

A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO CRÍTICO ENTRE ALUNOS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO DE CRITICIDADE

THE CONSTRUCTION OF A CRITICAL SPACE BETWEEN CONCLUDING STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL: THE PRACTICES OF LITERACY AS A CRITICAL INSTRUMENT

Juliana de Araújo de Melo¹

RESUMO: O presente trabalho reflete algumas considerações de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como principal objetivo analisar como os alunos do Ensino Médio se apropriam da escrita em eventos de Letramento, durante a preparação para o ENEM, com base em uma perspectiva dialógica de linguagem. Para tanto, torna-se imperante a promoção de ações de Letramento em sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do Exame. Em nosso processo de investigação desenvolvemos a produção escrita dos sujeitos envolvidos no estudo, com vistas à reescrita e estudos pautados nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, por esta permitir ciclos autorreflexivos que envolvem o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento do processo envolvido e suas consequências. A turma analisada é composta por alunos que estão cursando o terceiro ano do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Rio Largo, Alagoas. Na perspectiva do Letramento o texto é considerado unidade de sentido, isto é, as palavras utilizadas são atribuídas de significado ideológico ao que se pretende dizer. Para Barton e Hamilton (2000), os textos são partes essenciais dos eventos de Letramento e o estudo deste é particularmente um estudo de texto e como este é produzido e utilizado. Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é signo ideológico por excelência, e como tal deve ser tratada de forma a se fazer sentido, e não de maneira estanque, como muitas práticas de ensino vêm adotando quando o assunto é o trabalho com a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Texto. Escrita.

ABSTRACT: The present work reflects some considerations of an ongoing master's degree research that has as main objective to analyze how the students of the Secondary School appropriate the writing in events of Literacy, during the preparation for the ENEM, based on a dialogical perspective of language. In order to do so, it is imperative to promote Literacy actions in the classroom, contributing to the formation of critical subjects that broaden the perspective of writing the Exam. In our research process we developed the written production of the subjects involved in the study, with a view to rewriting and studies based on the theoretical presuppositions of action research, for it allows for self-reflexive cycles involving planning, action, reflection and replanning of the process involved and its consequences. The group studied is composed of students who are attending the third year of high school in a state school system, located in the municipality of Rio Largo, Alagoas. In the perspective of Literacy the text is considered a unit of meaning, that is, the words used are assigned an ideological meaning to what is meant. For Barton and Hamilton (2000), texts are essential parts of the events of Literacy and the study of this is particularly a text study and how it is produced and used. In the Bakhtinian perspective, the word is an ideological sign par excellence, and as such must be treated in a way that makes sense, and not in a watertight way, as many teaching practices are adopting when it comes to working with language.

KEYWORDS: Literacy. Text. Writing.

1 Introdução

Nos últimos anos, tem-se observado um número considerável de jovens frequentando a educação básica no Brasil. De acordo com dados estatísticos recentes divulgados pelo Censo

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL- UFAL. Professora EBTT do Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Coruripe. E-mail: juliaramelo@hotmail.com

Escolar da Educação Básica do Ministério da Educação (2016), são 8,1 milhões de matriculados somente no ensino médio. Desde a Constituição de 1988, mudanças vêm sendo propostas para ampliar o acesso à educação de qualidade e para todos. Em relação ao Ensino Médio, os documentos oficiais demonstram grande interesse em proporcionar a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos adquiridos ao longo de toda a vida escolar, em especial, do ensino fundamental, o que acaba pondo em xeque a questão do modo como esse ensino está sendo construído/reconstruído nas salas de aula brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) institui que o Ensino Médio deve preparar os educandos para o trabalho e a cidadania, aprimorando-os como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, tendo a Língua Portuguesa (doravante LP) o papel de ser instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O que se verifica, no entanto, é um cenário educacional que se mostra insuficiente para atender às demandas educacionais propostas pelas leis brasileiras. É o que demonstram os resultados dos sistemas de avaliação educacional vigentes em nosso país, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A Língua Portuguesa vem sendo trabalhada de forma a não se cumprir o estabelecido pela supracitada Lei nº 9394/96, o que compromete a qualidade do ensino de língua materna e sua consolidação como instrumento que possibilite o caráter de criticidade do sujeito frente às problemáticas sociais vivenciadas em seu cotidiano. Sabe-se que no contexto escolar há uma forte tradição do ensino de LP focado nos aspectos gramaticais, assumindo a escola o papel de sistematizar o conhecimento, muitas vezes, de forma mecanizada, sem ligação com o social, que tanto explica o entorno do aluno e torna-se necessário para uma maior reflexão sobre a constituição do sujeito como agente responsável pelo seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, o que se põe à prova é a validade do ensino de língua materna. Na escola atual, o ensino caracteriza-se pelas regras abstratas, por generalizações, características de um processo centrado em regras da gramática tradicional, que não correspondem integralmente ao funcionamento da linguagem em conexão com o uso social que dela fazemos. O ensino de LP, tal como se encontra, tem tentado promover uma homogeneidade linguística, e, assim, silenciado as vozes dos estudantes (...) (BARROS, 2015, p. 101). Tal constatação não coincide em face ao mundo de mudanças no qual vivemos, em que as práticas adotadas por professores e alunos em sala de aula necessitam dialogar com e corresponder às necessidades do mundo contemporâneo. É necessário ir além da tradição, considerando as práticas linguísticas e sociais do sujeito. De acordo com Mendonça (2006, p.202),

O ensino médio, por caracterizar-se como a etapa final da educação básica, carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências) a abordar e das estratégias a adotar, pois não é possível “retomar o que não foi visto” ou suprir as lacunas” para além dos três anos de EM. Além disso, o caráter de preparação para o trabalho (hoje em dia, quase restrita a vagas oferecidas em concursos) e /ou para o vestibular, que efetivamente não pode ser negado, traz outras implicações para essas escolhas.

Diante desse cenário, o que vemos são práticas voltadas para uma organização cumulativa dos conteúdos, no intuito de atender às demandas imediatistas que o mundo contemporâneo requer. Para Frigotto, (2004), a articulação entre ciência, conhecimento e cultura seria o eixo central do ensino médio, de modo a permitir a formação de capacidades criadoras e emancipatórias, e não apenas reprodutoras. Porém, mesmo diante de tantas metodologias diferenciadas adotadas por muitas escolas em suas práticas de ensino, a didática parece não condizer com as necessidades apresentadas pelos discentes.

Em vista disso, nossa pesquisa volta-se para os estudos dos Letramentos de alunos concluintes do Ensino Médio, que se submeterão à prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Objetivamos com nossa investigação refletir sobre o comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa no tocante ao que pensam sobre a prova de redação e como entendem as determinações de escrita estabelecidas para a realização do Exame.

2 O Letramento Escolar

As concepções populares acerca do papel institucional da escola deixam claros os posicionamentos da sociedade, ou pelo menos de boa parte dela, de que escola é o lugar de aprender um conhecimento que parece estar atrelado ao mundo exterior dos seus alunos, evidenciando um papel reprodutor de um conhecimento alheio ao mundo real e concreto dos sujeitos. Tal crença leva muitos a entenderem de forma equivocada a palavra Letramento, como expressão de uma supremacia no conhecimento, capaz de marginalizar as experiências e conhecimentos trazidos por cada sujeito, numa prática incansável de repetição de regras e memorização de conceitos prontos e acabados, únicos e homogêneos. De acordo com Street (2007, p. 465-466), “o poder de definir e de nomear é em si mesmo um dos aspectos essenciais dos usos do letramento, de modo que precisamos ser ainda mais cuidadosos acerca dos termos ao abordar o próprio letramento”. Em vista disso, o autor prefere utilizar o termo “práticas de Letramento”, no lugar de Letramento, tendo em vista as experiências por ele vividas em sociedades e contextos sociais distintos, que o levou ao conhecimento dos modos diferenciados de uso da leitura e da escrita.

Proposto por Street (2003), o termo “Letramentos” no plural engloba as possibilidades de uso da leitura e da escrita, considerando a natureza situada das práticas letradas que subjaz a unicidade da língua. A proposta de Street (2003) vai de encontro à definição de Letramento proposta por Ogbu (1990), que afirma ser o Letramento “sinônimo de desempenho acadêmico” e “capacidade de ler e escrever na forma ensinada e esperada na educação formal”. O que vemos atualmente é que há o avanço de diversos estudos sobre Letramento seguindo a linha proposta por Street, porém, ainda verificamos que os exames de seleção atuais, assim como também as aulas de Língua Portuguesa, continuam obedecendo e reproduzindo a definição de Ogbu (1990), o que nos leva a ter incongruências quanto ao ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente, nas aulas de produção textual, o que, segundo Street (2014), é muito mais que uma questão de práticas letradas que se reproduzem e se sustentam na sociedade, é, antes de tudo, uma questão teórica e etnográfica, emaranhada com questões de poder na sociedade, e não um problema de avaliação educacional. Nas salas de aula, a língua recebe um tratamento autônomo, que se impõe a seus usuários, o que contribui para o distanciamento dos usos reais que fazemos dela. As práticas de leitura e escrita são atravessadas de relações de poder, permitindo que haja o privilégio de determinadas práticas em detrimento de outras. Para Antunes (2003, p. 19-20):

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Ocorre que o ajustamento de lentes do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, da aula de gramática normativa para a aula que focaliza usos reais de leitura e de escrita demandados por práticas sociais não é um processo de fácil alteração. Práticas pedagógicas, programas de formação e exames de avaliação atuais permanecem ancorados no modelo autônomo de letramento. (TINOCO, 2008, p. 115). O grande problema que se assenta sobre o Letramento Escolar é que, na maioria das vezes, não se discute sobre as condições históricas e sociais ao se trabalhar as representações da escrita na sala de aula, o que permite ver tal modalidade de letramento como prática social universal e acabada. Ao compreender o Letramento Escolar como “um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re) apropriação de discursos” (BUNZEM, 2010, p. 101) ratifica a concepção existente de que o conhecimento nas escolas, mesmo estando ligado ao meio social, ainda é definido pela formalidade e transmissão de discursos de outrem.

O Letramento ocupa-se de analisar o texto atrelado às funções sociais da escrita nos eventos em que ela é utilizada. Os sujeitos, os ambientes, os participantes, os papéis que cada um desempenha nos eventos, são tão importantes quanto o texto que está por trás. O papel desafiador da escola torna-se o de promover a inserção do aluno nessas práticas de usos da escrita, para que eles possam agir nos diversos ambientes sociais em que tais usos se fazem presentes.

A escrita constitui-se como o foco nos estudos de Letramento, além de assumir lugar de importância nas aulas de Língua Portuguesa, em decorrência dos diversos fenômenos que ocorrem no processo de composição textual. A concepção bakhtiniana defende a função comunicativa da linguagem, sendo esta, objeto vivo, de natureza responsivo-ativa, que se realiza, ou melhor, materializa-se na relação com o outro, no contato com o outro, numa tentativa de, como diz Bakhtin, “violar o eterno silêncio do universo.”

As posturas educativas adotadas nas escolas, entretanto, vêm promovendo a exclusão de muitos sujeitos, em vista da concepção equivocada de um ensino que vem privilegiando a chamada variante culta da língua, a qual o alunado não domina. A escrita assume, nesse contexto, uma simbologia de distanciamento entre o que se tem a dizer, por parte do aluno, e o que a escola determina que esse aluno diga. Isto é, a escrita que está sendo trabalhada não condiz com o mundo vivido por seus estudantes, o que revela, talvez, muitos dos fracassos no ensino de produção textual.

Os estudos em Linguística Aplicada hoje defendem um trabalho na perspectiva da transdisciplinaridade. Para Moita Lopes (2006, p. 22), a vida na sociedade pós-moderna atenta para a necessidade de uma maior reflexão sobre os atravessamentos identitários, construídos no discurso do sujeito. Para ele, “vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-política-histórica e epistemológica que muitos chamam de pós-modernos, de modernidade reflexiva, caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública.” (MOITA LOPES, 2006, p.22). Toda essa concepção acaba trazendo à tona os novos rumos que as pesquisas em Linguística Aplicada devem seguir, objetivando sempre o reconhecimento do sujeito em face de sua história, de seu papel na sociedade, como vivente e atuante de um mundo conectado a novos saberes e aprendizagens. Sob essa perspectiva, o termo Letramento, surgido no Brasil em meados dos anos 1980 (SOARES, 2003) veio para suprir e explicar as concepções envolvidas nas práticas de leitura e escrita que vão além do saber ler e escrever. De acordo com Fiad (2013, p. 462),

Os estudos sobre escrita e seu ensino, no Brasil, feitos a partir da articulação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, têm focado diferentes objetos, tais como os textos de aprendizes, as interações em sala de aula em torno do ensino

da escrita, os materiais didáticos sobre ensino de escrita, as práticas docentes, para citar alguns mais frequentes.

Na perspectiva do Letramento, o texto é considerado unidade de sentido, isto é, as palavras utilizadas são atribuídas de significado ideológico ao que se pretende dizer. Para Barton e Hamilton (2000), os textos são partes essenciais dos eventos de Letramento e o estudo deste é particularmente um estudo de texto e como este é produzido e utilizado. Na perspectiva Bakhtiniana, a palavra é signo ideológico por excelência, e como tal deve ser tratada de forma a se fazer sentido, e não de maneira estanque, como muitas práticas de ensino vêm adotando quando o assunto é o trabalho com a linguagem.

Para Kleiman (2010), a dificuldade de implementar uma concepção de escrita para a vida social, justifica-se porque tal concepção acaba indo de encontro ao tradicional ensino da escrita, que, segundo a autora, reflete o histórico social e cultural da escola, o que para Bunzen (2009, p. 16) “Talvez, essa postura antipragmática da escola seja inerente ao seu próprio funcionamento e encontra-se imbricada na emergência da sociedade ocidental dita “moderna” e da construção das nações”. Ainda de acordo com o autor, “o letramento escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola, visto ser normalmente equacionado apenas com as práticas escolares que rompem, de fato, com as práticas “cotidianas”, como diria Lahire (2002), e enfatizam um trabalho com a linguagem de forma sistemática e por meio de exercícios analíticos”. Bunzen (2010, p. 99-100), ao dizer que

Discutir os significados do Letramento escolar, de um ponto de vista mais sociológico e antropológico, é, de certa maneira, refletir sobre as condições de produção e sobre os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) no cotidiano da escola: produção de cartazes; escritas e desenhos na lousa; troca de bilhetes sobre a aula; anotações nos cadernos e nos livros didáticos; escritas nos banheiros e nas carteiras; utilização do dicionário; notas em diário de classe etc (...)

Corroborando com a concepção de que a escola é um espaço onde emergem práticas diversas de escrita, em contextos diversos e que refletem o âmbito social dos sujeitos ali imersos e as necessidades de comunicação escrita que extrapolam as atividades curriculares da escola. Alunos, professores, coordenadores, diretores e demais envolvidos, escrevem para além dos textos exigidos na escola, evidenciando que o Letramento escolar é múltiplo, diversificado em seu contexto de uso e circulação, ou seja, permite que os sujeitos participem ativamente do processo de comunicação, indo além do uso formal da escrita.

O Letramento ideológico defende que as práticas letradas são determinadas por questões sociais e culturais, mudando de contexto à medida que o sujeito interage com o que há de externo a ele. Isso significa que o Letramento representará na interação texto-produtor, um mecanismo que promoverá essa interação, de modo que o papel social do sujeito na sociedade seja o norteador das práticas de Letramento adotadas.

Os sujeitos que na escola se inserem são motivados por interesses diversos, com seus traços e identidades, envolvidos diretamente nas práticas sociais. “O fenômeno do Letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. (Kleiman 2008, p.20). A escola, a mais importante agência de Letramento (idem) tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades.

Discussões recentes acerca dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1995, 2010, 2012), apontam para a necessidade de um olhar mais analítico sobre os confrontos a nível de produção textual vividos por estudantes, seja na esfera escolar ou acadêmica. É

prática imperante nas escolas o trabalho com gêneros dominantes na sociedade, o que leva a entender a escrita como material hegemônico e influente, capaz de moldar o trato com os interesses de alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa.

3 A inserção do estudo no campo da Linguística aplicada

Os estudos relacionados às práticas de ensino-aprendizagem da escrita vêm há alguns anos chamando a atenção de pesquisadores interessados em saber como se dá a relação entre o texto e seu produtor e, mais ainda, descrever em que contexto tal relação se desenvolve. A Linguística Aplicada interessa-se, sobretudo, nas condições de produção e no ambiente em que essas práticas ocorrem, possibilitando um olhar mais reflexivo, que leva a melhor compreensão daquilo que parece ser um objeto misterioso e inalcançável para muitos – a habilidade da escrita. Por acreditarmos na relação entre texto e contexto sociocultural de produção é que nossa pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, área que se defronta em seus contornos contemporâneos com a visão de que não há legitimidade no conhecimento e que há novos modos de ver e lidar com o saber, o que a torna uma área Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), capaz de causar desconforto aos que veem limites disciplinares na condução do conhecimento.

A natureza da Linguística Aplicada justifica-se pelo interesse em aliar teorias que expliquem o papel dos sujeitos nos campos em que estão situados, redescobrimo sua história que, durante muito tempo, fora apagada dos interesses de pesquisas, as quais objetivavam apenas investigar o resultado das coisas, e não observar o processo como um todo, com suas peculiaridades, que dialogam com o mundo em que as pessoas vivem. É o estar *com* o mundo, e não apenas *no* mundo que faz da Linguística Aplicada uma área de visão ampla, que contempla as formas de sociabilidade dos sujeitos e suas implicações na composição do conhecimento.

A linguagem está constantemente atrelada a elementos mutáveis que estão no entorno dos sujeitos. Isso explica a dificuldade em entendê-la dentro de um domínio limitado e estável, o que, conforme (Fabrício, 2006) torna mais difícil estudá-la como objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado. Essa natureza múltipla direciona os estudos em Linguística Aplicada às práticas que focalizam a linguagem em uso.

É no espaço de desconstrução de práticas sociais estáveis que exploramos nossa investigação, objetivando promover um movimento contínuo de reflexão sobre a língua em uso, mais especificamente, a língua escrita, compreendendo esta num contexto plural, para que tenhamos entendimento acerca do que acontece quando a linguagem é posta em uso nas demandas escolares e sociais que requerem o uso da escrita. A Linguística Aplicada é, portanto, prática problematizadora (Fabrício, 2006), que tenta enxergar o linguístico sob uma visão caleidoscópica.

4 Os instrumentos de pesquisa

Temos em nosso trabalho certa complexidade no tratamento dos dados surgidos, pelo fato de haver uma autorreflexão por parte da professora pesquisadora e também porque esta assume a função de intermediadora única dos dados coletados, uma vez que parte dos alunos participantes da pesquisa não permitiram o uso de câmeras filmadoras e áudios para a coleta dos dados. Portanto, limitamo-nos ao trabalho com questionário inicial, para conhecimento dos sujeitos analisados, diários de campo, com anotações sobre o andamento dos encontros realizados, redações produzidas pelos alunos e questionário final, para avaliação das ações executadas durante as observações.

Os instrumentos de pesquisa assumem um caráter coletivo e interativo, envolvendo conversas aprofundadas entre o grupo envolvido na investigação, partindo sempre das questões apresentadas por ele, com base na interpretação e análise dos resultados, evitando, assim, interpretações subjetivas por parte da pesquisadora. A proposta é trazer um *feedback*, a fim de levar os sujeitos a promoverem uma avaliação das práticas de letramento adotadas ao longo da pesquisa.

Para analisar o letramento dos sujeitos envolvidos, desenvolvemos a produção escrita de estudantes, ao mesmo tempo em que trabalhamos as imbricações existentes nas produções textuais, com vistas à reescrita e estudos com base na pesquisa-ação, por ser a pesquisadora também observada, assim como os alunos, isto é, trata-se de uma prática que inclui a auto-observação, o que explica a base metodológica empreendida. A escolha pela pesquisa-ação explica-se por ela permitir ciclos autorreflexivos que envolvem o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento do processo envolvido e suas consequências. Além dessas características, de acordo com Kemmis e Wilkinson, (2011, p. 41-42), a pesquisa – ação participativa tem outras seis características fundamentais, a saber: é um processo social, pois explora a relação entre os domínios individual e social; é participativa, ao envolver pessoas para o exame de seu conhecimento; é prática e colaborativa, por promover o envolvimento das pessoas. É uma pesquisa feita “com” outros; é emancipatória, já que objetiva ajudar as pessoas a libertarem-se das amarras das estruturas sociais irracionais; é crítica, na qual as pessoas deliberadamente partem para contestar e para reconstruir modos irracionais, improdutivos, alienantes; e, por fim, é recursiva, pois também objetiva auxiliar as pessoas a investigarem a realidade.

Outro ponto que explica nossa escolha pela pesquisa-ação é o exposto por Thiollent (1998, p. 47),

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Abaixo, descrevemos de forma mais detalhada um dos instrumentos de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa.

Questionário inicial e final

Comumente utilizados em pesquisas quantitativas, os questionários são uma ferramenta útil, pois permitem tratamento dos dados de modo a fornecer detalhes acerca dos participantes, do ambiente em que as ações ocorrem e dos anseios que perpassam os pensamentos dos sujeitos da pesquisa.

O questionário inicial foi o primeiro instrumento utilizado na coleta de dados. Sua utilização justifica-se por trazer um primeiro olhar acerca do que pensam e como são os sujeitos da pesquisa, permitindo compreendermos inicialmente o contexto em que estivemos atuando ao longo dos 4 meses a que nos propusemos estar em sala de aula com o grupo participante da pesquisa.

O questionário inicial é composto por 11 questões discursivas e de múltipla escolha que nos ajudam a compreender o histórico de letramento que cada sujeito traz consigo, que tipo de relação tem com a escrita, qual a visão que se tem sobre a prova de redação do ENEM e quais as angústias e alegrias a escola e o professor puderam proporcionar a esses sujeitos, além de trazer indícios do contexto social a que pertencem os alunos participantes, e suas expectativas em participar de uma pesquisa voltada à análise de seu contexto de produção textual.

O questionário final conta com cinco questões discursivas, que objetivam uma avaliação final dos alunos participantes quanto ao modo de condução dos encontros realizados acerca do preparo para as produções textuais do gênero redação do ENEM.

Os dois questionários realizados serão confrontados nas análises deste estudo, em que teremos a oportunidade de avaliar também o nível de criticidade das respostas dos alunos antes e depois dos encontros promovidos.

A escolha por fazer questionários com questões discursivas ocorreu para que se constituísse um primeiro passo para os alunos exporem mais suas características. Embora seja aplicado comumente em pesquisas quantitativas, os questionários ampliam a visão que precisamos ter de cada participante. Todavia, para Thiollant (2000), os questionários no contexto da pesquisa-ação não são suficientes em si mesmos, eles trazem informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas, além de requererem uma interpretação de cunho social frente às respostas obtidas.

Na investigação que propusemos, no entanto, não chegamos a realizar a etapa de análise em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas. Os dados oriundos receberam tratamento de análise documental da pesquisa feito pela própria pesquisadora, que proporcionou um tratamento dos dados levando em consideração as concepções de Letramento às quais a pesquisa se enquadra.

4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados numa turma de 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Santos Dumont, localizada no município de Rio Largo, Alagoas, cidade que fica a 29 quilômetros de Maceió. A turma é composta por 32 estudantes entre 17 e 21 anos, os quais revelam haver entre eles alguns índices de repetência, evasão e desistência. Por razões metodológicas inerentes à nossa pesquisa escolhemos apenas três sujeitos para analisarmos. Tal escolha, deu-se na forma de sorteio.

Entre os sorteados estão Leonardo, 18 anos; Thiago, 17 anos e Patrícia 17 anos. Todos os nomes adotados são fictícios e escolhidos pelos próprios estudantes, no intuito de preservarmos a identidade dos sujeitos participantes.

5 Análise dos dados

A análise que fazemos aqui tem como base os dados oriundos dos questionários inicial e final, os quais forneceram informações acerca das reflexões realizadas pelos alunos ao longo de nossos encontros. Ao todo, tivemos 10 encontros divididos em quatro meses (março a junho de 2018), período de realização da coleta dos dados. Os questionários utilizados na pesquisa objetivaram ampliar o horizonte de conhecimento sobre o que pensam os alunos, quais seus anseios e perspectivas acerca da constituição da prova de redação do ENEM, mas não somente isso, buscamos obter também respostas dos sujeitos que nos levassem a uma maior reflexão e entendimento de como esses estudantes se constituíram no processo de produção textual ao longo de sua vida escolar, pois, interessa-nos a percepção que eles têm sobre o que é produzir um texto atualmente, mas também, precisamos partir do contexto histórico que os margeia e pode trazer explicações sobre as experiências vividas com a produção de textos no decorrer da vida escolar de cada um.

Para tanto, como já dito anteriormente, a pesquisadora formulou questões que permitiram aos alunos refletirem sobre suas constituições como produtores de textos, desde o início dessa prática até o momento atual. Ao todo, foram formuladas 16 questões no

questionário de caracterização da turma, aplicado na fase inicial da coleta de dados, e cinco questões no questionário final, aplicado no último dia da coleta de dados dos estudantes em sala de aula.

Em uma das perguntas, questionamos sobre qual era a opinião deles sobre o nível exigido para a prova de redação do ENEM. As respostas obtidas foram:

“As desvantagens de um aluno da pública [escola] para o da particular [escola] é muito grande, temos que buscar mais conhecimento além das salas de aula. O ensino de educação que temos não condiz com o nível exigido para os que estão na escola pública.”. (Thiago)

A fala de THIAGO revela uma insatisfação de aluno de escola pública que demonstra não acreditar na educação processada na instituição a que pertence.

Outra resposta fornecida ao mesmo questionamento veio da fala de PATRÍCIA:

“Acho justo, mas é necessário o aluno ter uma preparação para escrever o texto.”.

Esta colocação evidencia a insegurança da discente ao dizer ser necessário haver uma preparação para escrever o texto [redação da prova do ENEM], fato que remete a uma insegurança no letramento que traz consigo. A fala de PATRÍCIA expõe a consciência de que escrever é processo, porém, um processo que ela mesma desacredita ter competência, em decorrência da exigência de normas pré-estabelecidas que configuram o que um texto deve ter para ser considerado bom na prova do ENEM. Notamos também que a falta de confiança na instituição escolar como um todo (já que a discente revelou ter frequentado também a escola particular no nível fundamental²) afeta os níveis de confiança dos estudantes quanto às suas competências de escrita textual. Os alunos concluintes do Ensino Médio aqui analisados não acreditam que sabem escrever um texto, mesmo sendo capazes de produzi-lo.

O histórico escolar de trabalho com produção textual expressa uma das causas dessa descrença e desconfiança. As experiências como produtores de texto mostram que os sujeitos as definem como:

“No começo foi muito ruim *mais*³ no decorrer do tempo eu fui aprendendo as modalidades e aperfeiçoando a minha redação.”. (Thiago)

“Foi razoável, não fiz muitas produções de texto. Com as poucas que fiz, aprendi muitas coisas, mas não *foi* suficiente. Tive mais experiências quando entrei no ensino médio, foi aí que tive a oportunidade de aprender muito mais.”. (Leonardo)

Quando questionados sobre o significado de escrever, para eles, respostas como:

“*É* os dois, para você fazer uma redação você tem que ter um conhecimento sobre gramática, *lê* muito, ter bastante conhecimento.”. (Leonardo)

“Difícil, pois muitas palavras *termina* atrapalhando a escrita.”. (Thiago)

“Fácil, depende da pessoa, é importante ler bastante, ou sempre que estiver *disponível*, pois facilita na hora da escrita.”. (Patrícia)

As respostas dos estudantes revelam uma concepção de linguagem que a caracteriza através da estrutura. Para eles, a escrita está diretamente atrelada às noções da gramática normativa, e que escrever significa saber as normas impostas. As respostas também revelam a consciência da importância da leitura para a escrita. As reflexões de Leonardo e Patrícia mostram a interdependência do processo de escrita às atividades que envolvem a leitura. A estudante compreende a leitura como um ato que “envolve conhecimento de mundo, conhecimento das práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.” (ROJO, 2009).

Ao realizarmos no questionário final a pergunta: Você acredita que uma prova de redação seja um meio adequado de avaliar a competência de escrita de alguém? Chegamos a obter como resposta:

² Resposta obtida no questionário inicial.

³ As partes que estiverem em itálico, nas respostas dos estudantes, são para demarcar as incoerências gramaticais presentes nas escritas dos alunos participantes da pesquisa.

“Sim, pois a escrita define muita gente” (Leonardo)

“Sim porque *na* escrita mostra o nível de conhecimento e inteligência de quem estiver escrevendo” (Patrícia).

Tais respostas nos mostram o quão forte é a concepção de Letramento Autônomo entre os estudantes. A definição de escrita passa pelo entorno das normas gramaticais, reconhecendo a linguagem como autônoma, como um produto completo em si mesmo, que desconsidera o entorno social que faz parte do contexto de produção escrita dos estudantes. Esse tipo de compreensão reconhece a língua portuguesa e seus usos escritos privilegiando a forma, a estrutura pronta e estática determinada pela gramática normativa, o que explica sua autonomia, desconsiderando que ela é também acontecimento, que se molda mediante as situações de comunicação das vivências sociais dos sujeitos.

Destacamos, porém, que o Letramento autônomo e o Letramento ideológico devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Tanto uma modalidade de Letramento quanto a outra se interligam num processo mútuo, de inter-relação. O autônomo e o ideológico precisam andar juntos nas salas de aulas, tornando a escrita um processo que focalize as reais necessidades dos estudantes.

6 Considerações Finais

Acreditamos que focar nossa pesquisa nas práticas de letramento de alunos concluintes do ensino médio nos evidenciará o grande desafio que as instituições escolares enfrentam na atualidade. A escola, a mais importante agência de Letramento (KLEIMAN 2008), tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades. Isso explica o surgimento desta pesquisa, por entendermos que há uma necessidade imperante em investigar o modo como as práticas de escrita acontecem nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, no processo de preparação para o ENEM.

Ao dizer que as escolas públicas deveriam ter mais aulas de Português⁴, o estudante assume que o ensino ao qual foi exposto não foi suficiente para despertar as habilidades de Letramento que muitos discentes esperam obter ao final do Ensino Médio. A resposta do aluno reflete uma expectativa que a própria escola alimenta, a de que os estudos que envolvem a escrita privilegiam a modalidade formal da linguagem, a qual os próprios estudantes sentem-se despreparados para atendê-la, apesar de estarem finalizando a educação básica. As concepções de Letramento autônomo são muito fortes no ambiente escolar e chegam a ser determinantes nas práticas adotadas por professores e na recepção que os estudantes têm sobre as aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Geraldi (1997), a reflexão sobre a linguagem pode ser dispensada quando esta é entendida como mero código e a compreensão como decodificação mecânica. Todavia, a linguagem, ao ser compreendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos, cuja concretude significativa dá-se na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão deixa de ser uma mera decodificação e a reflexão sobre os recursos utilizados na linguagem passa a ser constante em cada processo linguístico. Tudo isso, porém, entra em processo de “turbulência”, em virtude da visão dualista de linguagem que ora a considera de forma flexível, passível de processos interativos, ora sistema fechado e sistematizado, que em nada reflete os usos sociais que dela fazem parte.

A escrita constitui-se como o aspecto mais importante nos estudos de Letramento, em decorrência destes a focalizarem vinculada às práticas sociais que demandam e determinam uma concepção que extrapole a aquisição da escrita em meio às práticas discursivas. O

⁴ Resposta do estudante Leonardo ao questionário final.

pensamento bakhtiniano, que defende a função comunicativa da linguagem, ao considerar esta, objeto vivo, de natureza responsivo-ativa, que se realiza, ou melhor, materializa-se na relação com o outro, modifica as relações linguísticas possibilitando pensarmos na língua em associação dinâmica e contínua com o meio sociocultural que a define.

Diante de um contexto controverso, os estudantes promovem reflexões sobre a língua, no entanto, reflexões de censura, influenciadas pelo poder que o letramento autônomo exerce sobre os estudantes. A noção de língua autônoma prevalece e perpassa as reflexões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que os alunos fazem quando confrontados com questões referentes aos modos de uso da linguagem.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Situated Literacies**: Reading and writing in context. London and New York: Routledge, 2000.
- BUNZEM, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de Português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Campinas, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. Ensino de Língua Portuguesa: disciplina, poder e silenciamento. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; MAIOR, Rita Souto. (Orgs.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015.
- BRASIL, Lei nº 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Situated Literacies**: Reading and writing in context. London and New York: Routledge, 2000.
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. In: **Linguagem em (Dis)curso**. V. 13, n. 3, p. 463-480. Tubarão, SC, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina. GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KEMMIS, Stephen; A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D.; ZEICHNER, Kenneth. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39-59.
- KLEIMAN, Angela B. O Letramento na formação do professor. Resumo publicado nos Anais do **VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre**. 1991.
- _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

Submetido em 20/09/18

Aceito em 10/12/2018