídios. Eu acho que seria, porque assim tem de elaborar um livro. O que o MEC manda é aquele feijão com arroz, que tu conheces dos livros didáticos. E são eles que são trabalhados em sala de aula.

Esses trechos da autoconfrontação da professora revelam muito sobre a questão da prática dos PCN em sala de aula, confirmando o que os estudos referenciais (BARBOSA, 2004; POMPÍLIO et al., 2004; CELANI, 2004; ROJO, 2004; MAGALHÃES-ALMEIDA, 2004) já apontavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIVERGÊNCIAS ENTRE A REALIDADE DAS PRESCRIÇÕES E O TRABALHO REAL DOS PROFESSORES NA SALA DE AULA

Vários são os caminhos apontados pelo recorte aqui realizado a partir das *Orientações Curriculares* do MEC destinadas ao Ensino Médio, da realidade da sala de aula – demonstrada empiricamente por uma docente de escola pública – e da Prova Brasil, exame preparado pelo SAEB com base nas prescrições dos PCN.

Tendo sido lançada em 1998, a primeira edição das *Orientações Curriculares* de Ensino Médio completou dez anos em 2008. Mesmo constituindo, à época de seu lançamento, um grande avanço para o ensino-aprendizagem de práticas languageiras na sala de aula de língua materna, visto que os PCNEM tomavam como principal base teórica o enfoque enunciativo-discursivo em sua concepção de linguagem, as prescrições ainda são vistas como avançadas se comparadas às atividades realizadas pelos docentes nas escolas. Em linguagem clara, a realidade é que, após dez anos do lançamento dos PCN, muito pouco mudou nas salas de aula brasileiras.

Os exames do SAEB, como a Prova Brasil, tiveram seus propósitos distorcidos e viraram estatísticas que servem como massa de manobra política. Seus resultados representam um número, não servindo ao objetivo inicial ao qual se propuseram em sua prescrição: o de indicar as necessidades dos alunos ou as habilidades que ainda precisam ser trabalhadas efetivamente pela escola. Isso se dá porque nem escolas, nem professores e tampouco alunos têm acesso aos resultados da prova – ou à própria prova em si –, mas sim a folhas e folhas de gráficos e estatísticas numéricas, separadas geográfica ou socioeconomicamente.

Quanto à relação entre docente e PCN, a questão é ainda mais complexa, pois as prescrições, conforme os próprios *Parâmetros* indicam, precisam ser adaptadas. Contudo, o professor, além de sobrecarregado por diversas tarefas (extra)escolares, não conta com formação específica nos cursos de graduação a respeito dos PCN. A maioria dos cursos não oferece em seu currículo disciplinas que oportunizem discussões teóricas

sobre as prescrições e sugestões de propostas de adaptação dos *Parâmetros* às diferentes realidades de sala de aula que devem ser contempladas pela mesma concepção de linguagem. Ainda há mais um fator complicador: os PCN constituem um conjunto de prescrições homogêneo que deve ser transposto para realidades totalmente heterogêneas, o que requer, naturalmente, muito tempo de reflexão, discussão e amadurecimento de ideias.

As complicações que cercam tanto a realização de um trabalho docente focado nos moldes dos PCN quanto a proposta dos exames reguladores do SAEB e o agir do professor diante desses desafios constituem um delicado círculo vicioso. Se o professor não realiza seu trabalho de acordo com os PCN, não é de se espantar que os alunos não consigam atingir bons resultados no exame, pois o professor, ao fazer a escolha de uma concepção de linguagem em detrimento de outra, geralmente trabalha com aquela que diverge da adotada pelos preparadores da Prova Brasil, à qual seus alunos serão submetidos. Em razão de sua má-formação ou da falta de condições de aperfeiçoamento contínuo, o professor não toma conhecimento dos construtos teóricos que embasam os PCN, não podendo, assim, sequer compreendê-los, quiçá planejar atividades que possam ser transpostas à sua realidade (que inclui, em si, a de seus alunos). É como se os documentos trouxessem as prescrições calcadas em novas metodologias que simplesmente não chegaram até os alunos, por meio das atividades propostas por seus professores, perdendo-se entre estantes da biblioteca ainda envoltas em embalagens plásticas transparentes. Até quando os PCN continuarão a ocupar espaço nas prateleiras das escolas, servindo como objeto decorativo “enviado pelo governo”?

FROM PRESCRIPTION TO EXECUTION: PCN, PROVA BRASIL AND THE TEACHER IN THE MOTHER TONGUE CLASSROOM

ABSTRACT

The main aim of this paper consists in discussing the role of PCN and Orientações Curriculares de Ensino Médio (Brazilian national curricula program)

as prescriptions for Portuguese as a Native Language teaching in Brazil and also as a pattern for the establishment of national teaching assessment exams like Prova Brasil. This discussion is settled on the analysis of the theoretical approaches which base this official documents and on the real concept of this prescriptions at school. The teacher's role towards PCN in High School native language classrooms and the gaps between teacher's real work and the prescriptions reality are also a matter of concern.

KEY WORDS: PCN (Brazilian national curricula program), real work, prescriptive work, sociodiscursive interactionism.

NOTA

- 1 Este artigo apresenta dados empíricos coletados durante a realização de um projeto maior, que constitui a dissertação de mestrado intitulada "*Eu nunca me vi, assim, de fora*": representações sobre o agir docente através da autoconfrontação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. Contribuições da análise de um diálogo professor-coordenador para a formação de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- BAKHTIN, M. (V. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006. [Edição original em russo: 1929]
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCN ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCN praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental, 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/Semtec, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: Educ, 1999.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DREY, R. F. *Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Unisinos, São Leopoldo, 2008.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 21-50.



_____. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópio*, v. 3, n. 3, p. 214-221, 2005.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCN e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no Ensino Superior. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MEC. *Matrizes de referência, temas, tópicos e descritores: Prova Brasil Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2007.

MEC/SEMTEC. *Exemplos e comentários da Prova Brasil*. Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148>. Acesso em: 12 dez. 2007.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCN: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



ROJO, R. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

