

O ensino de língua portuguesa em turmas do 3º ano do ensino médio: uma análise a partir da prova de “linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM

Marilda Vinhote Bentes

Docente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)
(marilda.bentes@ifrr.edu.br)

Ana Aparecida Vieira de Moura

Docente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)
(ana.moura@ifrr.edu.br)

RESUMO: O presente artigo originou-se de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 2012, com duas escolas públicas estaduais em Boa Vista (RR), cujos resultados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresentaram a maior e a menor nota, respectivamente. Para tanto, buscaram-se subsídios teóricos e práticos na literatura e em uma pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionários e também da comparação entre as avaliações realizadas pelas escolas com a prova aplicada pelo exame nacional. O objetivo foi verificar aspectos metodológicos e avaliativos que envolvem o manejar da disciplina de Língua Portuguesa nas instituições observadas, a fim de entender o quanto o que é realizado na escola aproxima-se ou afasta-se do que é exigido pelo ENEM. Os principais referenciais utilizados consistem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais há quase duas décadas primam pelo ensino contextualizado em uma abordagem a partir de gêneros textuais. Na pesquisa de campo, foi possível conhecer o perfil dos professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, verificar a forma de ensino por eles adotada nas duas instituições e compará-la às provas do ENEM. Ademais, foi possível saber o que pensam os alunos em relação às aulas de língua portuguesa e no que tange à prova do ENEM. O que se observou foram duas escolas com professores que possuem perfis semelhantes e o mesmo tipo de ensino, embora os resultados sejam muito diferentes, o que sugere haver outros fatores que interferem nesses resultados e merecem novas investigações.

Palavras-chave: ENEM; Ensino; Língua Portuguesa.

The teaching of portuguese in 3rd grade classe of high school: an analysis from ENEM's languages, codes and their technologies test

ABSTRACT: This paper is originated from a Monograph developed in 2012 regarding two public state schools located in Boa Vista (RR), whose results in the tests of the National High School Exam (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) presented the highest and lowest grades respectively. To do so, theoretical and practical allowance were sought in the literature and in a field study, through the application of questionnaires and the comparison between the evaluations carried out by the schools concerning the test applied by the National Exam. The objective consisted of verifying methodological and evaluative aspects regarding the management of Portuguese class in the analyzed institutions, aiming to understand how much is developed at school approaches to or departs from what is required by ENEM. The main references consist of National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), which for almost two decades have been emphasized by contextualized teaching in an approach based on textual genres. In the field study regarding the two schools, it was possible to cognize the Portuguese teachers' profile, to verify the method of teaching adopted by them, and to compare it with the ENEM tests. Moreover, it was possible to know what the students think about the Portuguese classes and about the ENEM test. It has been observed in the two schools that the teachers have similar profiles and the same kind of teaching, although the results are very different, suggesting that there are other factors interfering in these results, which results in further investigation.

Keywords: ENEM; Teaching; Portuguese.

1. INTRODUÇÃO

Um trabalho de conclusão do curso de Letras - Licenciatura, em sua segunda edição, ocorrida em 2012, motivou o presente artigo. O objetivo foi verificar aspectos metodológicos e avaliativos que envolvem o manejar da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas observadas, a fim de entender o quanto o que é realizado na escola aproxima-se ou afasta-se do que é exigido pelo ENEM. Para tanto, fez-se a comparação entre duas escolas públicas na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, adotando-se o parâmetro comparativo entre a maior e a menor nota, em avaliações realizadas pelas escolas e pelo exame nacional. Como complemento para a pesquisa, também foram levados em conta os dados resultantes de questionários, aplicados a professores e a alunos, com vistas a analisar os aspectos metodológicos e avaliativos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas.

É consenso entre estudiosos, como Freire (2008), Natali *et al.* (2009) e Antunes (2007), a necessidade de a escola instrumentar o aluno para transitar em diferentes domínios da linguagem de forma competente. É convergente também o entendimento de que um ensino descontextualizado, focado na estrutura e não no funcionamento da língua, não torna o aluno linguisticamente competente. De igual forma, os documentos orientadores do ensino, há quase duas décadas, apontam para inúmeras questões, mas principalmente para uma abordagem funcionalista da língua, tendo o texto como unidade, ponto de saída e de chegada do ensino.

Tendo em conta as proposições teóricas advindas desse entendimento, alguns livros didáticos também apresentam visíveis mudanças na abordagem dos diferentes gêneros textuais, no intuito de contemplar uma visão de língua ampla, situada e contextualizada. No entanto, sabe-se que, de modo geral, ainda perdura nas escolas o tratamento da língua fora de contexto, artificial e isolada, voltado para as categorias gramaticais, morfológicas e ortográficas que não dão conta da língua em funcionamento.

Esse descompasso tem sido evidenciado pelos sistemas de avaliação adotados nacionalmente. Os índices de letramento no Brasil estão muito abaixo do esperado e, mesmo para os (poucos) investimentos historicamente registrados no país, a força-tarefa, realizada na formação de professores e por meio de programas

desenvolvidos, especialmente pelo Governo Federal, não tem sido suficiente para tirar o Brasil das últimas colocações em qualidade de educação.

Nesse cenário, várias análises poderiam ser feitas para explicar a baixa qualidade do ensino, expressa pelos resultados divulgados frequentemente. No presente artigo, buscou-se olhar para uma dessas possibilidades, quando se verificou como se dá o ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola e como é feita a avaliação da disciplina, comparando-a com a forma realizada por um dos modelos nacionais de avaliação em larga escala, o ENEM. Isso porque é importante entender se o fazer metodológico da escola está na mesma direção do que é proposto pelas orientações – oriundas de pesquisa e reflexão – nacionais, bem como com o que se cobra nas avaliações, tanto as realizadas na instituição quanto as realizadas em âmbito nacional.

Portanto, este artigo torna-se relevante à medida que seu resultado servirá de subsídio para orientar reflexões acerca do processo de ensino da Língua Portuguesa e dos processos avaliativos realizados pela escola. Ademais, é importante refletir sobre as discrepâncias existentes nos documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares, comparados à realidade da sala de aula, ou pelo menos trazer à discussão uma situação que possibilite pensar porque os documentos orientadores sugerem uma postura e as práticas escolares movem-se por outro lado; por que as avaliações nacionais registram tantas diferenças nas médias alcançadas pelos alunos; por que as avaliações indicam baixo desempenho em relação aos saberes requeridos.

2. O ENSINO MÉDIO E O ENEM: DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio, passou a ser usado desde o ano de 2009 também como meio de ingresso ao ensino superior. Por essa razão, tem ganhado mais adesão e importância dentro das escolas e tornou-se comum aos alunos, quando esses discutem questões das provas anteriores como forma de se prepararem para o exame.

Essa realidade leva à reflexão sobre a necessidade de se repensar o ensino da Língua Portuguesa, de tal forma que ele possa cumprir com seus objetivos, no sentido de favorecer ao estudante ferramentas que lhe proporcionem, dentre as várias competências e habilidades, solucionar problemas, e que o estudo não se restrinja mais a simples aulas tradicionais, voltadas para regras gramaticais. Em termos gerais, essa necessidade advém da perspectiva de um ensino funcional e não focado estritamente no conteúdo. Outra questão é que essa é a visão propalada pelo ENEM, espalhada na área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias, que prioriza habilidades significativas, para que o aluno se desenvolva a partir de uma linguagem atual e próxima do seu cotidiano.

Uma dessas habilidades avaliadas pelo ENEM é a leitura. Sobre isso, Wittrock (1986 apud MANGUEL, 1997) ressalta que o ato de ler é um processo capaz de construir novos significados e sentidos, usando subsídios como o de recordar, comparar, compreender. Enfim, não se pode deixar de ler, pois “ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Ao requerer essa habilidade, o ENEM sublinha a necessidade de que é dever da escola preparar o aluno para mover-se com competência leitora, tanto no mundo escolar como na vida.

Sobre o processo de leitura proposto pelo ENEM, Natali et al. (2009) expõem que “[...] o problema mais comum se refere à compreensão de leitura da pergunta e dos textos usados”. Fato que demonstra uma barreira entre a escrita dita formal e a informal, pois o indivíduo não consegue entender as formas de expressões e, por vezes, sua leitura não vai além de uma simples decodificação.

Para dar conta dos processos de leitura, oralidade, produção textual, dentre outros aspectos que envolvem as Línguas, Códigos e suas Tecnologias, o sistema de avaliação nacional estabeleceu, para o 3ª Ano do Ensino Médio (EM), alguns descritores/habilidades que dão ênfase a conteúdos curriculares da aprendizagem, agregando-os às competências usadas no processo de construção do conhecimento.

Assim, a partir do ano de 2009, foi lançada uma Matriz de Referência para o ENEM, na qual um dos eixos cognitivos expõe o domínio da linguagem. Segundo essa Matriz de Referência, há 9 competências baseadas em 30 descritores/habilidades essenciais na situação de leitura, tendo como base as competências de diferentes áreas. Surge, assim, a necessidade de primar por um

trabalho pedagógico voltado para a realidade dos discentes, percebendo a leitura como prática social capaz de influenciar de forma expressiva no comportamento do indivíduo.

Nesse entendimento, dominar os gêneros textuais é o meio pelo qual se ampliam as possibilidades de aprendizagem e de participação nas práticas sociais que envolvem leitura, escuta e produção de textos. Isso porque a linguagem abarca fatores históricos e ideológicos e isso pode ser trabalhado a partir dos textos, fazendo com que os alunos ganhem em termos argumentativos e discursivos quanto ao uso da linguagem. Bakhtin (2003) define os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, que são elaborados de acordo com cada situação, havendo diferentes tipos de gênero devido ao fato de cada esfera produzir seus tipos relativamente estáveis de enunciado.

De acordo com esse autor, o discurso é real e ocorre em forma de enunciados. O interlocutor compreende o significado concordando ou não, e a resposta pode ocorrer por meio de enunciado, silêncio ou ações. Portanto, a aprendizagem precisa envolver também as práticas de leitura, oralidade, produção de texto e de análise linguística. Cada estratégia deve ser baseada na unidade textual de forma articulada, para que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados no interior das práticas de compreensão e produção de textos. Tudo para que seja possível ver o caráter argumentativo da linguagem, suas diferentes nuances de sentido, os pontos de vista que ela carrega.

As práticas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, vistas a partir do uso de textos, devem levar o aluno a decodificar, ler, interpretar, compreender e extrapolar o texto, requerendo uma seleção de conteúdos de acordo com as necessidades do alunado nas atividades de produção e de compreensão textual. E, ainda, os usos da norma culta e variação linguística voltam-se nessa perspectiva para a exploração do uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; processo de coesão textual), e são colocados à disposição do indivíduo para a construção de sentidos, seja em atividades de compreensão ou de produção de textos orais e escritos.

A escola, ao ensinar a escrita e a norma padrão, está considerando-as como um conjunto de regras prescritas pela gramática normativa, nas quais a escola se

baseia para ensinar. Porém, deve ser observado que há diferentes gramáticas sistematizadas nos diversos usos linguísticos disseminados socialmente, ou seja, que há uma variação linguística, devido a fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária entre outros. Daí a importância de se considerar mais do que somente a norma de prestígio gramatical culto, visto que:

[...] no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de falar a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção [...]. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31)

Portanto, o professor deve oferecer instrumentos ao aluno, para que ele consiga adequar sua fala e escrita às diferentes situações e às comunidades de fala, nas várias formas de manifestação da linguagem, afinal, como expõe Freire (2008, p. 47), é necessário ao professor “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

No processo de ensino e de aprendizagem, gramática (múltipla), texto, estudo sobre a língua e estudo da língua devem direcionar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa de forma articulada. Dessa maneira, o ensino precisa ser realizado de modo a explicitar as variedades linguísticas, a partir de textos contextualizados pelos docentes, e não ensinar somente a norma padrão, pois as línguas evoluem e o docente precisa ter “[...] noção clara desse processo. Deve acompanhar as mudanças que se efetuam no interior da língua dando ao aluno subsídios para que a entenda como um fenômeno em transformação” (LEAL, 1997, p. 19).

Assim, os conteúdos de sala de aula devem ser compreendidos como meios para desenvolvimento, não apenas das capacidades cognitivas, mas também motoras, afetivas, de relações interpessoais e de inserção social, fato esse que não depende apenas do ensino da gramática normativa, visto que:

[...] seja de língua portuguesa ou de literatura, a aula deve sempre CONTEXTUALIZAR conhecimentos. A meta do professor é sempre fazer com que o seu aluno compreenda, apreenda, aprenda. Logo, deve observar o contexto em que vivem os seus alunos e procurar falar sobre essa realidade, para interessá-los, exemplificar com textos que deles se aproximem; quando trabalhar as regras deve dar

exemplos com frases do meio em que o aluno vive. (CAVALCANTE; SOUZA, 2009, p. 55-56, grifo dos autores)

Conforme demonstrado, o objetivo do Ensino Médio gira em torno da formação do sujeito enquanto cidadão, para sua inserção ativa na vida em sociedade. Assim sendo, faz-se necessário que o aluno tenha acesso a uma diversidade de textos que circulam na sociedade, para tomá-los como modelo, tanto no processo de construção de sua identidade, como para o exercício da cidadania, mas também – e principalmente – para os ler criticamente. Nessa perspectiva, tem-se, então, a grande importância do ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, visto que essas aulas devem contribuir para o desenvolvimento de leitores reflexivos e capazes de agir ativamente na sociedade, falantes que saibam lidar com as variedades linguísticas e serem produtores de textos coerentes.

A abordagem a partir dos gêneros textuais proporciona a contextualização e a interação com experiências e, além de colocar o aluno em contato com textos em diversas linguagens, cria também situações didáticas que o aproximam de práticas sociais nas quais circulam tais textos, que exigem conhecimentos diferentes e mais complexos do que aqueles usados em momentos de interação informal. Com isso, há ampliação e consolidação de saberes que direcionam o indivíduo a se expressar de forma adequada e autônoma. Nesses termos, o Ensino Médio passa a formar os alunos, para que possam lidar com informações e desenvolver conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade, preparação científica e capacidade para utilização das várias tecnologias e para o exercício da cidadania.

3. PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NO TEXTO

Nos métodos clássicos de se ministrar as aulas de Língua Portuguesa, o professor emprega rotinas rígidas e padronizadas, encarando o aluno como um simples receptor de informações. Diferentemente, nas abordagens mais atuais, cada aluno é entendido como indivíduo único, com interesses, histórias e valores distintos. Desse modo, exige-se do profissional que assuma o papel de mediador, para que cada aluno seja construtor de seu próprio conhecimento.

Têm-se, então, duas perspectivas: a primeira defende o ensino do idioma materno com uso da gramática normativa, alheia à realidade. De acordo com Possenti (1998, p. 64), nessa perspectiva, trabalha-se um conjunto de regras, que, ao serem dominadas, “[...] poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”. Na segunda, por sua vez, percebe-se a língua como uma fonte infinita de textos e falas que influenciam as situações de comunicação. Conforme Gonçalves (2018), a língua é assim uma cadeia viva de discursos, que criam sentidos a partir da rede enunciativa advinda dos usos sociais de sujeitos históricos, localizados no espaço e no tempo. Daí a importância de estudar a língua a partir do uso.

Nesse segundo caso, as ações são voltadas para “[...] descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são” e não como deveriam ser (tal como é o caso da visão normativa). Por isso, nessa perspectiva, as aulas devem ser planejadas a partir das potencialidades das mensagens, visto que de modo geral nas interações orais, por exemplo, “[...] é feito uso de um conhecimento linguístico internalizado [...]” (ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES AOS PCNS apud CAVALCANTE; SOUZA, 2009, p. 108) e, na escrita, de modo específico, precisa-se desse conhecimento e de outros subsídios – como a gramática – para a finalidade do ensino dessa língua que, segundo essas autoras, consiste em “[...] falar e escrever bem, mas de forma realista [...]” (idem, p. 110).

Considerar que os alunos possuem interesses diversos, bagagem cultural distinta e dificuldades de aprendizagem fará com que se tenham subsídios suficientes para justificar um planejamento, já que é, nesse momento, que o mediador vai observar alguns itens básicos que devem ser seguidos. A exemplo dessa postura, podem ser buscados temas a partir de uma pesquisa prévia com os alunos, destacando seus interesses, assim como suas habilidades para serem aplicadas. Tudo para saber a melhor forma de conduzir as aulas a partir das dificuldades dos discentes. Também são necessárias estratégias com atividades que façam o estudante falar, ouvir, ler e escrever, dentre outros artifícios que facilitarão o processo de ensino e de aprendizagem, tendo sempre o texto como objeto de estudo.

É notória a necessidade de ir além da gramática, pois as escolas precisam focar em estratégias que priorizem a compreensão e a análise de textos orais e escritos. Assim, o docente deve estimular a leitura, a escrita e a oralidade, ampliar

repertório dos alunos sobre assuntos e temas diferentes, estudar as propriedades das mensagens e explorar o comportamento linguístico. Nesses termos, a gramática é visualizada como um componente auxiliar na interação da fala (narração oral, relatos de fatos...), escrita (produção de diferentes gêneros textuais) e leitura (leitura de distintos gêneros textuais).

Uma maneira de se trabalhar com o ensino da gramática no texto é integrar a análise linguística com as práticas de leitura, interpretação e produção de textos. Nesse sentido, Silva, Geraldi e Fonseca (2001) esclarecem que a expressão análise linguística abarca o trabalho sobre questões tradicionais da gramática e também as:

[...] questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (SILVA; GERALDI; FONSECA, 2001, p. 74).

A intenção não é fazer com que os estudantes dominem as regras gramaticais, mas que reflitam acerca do fenômeno linguístico para poder utilizá-las. Assim, não se compreende o estudo como algo fragmentado, mas busca-se compreendê-lo como uma estrutura completa, com preocupação no entendimento da mensagem. Isso significa que a partir de um planejamento de acordo com as características específicas arroladas, com o uso da análise linguística, sem foco exclusivo na gramática normativa, o aluno, ao concluir o Ensino Médio, possuirá capacidade reflexiva e leitura fluente.

4. METODOLOGIA

No estudo apresentado neste artigo, foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo, ambos como subsídio para uma interação entre o problema e a teoria pesquisada, com a finalidade de ter “[...] contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (PÁDUA, 2004, p. 55).

Para a escolha dos objetos de pesquisa, usou-se como parâmetro o resultado do ENEM 2009, e duas escolas públicas em Boa Vista (RR), as quais foram selecionadas a partir do critério de obtenção da maior e menor nota no exame na referida edição. Num primeiro momento, partiu-se do resultado do ENEM, seguido

de uma seleção e organização de fontes teóricas, por meio de fichamentos e resumos, explorando a temática pesquisada. Já na pesquisa de campo, o foco foi o ensino de Língua Portuguesa em duas escolas estudadas.

Assim, como procedimentos para construir os dados, foram utilizados dois questionários de questões com múltipla escolha; o primeiro, aplicado aos docentes, com intuito de identificar o perfil profissional, as metodologias de ensino da disciplina em questão, como o texto é conduzido em sala de aula e o trabalho a partir das habilidades apresentadas pelo ENEM. O segundo foi direcionado aos discentes, coletando informações acerca das metodologias, usos de textos, conteúdos gramaticais, ENEM, dentre outros questionamentos para conhecer a realidade do Ensino de Língua Portuguesa nas escolas em questão. O uso desse instrumento é defendido por Pádua (2004), ao expor que:

[...] apresenta vantagens como meio de coleta de dados: possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente, pode ser utilizada com qualquer segmento da população (inclusive analfabetos) e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano. (PÁDUA, 2004, p. 70)

Dessa forma, os questionários foram estruturados com 11 questões, a partir de dois eixos temáticos: o ensino de Língua Portuguesa e os descritores do ENEM. Como método, utilizou-se o *dialético*, que, segundo Lakatos e Marconi (2006, p.106), serve como meio de interpretação da realidade, haja vista que os fatos devem ser considerados dentro de um contexto social, político, econômico. Outro instrumento utilizado para construção dos dados foi a avaliação de Língua Portuguesa usada pelas escolas no período da pesquisa em lócus, sendo selecionada pelo resultado obtido no ENEM, maior e menor nota. São escolas com abordagem sociointeracionista, que orienta que a realidade dos alunos seja suporte para relacionar o conteúdo programático com as habilidades para conviver em sociedade. Assim, a partir dos dados construídos em questionários e também a partir da análise comparativa das provas, foram feitas as tabulações e a análise dos resultados.

5. ANÁLISE DAS PROVAS UTILIZADAS PELA ESCOLA E DAS PROVAS DO ENEM

Foram analisadas as provas da escola que obteve a maior pontuação no ENEM e a de menor pontuação, tomando-as como parâmetro para relacioná-la ao ENEM, uma vez que seus descritores correspondem à noção de autonomia do aluno em um processo de desenvolvimento, a partir de uma linguagem atual e próxima do seu cotidiano.

Da análise, observou-se que as escolas avaliam de forma semelhante, pois em ambas predomina a ênfase na gramática normativa. Sobre o uso da gramática, Possenti (1998, p. 64) pondera que ela apresenta um conjunto de regras, relativamente explícitas e coerentes, que, “[...] se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”. Ocorre que somente o seu uso não leva o aluno ao manejo oportuno da linguagem, composta de aspectos mais amplos do que somente os gramático-normativos.

Quem sabe a cultura do uso massificado de uma perspectiva de trabalho focado na gramática tradicional esteja relacionada ao que Possenti (2016, p. 443) – em uma entrevista para a Revista Letras de Hoje – menciona: “Desde o começo da escola, de modo geral, não somos levados a essa história de prática da escrita e da leitura. Predomina a cultura do exercício: aprende-se uma coisa, aplica-se; aprende-se outra, aplica-se também”. Por seu caráter sistematizado e estrutural, é mais fácil desenvolver exercícios de gramática tradicional. São mais objetivos porque possibilitam, por exemplo, aplicar e corrigir provas em grande escala. Uma proposta focada em textos, por outro lado, é mais detalhada, requer uma correção analítica, caso a caso.

Envolvendo-se nessa reflexão, talvez o importante não seja pensar apenas na gramática normativa e nos problemas de seu uso. A questão pode girar em torno de observar se o professor não está ele propondo uma visão de ensino descontextualizada e excessivamente sistematizada.

A gramática, seja a gramática normativa, descritiva ou outra, quando envolvida do ponto de vista da linguagem em uso – como é o caso dos gêneros textuais – beneficia porque conduz ao entendimento do texto, à apreensão de seus sentidos, às marcas discursivas. Ela explica o texto. Isso significa dizer que, quando a gramática é entendida como em uma perspectiva de linguagem em uso, o leitor se

utiliza dela para obter compreensão do que está sendo lido, por isso a necessidade de se trabalhar diferentes gêneros textuais, a fim de que os estudantes compreendam os mecanismos de funcionamento da língua e conheçam as convenções do padrão formal orientado pela tradição gramatical. Para Travaglia (2006, p. 29), não existe “[...] erro linguístico [...], mas o uso inapropriado de interação de situações comunicativas, por não atender às normas sociais de uso da língua”. Assim, quanto mais gêneros forem dominados ou conhecidos, mais habilidades sociodiscursivas serão trabalhadas, o que possibilitará uma ampla potencialidade de mover-se nos mais variados contextos de interação.

Dessa forma, o estudo da gramática amplia os recursos linguísticos dos alunos e prioriza os sentidos que determinadas categorias gramaticais exercem dentro do texto. Para tanto, é necessário que a escola discuta e evidencie as relações gramaticais com novas possibilidades de expressão. Assim, destaca-se que a gramática tradicional ou chamada normativa não deve ser deixada de lado, mas precisa ser usada para fazer com que os estudantes sejam capazes de compreender textos e que não sejam meros conhecedores de nomenclatura gramatical específica com suas regras e exceções, tendo em conta uma:

[...] perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 16)

Assim, em meio ao procedimento de ensino e de aprendizagem nas escolas, tem-se a didática como parte integrante desse processo de avaliação, pois ela é um dos instrumentos utilizados pelo professor para perceber o que os alunos conseguiram assimilar nas informações trabalhadas em sala de aula, ou seja, se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Essa é uma das formas de orientar os estudantes de Ensino Médio para o ENEM, ao usar um ensino baseado em textos com condições para desenvolvimento de competências do aluno. Dessa maneira, o discente deve estar preparado para ler textos de revistas, jornais, livros, e interpretá-los coerentemente. Portanto, quanto mais completa for a formulação das questões em sala de aula, melhor será a formação escolar do indivíduo.

As escolas pesquisadas, ao contrário da perspectiva anteriormente mencionada, avaliam apenas conhecimentos gramaticais, restritos a questões pontuais da gramática normativa. Tem-se como exemplo a seguinte situação na Escola X¹. Em um primeiro momento, a professora iniciou a avaliação com a frase: “Leia o poema de Oswald de Andrade e responda às questões propostas”. Assim, segue com a escrita da obra intitulada *a transação*. Depois, fez a seguinte pergunta: “a) Que regra gramatical é quebrada no modo como se apresenta o título do poema de Oswald de Andrade?”².

A docente fez referência ao título do texto, sem trazer qualquer reflexão acerca deste ou do próprio texto, em vez disso, requereu que se conhecesse a regra do uso de letra maiúscula e minúscula, fato sem contextualização entre a gramática e o gênero abordado – tendo em vista que a utilização da letra minúscula nessa ocasião enche de feito estilístico e significativo o título.

Por outro lado, tem-se a questão 126 do ENEM (2012, p. 16), que faz parte da competência de analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das línguas, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. Para essa professora, a partir da presente pesquisa, constatou-se que se faz necessário desenvolver habilidades como a de estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. É possível visualizar a questão no quadro 01, que apresenta o Excerto da Prova do ENEM.

Quadro 01 – Fragmento Questão 126 ENEM

<p>] Logia e mitologia Meu coração de mil e novecentos e setenta e dois já não palpita fagueiro sabe que há morcegos de pesadas olheiras que há cabras malignas que há cardumes de hienas infiltradas no vão da unha na alma um porco belicoso de radar e que sangra e ri e que sangra e ri a vida anoitece provisória centuriões sentinelas do Oiapoque ao Chuí. CACASO, Lero-lero. Rio de Janeiro: 7 Letras; São Paulo: Cosac & Naify, 2002.</p>

Fonte: ENEM/2009.

¹ Escola X = Maior pontuação no ENEM.

² Trechos transcritos da prova utilizada pela Escola X.

A referida questão traz o seguinte enunciado: “O título do poema explora a expressividade de termos que representam o conflito do momento histórico vivido pelo poeta na década de 1970. Nesse contexto, é correto afirmar que, após a pergunta, são possíveis respostas como as que demonstra o Quadro 2:

Quadro 02 – Fragmento Questão 126 ENEM

- (A) o poeta utiliza uma série de metáforas zoológicas com significado impreciso.
- (B) “morcegos”, “cabras” e “hienas” metaforizam as vítimas do regime militar vigente.
- (C) o “porco”, animal difícil de domesticar, representa os movimentos de resistência.
- (D) o poeta caracteriza o momento de opressão através de alegorias de forte poder de impacto. E “centuriões” e “sentinelas” simbolizam os agentes que garantem a paz social experimentada.

Fonte: ENEM/2009.

Observe-se que o autor da questão demonstra um diálogo com subsídio para se chegar a uma resposta de acordo com o contexto, pois traz uma reflexão, estabelecendo relações entre o texto literário e uma abordagem histórica para o leitor, já que situa aspecto do contexto histórico da ditadura militar, quando o poeta caracteriza o momento de opressão através de alegorias de impacto.

Voltando à Escola X pesquisada, destaca-se o exemplo usado na prova analisada, apresentada no Quadro 3:

Quadro 3- Fragmento de Prova Questão 2 – Escola X

2- “Preencha os parênteses da segunda coluna de acordo com o resultado da análise dos termos destacados na primeira”.

- a) Mais campanhas sobre a Aids serão feitas **pelo governo**
- b) Seu olhar estava cheio **de ternura**.
- c) Os testes de DNA constituem **um valioso recurso**.
- d) O inquilino optou **pela renovação do contrato**.

- () complemento nominal
- () objeto indireto
- () objeto direto
- () agente da passiva”

Fonte: Escola X, 2012.

A estrutura de elaboração das questões não é alterada, haja vista o terceiro exemplo apresentado, a seguir, no Quadro 4:

Quadro 4- Fragmento de Prova Questão 2 – Escola X

“Ele gostava **de vinhos bons**”. O termo destacado é:

- a) objeto indireto
- b) predicativo do sujeito
- c) agente da passiva
- d) sujeito”.

Fonte: Escola X, 2012.

Observa-se que a avaliação utilizada pela Escola X é direcionada para um conjunto de regras que devem ser seguidas, uma vez que o enunciado das atividades não traz argumentos capazes de gerar interação entre o leitor e o texto. Porém, é no enunciado que as informações garantem reconstrução de sentido, já que esse traz indicações de quem o escreve.

Assim, compreender um enunciado é usar saberes existentes, raciocinando para criar hipóteses e não apenas se referir a uma gramática e a um dicionário. Ao comparar as questões anteriores com aquelas propostas pelo ENEM, fica evidente, neste exame, que nesse momento se prioriza a interpretação textual crítica, em questões sociais contextualizadas com o cotidiano da população e com o uso de gêneros distintos, como poema e tirinha, excluindo questões com foco estritamente gramatical, ou seja, não é “cobrado” diretamente o uso de funções sintáticas ou a identificação de natureza morfológica, mas se dá ênfase na relação do aluno com o texto, o que exige mais conhecimento sobre o tema abordado do que o reconhecimento da gramática normativa.

O texto *O senhor*, do autor Rubem Braga, faz parte da questão 98 do ENEM, e diz respeito à habilidade de relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social, que se encontra na competência de usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, como se pode observar no Quadro 5. O enunciado apresentado faz referência a um pronome de tratamento, mas partiu de um contexto real para saber qual trecho descreve a violação de um princípio, obtendo como resposta a letra “A”.

Quadro 05 – Fragmento Questão 98 ENEM

O senhor

Carta a uma jovem que, estando em uma roda em que dava aos presentes o tratamento de você, se dirigiu ao autor chamando-o “o senhor”:

Senhora:

Aquele a quem chamastes senhor aqui está, de peito magoado e cara triste, para vos dizer que senhor ele não é, de nada, nem de ninguém.

Bem o sabeis, por certo, que a única nobreza do plebeu está em não querer esconder sua condição, e esta nobreza tenho eu. Assim, se entre tantos senhores ricos e nobres a quem chamáveis você escolhestes a mim para tratar de senhor, é bem de ver que só poderíeis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa e na prata de meus cabelos. Senhor de muitos anos, eis aí; o território onde eu mando é no país do tempo que foi. Essa palavra “senhor”, no meio de uma frase, ergueu entre nós um muro frio e triste.

Vi o muro e calei: não é de muito, eu juro, que me acontece essa tristeza; mas também não era a vez primeira.

BRAGA, R. A borboleta amarela. Rio de Janeiro: Record, 1991

A escolha do tratamento que se queira atribuir a alguém geralmente considera as situações específicas de uso social. A violação desse princípio causou um mal-estar no autor da carta. O trecho que descreve essa violação é:

(A) “Essa palavra ‘senhor’, no meio de uma frase, ergueu entre nós um muro frio e triste”.

[...]

Fonte: ENEM/2009.

Assim, percebe-se que o enunciado não descartou o uso da gramática, porém sua utilização foi como subsídio para entender determinado contexto. Observa-se que não está sendo solicitada uma visão da gramática normativa, mas se faz uso dela como suporte para compreensão da palavra dentro de um texto/contexto. Pois, a ‘violação’ do princípio em questão — de que o tratamento que se dá às pessoas deve levar em conta a situação social — ocorreu porque a interlocutora, com sua forma cerimoniosa de tratamento, excluiu o autor do grupo de homens a que ela se dirigia de maneira informal e, portanto, mais calorosa e alegre.

Nesse contexto, a aprendizagem e o processo de desenvolvimento do pensamento se originam pela interação social, ocorrendo a troca de ideias e a cooperação mútua, fundamentais para a execução das atividades trabalhadas em sala de aula. Assim, o aluno constrói conhecimento e desenvolve habilidades que geram uma melhor aprendizagem e usufruto do exercício da cidadania.

Ainda sobre a questão arrolada como comparação, tem-se, na prova utilizada pela Escola X, apresentada no Quadro 6, o seguinte item:

Quadro 6 - Fragmento de Prova Questão 6 – Escola X

6- Complete os verbos transitivos diretos com o pronome oblíquo o e os verbos transitivos indiretos com o pronome oblíquo lhe:
Prende-_____ na jaula.
Peço-_____ desculpas.
Conheço-_____ muito bem.
Devolva-_____ o dinheiro.

Fonte: Escola X, 2012.

Nessas amostras, percebe-se que é esperado que o aluno preencha os espaços em branco com o pronome adequado; não há uma contextualização que traga significado para o discente, pois não o conduz a uma aprendizagem que refletirá em melhoria na leitura e na escrita. O aprendiz, ao ser instruído a partir de uma gramática descontextualizada, não vivencia momentos de trocas dialéticas reais, fato este que não prepara o aluno para enfrentar as situações reais e atuais de mudanças, que exigem constantes adequações no cotidiano. Para exemplificar o dito, é possível apontar a questão 102 do ENEM, que traz no título do texto “O sedutor médio”, apresentada no Quadro 7, a saber:

Quadro 7 – Fragmento Questão 102 ENEM

O sedutor médio

Vamos juntar
Nossas rendas e
expectativas de vida
querida,
o que me dizes?
Ter 2, 3 filhos
e ser meio felizes?

VERISSÍMO, L. F. Poesia numa hora dessas?! Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

Fonte: ENEM/2009.

Intencionalmente, a questão ‘solicita’ do leitor habilidades não somente de uso gramatical a partir da escolha, dentre os vocábulos, de um adjetivo (médio) e, no verso final, de um advérbio (meio), mas também requer o reconhecimento das posições críticas do eu poético que ironiza valores sociais, pois questiona, a partir do texto, com o seguinte enunciado: “No poema *O sedutor médio*, é possível reconhecer a presença de posições críticas”. Essa questão lida com as sequências discursivas e os gêneros textuais nos sistemas de comunicação e informação, dando destaque à competência que envolve o modo de organização da composição textual, atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais públicas e privadas, conforme descrito na Matriz de referência do ENEM.

A referida habilidade, que dá ênfase à criticidade no que envolve linguagem, comunicação e informação, parece ter surgido para mostrar que na compreensão de um texto há construção de significados pelos leitores, pois, segundo Wittrock (1986 apud MANGUEL, 1997), quando se realiza o processo de leitura, há construção de significados, retomando palavras já existentes em contextos diferentes, e, com isso, o leitor recorda, compara, amplia a quantidade de informações, dentre outros meios capazes de atribuir significados, fatos estes que geram compreensão no ato de ler.

Uma das questões aplicadas pela Escola Y³ tratou do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, da seguinte forma: Questão: 1. “Os versos retratam: _____”. E na questão 2. “Os dois elementos centrais da canção são: _____”. Como se vê, têm-se dois enunciados “vazios”, ou seja, sem contexto e sem argumentos que levem o aluno à reflexão.

O professor, nessas questões, não argumentou a partir do contexto da época em que o texto foi produzido. Por isso, a forma como a escola questionou tal assunto na prova não tem sentido no contexto atual. Essa não é a postura ideal, porque é necessário dar significado aos conteúdos ministrados, fazendo com que os alunos interpretem e vejam aplicabilidade desses conteúdos em seu cotidiano.

Os alunos vivenciam momentos constantes de interação comunicativa, seja oralmente ou por escrito, e o que a escola precisa fazer é formalizar essa vivência por meio dos conteúdos didáticos, como a gramática contextualizada, por exemplo, fato visualizado na prova do ENEM, nos pressupostos da área Línguas, Códigos e suas Tecnologias, cuja concepção adotada é de que a linguagem é subsidiada pela memória e história, sendo sempre renovada por ser um produto da ação humana, ou seja, indo além de uma mera decodificação, uma vez que seus questionamentos giram em torno de uma compreensão textual.

6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES E DISCENTES DO 3º ANO DO EM

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de Boa Vista em Roraima, com docentes de Língua Portuguesa dos 3º Anos do Ensino Médio, de cada escola. Participaram da pesquisa um total de 48 alunos, distribuídos

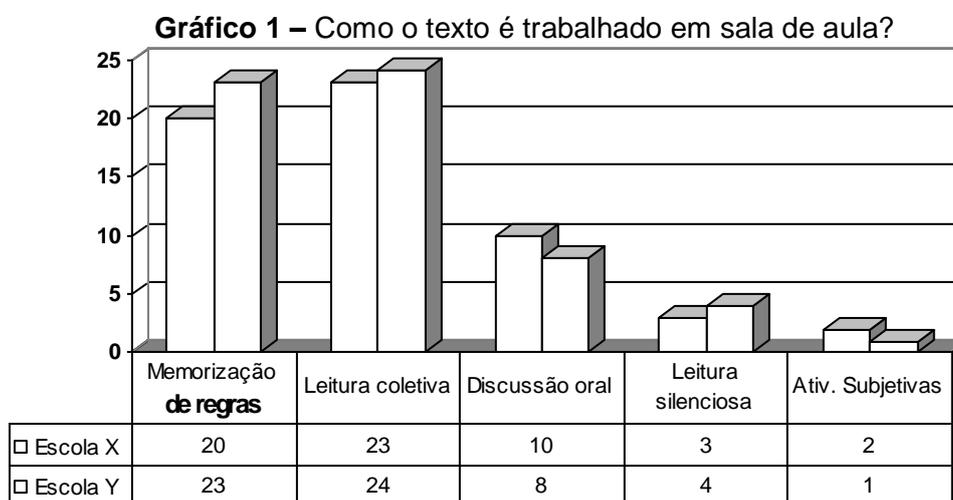
³ Escola Y = menor pontuação no Enem.

igualmente nas duas unidades de ensino em questão. O objetivo da aplicação dos questionários aos professores e aos alunos era saber como ocorre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, da perspectiva de cada qual, enfatizando a concepção da escola, estratégias de leitura, produção textual, dentre outros fatores que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores são licenciados em Letras, com experiência no Ensino Médio, pois já lecionam a disciplina de Língua Portuguesa em torno de 8 a 10 anos. Declararam que a concepção de ensino adotada pela escola é a interacionista; a contextualização na aula da referida disciplina é um meio para aproximar a realidade do aluno ao ensino sistematizado; e reconhecem a importância da diversidade textual em sala de aula.

De acordo com as docentes, para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos, são utilizadas cópias e livros para leitura em casa, em sala de aula e como suporte para discussão. O texto é percebido como um recurso utilizado para subsidiar a resolução de atividades e debates. Para tanto, as leituras ocorrem de forma individual, silenciosa e também coletiva.

Entretanto, apesar da declaração do discurso interacionista, a forma como as professoras trabalham o texto em sala de aula não envolve situação real que faça parte do cotidiano do estudante, tampouco possibilita interação entre os sujeitos. Ao contrário, o que se viu, segundo os alunos, foram aulas voltadas para o uso exclusivo da gramática normativa e para o ensino descontextualizado, pois, dando ênfase à atividade em que o indivíduo realiza ações com a intenção de responder a um fim social, buscou-se averiguar:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2012) - Escola X; Escola Y (2012).

Ambas as escolas priorizam a leitura coletiva, mas o destaque dado ao texto é apenas como um artefato que serve de suporte para resolver atividades gramaticais, visto que, de acordo com as respostas do grupo entrevistado, poucos relataram que o texto é subsídio para envolver a oralidade e, menos ainda, para resolver atividades subjetivas.

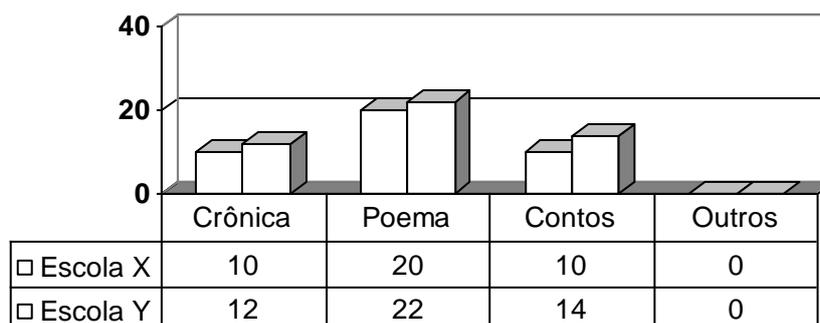
Apesar de as professoras utilizarem textos, não os adotam como objeto de estudo, tendo em vista que não modificam as estratégias de leitura e de produção de modo a possibilitar a desconstrução e construção dos gêneros de maneira a desenvolver diferentes atividades que evidenciam a funcionalidade linguística, ou seja, não utilizam a gramática de forma contextualizada e significativa para o alunado.

Ademais, para ensinar gramática em sala de aula de modo a compreender sentidos e construções discursivas, o professor precisa utilizar diversos gêneros textuais, em aulas contextualizadas. Caso contrário, corre o risco de o conteúdo não manifestar uso prático nem sentido para o aluno. O ensino descontextualizado de Língua Portuguesa contraria as orientações dos PCNs, pois a:

[...] gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (BRASIL, 1998, p. 31)

Para que o ensino não ocorra de forma descontextualizada, as professoras relataram que as aulas são contempladas com uma diversidade textual, pois são utilizados crônicas, músicas, biografias, textos literários, jornalísticos, publicitários, e os textos que compõem os livros didáticos. No entanto, essa realidade não é confirmada pelos alunos, como observado no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Quais são os gêneros utilizados em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2012) - Escola X; Escola Y (2012).

De acordo com os alunos, não há diversidade de gêneros trabalhados em sala. Conforme demonstrado no gráfico, a prioridade incide no uso de três gêneros: crônica, poema e contos. Dessa forma, o alunado não desenvolve significativamente as habilidades e competências necessárias para uma leitura autônoma, já que conhecer os gêneros textuais, ou pelo menos os que mais circulam na sociedade, é primordial para que o indivíduo compreenda a função social da escrita. De acordo com Bakhtin (2003):

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [orais e escritos] concretos e únicos [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só [...] pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Assim, os alunos que trabalham com os gêneros e aprendem a reconhecê-los preparam-se para uma leitura produtiva, pois se instrumentalizam de estratégias específicas, ou seja, sabem o que esperar, por exemplo, da notícia, do conto, do poema, de uma receita, dentre outros gêneros que fazem parte do cotidiano dos discentes. Isso porque o leitor antecipa, infere e, conseqüentemente, compreende o que decodifica, fato este que facilita o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa ou em qualquer outra, uma vez que a leitura é um meio de apreensão de informações diversas.

Trabalhar as características dos gêneros textuais em sala de aula aumenta as chances de os alunos serem capazes de cultivar o interesse e o hábito pela leitura, gerando autonomia nesses processos e melhor preparo na produção de seu próprio texto. Os PCNs (1998), sobre a seleção e a reflexão crítica de textos em sala de aula, afirmam que:

[...] os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Assim, os textos selecionados são aqueles que incentivam os alunos a uma reflexão crítica, a pensar sobre o conteúdo. Ademais, devem formar cidadãos que possuam capacidade de articulação em uma sociedade letrada; têm de prepará-los para a vida.

Ao buscar conhecer o interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, obteve-se como resposta que não apreciam a hora da leitura, com destaque para a Escola Y. Dos vinte e quatro discentes, apenas dez gostam dessa atividade, enquanto na Escola X, também com a mesma quantidade de alunos, quinze apreciam essa ocasião.

Em uma análise geral, não há muito interesse em atividades que priorizem a leitura, nem a oralidade e, menos ainda, a produção textual. Ou seja, os participantes não perceberam a importância da fala em sala de aula. As autoras Flôres, Rolla e Silva (2001, p. 29) afirmam que há necessidade de se criar contextos que permitem vivências realistas, já que a “[...] aprendizagem de procedimentos da fala e de escuta eficazes deve ser vivenciada na escola, caso contrário os alunos não poderão tornar-se usuários competentes da língua oral”. E mais, das formas de uso nas diferentes situações de interação social – as escritas também estão nesse leque.

Tanto a escrita quanto a oralidade têm essencial importância na vida de todos. Essas habilidades interligam-se, tendo como objetivo a melhor comunicação do indivíduo. Dessa forma, o trabalho do profissional da educação é mediar, o que confere um domínio muito grande de conteúdo. Além disso, claro que o aprendiz tem de estar disposto e preparado para relacionar sua fala com o tema abordado. É no momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram para aprender, ampliando seus saberes, ou seja, sua representação e comunicação de conhecimentos ou experiências.

Ainda de acordo com o gosto dos alunos, nas aulas há desinteresse por atividades como seminário e visita à biblioteca. Isso requer ousadia e criatividade por parte do educador, já que as estratégias são meios que geram aprendizagem. Ressalta-se que só o uso de novas metodologias não garante uma boa aula, mas é necessário que se pense no interesse do aluno para com o conteúdo ou tema.

No que tange à produção textual em sala de aula, as docentes e os 48 alunos, sendo 18 da escola Y e 16 da escola X, relataram que produzir texto escrito

é uma tarefa complexa, pois, segundo as professoras, os discentes não possuem conhecimento acerca do assunto; desconhecem a gramática; são desinteressados; falta-lhes leitura, por isso não apresentam motivação e bom desempenho nas produções textuais. Afirmam ainda que oferecem, em suas aulas, momentos com atividades criativas, com distintos gêneros e recursos como vídeo, computador, data-show, livro didático e literário, internet, jornal, dicionário, mesmo assim, não alcançam o objetivo de fazer o aluno produzir um texto coeso e coerente.

No entanto, há contradições, pois, de acordo com as próprias docentes e discentes, as produções são solicitadas sem uma abordagem prévia acerca do tema em sala de aula, já que levam em consideração distintas temáticas da atualidade; o tipo de texto exigido é sempre dissertativo, sem definição de um gênero específico ou até mesmo de suas características; e quando os discentes entregam suas produções, o texto é apenas corrigido gramaticalmente e não serve de base para aulas posteriores, tampouco para aperfeiçoamento das produções escritas futuras.

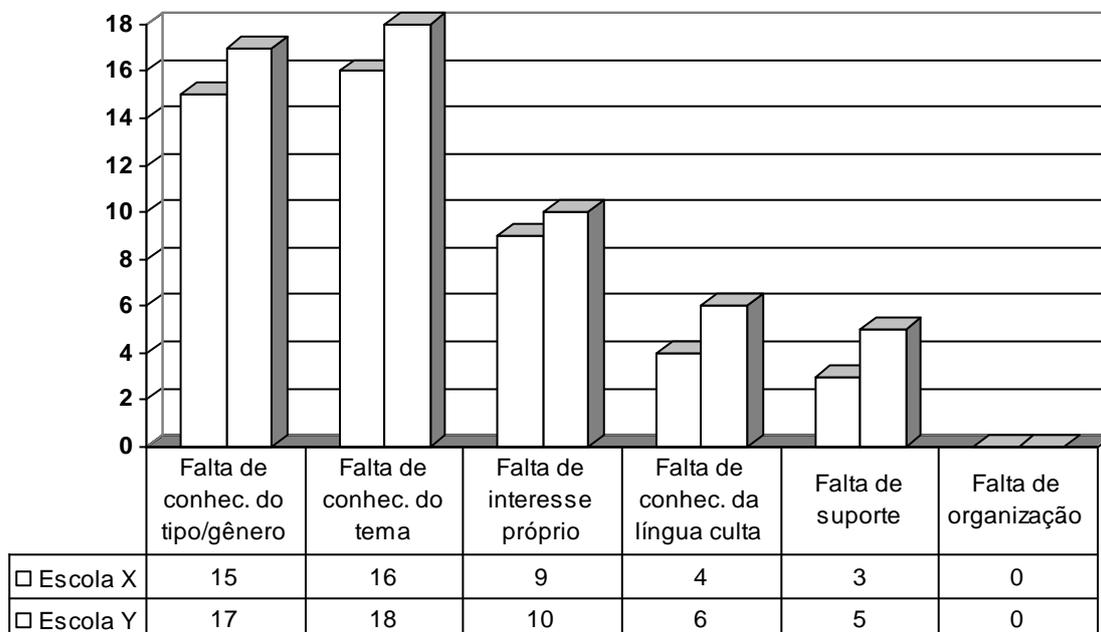
Destaca-se que, para a construção de um texto, o ENEM direciona cinco competências específicas para tal fim: 1. Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; 2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; 3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação; 5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Assim, há a necessidade, por parte do educador, de um planejamento prévio para solicitar uma produção textual, pois mesmo sem conhecimento acerca do processo de ensino, os alunos evidenciaram, no questionário aplicado a eles, fatores que confirmam essa necessidade, como visualizado no gráfico 3.

Deve-se comentar ainda: conforme se observa, os alunos das duas escolas apresentam muita semelhança no tipo de dificuldade. Isso converge para uma conclusão: a de que o ensino da Língua Portuguesa, da forma que está sendo realizado nas duas escolas, não contribui para desenvolver a competência discursiva do aluno, nem o torna usuário competente quanto às regras gramaticais em suas produções escritas, haja vista, na prática, os aprendizes não terem contato com uma diversidade textual. Isso posto, deduz-se que, mediante essas

dificuldades, não se produzem textos para fins de aperfeiçoamento conceitual e linguístico.

Gráfico 3 - Quais as maiores dificuldades encontradas na produção de textos?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2012) - Escola X; Escola Y (2012).

De acordo com uma pesquisa realizada com 50 professores de português, no ano de 2005, pelo professor Antonio Carlos Xavier, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, descobriu-se que a falta de prática levou muitos docentes:

[...] a perder a habilidade de escrever. Grande parte dos nossos universitários sai dos cursos de letras e pedagogia sem dominar aquilo que lecionam e essa falha se perpetua em toda a sua vida profissional. A consequência é o excesso de aulas de gramática e os escassos momentos para a produção de texto. Quando solicitada, faz-se de forma inadequada, instruindo o aluno a escrever sobre um tema às vezes desconhecido para ele. A escrita não é precedida por uma discussão oral sobre o tema nem pela leitura de textos que o abordem. É preciso subsidiar o aluno de informação para que possa construir um texto com um mínimo de qualidade, pertinência e relevância. (NATALI; QUINTILIANO; MOLINA, 2009)

Pelo que se percebe, os contextos das salas de aula em questão não fogem a essa realidade, a exemplo do que se observou no gráfico, pois a produção textual ainda não é vista como uma atividade fundamental para o ensino da língua, ou seja, como estudo e/ou aperfeiçoamento dos aspectos gramaticais da língua em uso nas mais diversas situações de interação.

Nesse sentido, cabe o questionamento: a que ou a quem serve a forma de ensino que tem se perpetuado nas escolas? Professores e alunos necessitam ter consciência de seus papéis e de como a escola pode contribuir para a formação de um cidadão autônomo. A forma como é conduzido o ensino, em particular, como são trabalhados os conteúdos linguísticos, dizem muito sobre isso. Entende-se que:

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998, p. 77)

É fundamental que o professor evidencie o papel do ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Por isso, resolveu-se verificar se os alunos sabiam da utilidade do ensino dessa disciplina, no que diz respeito à comunicação, seja ela oral ou escrita.

Assim, no que tange ao reconhecimento da disciplina de Língua Portuguesa, enquanto meio de a escola gerenciar o processo comunicativo oral e escrito do indivíduo, entende-se que é satisfatório, pois os 48 discentes evidenciaram que a disciplina contribui para melhorar a comunicação escrita e oral, mesmo que não consigam fazer uso das regras quando escrevem e, às vezes, quando falam. Avalia-se que essa percepção dos alunos se dê pelo fato do uso descontextualizado da gramática.

Sobre a necessidade de um ensino significativo, Leal (1997) explica que o tripé ensino, estudo e aprendizagem deve agir em favor da interação do indivíduo na sociedade. Para tanto, o docente deve subsidiar meios para que o aluno entenda a língua como um fenômeno em transformação. E mais: seja capaz de usar os conhecimentos aprendidos na escola para edificar suas produções comunicativas.

Para apresentar a língua como viva, primeiro o professor deve estar ciente da evolução dela, das teorias que a respaldam como fenômeno social dinâmico. Assim, ele poderá fornecer meios para que os alunos possam refletir sobre as modalidades oral e escrita. Ademais, poderão se engajar nos recursos utilizados em diferentes situações de fala, despertando o interesse para a leitura, interpretação, produção de textos e para o uso das variações linguísticas em distintas situações comunicativas, fazendo as adequações necessárias em suas atuações discursivas do cotidiano.

O docente de Língua Portuguesa na atualidade precisa ter noção clara e sem preconceitos da língua. Nesse sentido, a “[...] ideia de línguas ‘fáceis’, ‘difíceis’, ‘simples’ e ‘complexas’ deve ser abolida. [...] porque as línguas apresentam diferenças entre si, mas não em complexidade” (LEAL, 1997, p. 22).

Para que haja compreensão acerca do conhecimento dos alunos sobre o ENEM, procurou-se verificar como os discentes percebem a referida prova. Assim, obteve-se que os quarenta e oito discentes dizem que ouviram falar acerca do ENEM. Desses, cinco deduzem que o Exame serve para concluir o Ensino Médio, e dois dizem que serve para avaliar somente os alunos roraimenses. Mas, independentemente do que sabem sobre o Exame, os discentes das duas escolas pretendem realizá-lo.

Com relação ao Exame Nacional de Ensino Médio na área que abrange Língua Portuguesa, os dois professores entrevistados expuseram que conhecem algumas das competências e habilidades, mas não as levam em consideração em suas aulas. Fato que, de certa forma, é comprovado se considerar os poucos gêneros trabalhados, o uso dos textos nas atividades, sem um direcionamento aprofundado, as produções sem uma prévia da temática, a ocorrência de que os alunos não fazem conexão entre o ensino e o contexto diário. Tudo indica disparidade, pois, segundo os docentes, eles acreditam que trabalham de acordo com a demanda social.

Com isso, pode haver duas situações: as professoras, de forma inconsciente, trabalham com metodologias semelhantes à abordagem do ENEM, no sentido de que elas fazem o que acham ser uma proposta nos parâmetros da prova nacional; ou existir, mesmo, uma disparidade entre o que foi declarado e a prática, pois, na teoria, as duas docentes expõem que trabalham conforme a demanda atual, a que exige um ensino contextualizado, tendo como unidade básica o texto, porém a realidade prática abrange outra situação, ou seja, um ensino baseado no uso da gramática normativa e sem a variedade de gêneros necessária.

Com base nas respostas dos discentes e nas comparações entre as provas, percebe-se que recursos, estratégias, tipo de ensino, estrutura física de possibilidades da escola são os mesmos, o que não justifica a diferença no resultado do ENEM. Isso indica que outros fatores podem ser responsáveis por essa diferença, mas somente uma investigação específica poderá apontar se a realidade política, socioeconômica e/ou cultural é determinante para tal.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos por meio de leituras, análise comparativa das provas e aplicação de questionários a alunos e professores, pôde-se perceber que o discurso dos docentes não corresponde à realidade prática, quanto à concepção de língua, uso dos gêneros textuais, atividades de leitura e produção textual, no âmbito do contexto das escolas investigadas.

Os dados revelaram que as professoras pesquisadas, na prática, estão bastante apegadas às regras e nomenclaturas gramaticais tradicionais. Em sala de aula, o texto é utilizado como meio de responder a exercícios, realizar algumas discussões superficiais e obter simples leitura; a gramática não é usada dentro de um contexto real, mas, sim, para responder a exercícios de fixação, apresentando como prioridade o domínio de categorias gramaticais e análise sintática.

Assim, as estratégias e avaliações *a priori* demonstram uma leitura que não prioriza inferências e intertextualidade, com uso de poucos gêneros textuais, mesmo com a utilização de leituras silenciosa e coletiva; não há evidência constante de comparação nem análise com foco na fala, escuta, leitura e escrita, menos ainda a partir do contexto vivenciado pelo aluno.

Dessa forma, quando o discente se depara com avaliação nacional – como é o caso do ENEM, que exige habilidades voltadas para leitura reflexiva e que envolve uma gramática contextualizada, além de apresentar temas abordados que são próximos da realidade dos alunos –, esses ficam confusos e não logram êxito.

Nesse contexto, os discentes não conseguem lidar com os subsídios para alcançar as repostas dos enunciados, muitas vezes não compreendem o próprio comando das questões, porque, na verdade, precisam compreender e usar um registro da língua adequado às mais diversas situações de comunicação das quais participa como produtor, ouvinte ou leitor e o conhecimento escolar os orientou a uma perspectiva apenas de gramática estrutural, tradicional.

Apesar do resultado do ENEM apontar grande diferença de notas, relativamente às duas escolas pesquisadas, o que se percebeu é que o ensino, o perfil do professor e as condições das escolas são semelhantes, não se justificando o resultado diferente apresentado pelo exame nacional, sugerindo assim que outros fatores, como aspecto socioeconômico e familiar podem ser decisivos no

desempenho dos alunos. Sublinha-se, porém, a necessidade de um trabalho específico, focado nessa questão para que se possa ou não fazer essa afirmação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo, Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. [Trad. Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Médio**. Línguas, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CAVALCANTE, M; SOUZA, L. S. de. **Metodologia de ensino de língua portuguesa**. Obra organizada pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Curitiba, Ibepe, 2009.
- FLÔRES, Onice Claro; ROLLA, Angela da Rocha; SILVA, L. S.; RODRIGUES, O. (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas**. Canoas (RS), Editora Ulbra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Tamiris Machado; BARBOSA, Vanessa Fonseca. **Entrevista com Sírio Possenti**. In: Letras de Hoje, v. 51, n. 3 (2016). Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/25495/14897>>. Acesso em: 15 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2016.3.25495>
- GONÇALVES, Tamiris Machado. **A linguagem em perspectiva dialógica: pensando a produção de sentidos**. In: Travessias Interativas. v.15, n, 1 (2018). Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/8883/7061>>. Acesso em 10 maio 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2006.
- LEAL, M. A. da F. **O ensino do português na escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança**. In: DELL' ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M (Orgs.). Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997, p. 15-23.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Soares. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- NATALI, A.; QUINTILIANO, J.; MOLINA, M. **O português no ENEM**. Edição 46 - 08/2009 Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11819> Acesso em 12. out. 2017.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campina, SP, Papirus, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP, Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, L. L. M. da; GERALDI, J. W.; FONSECA, M. N. G. da. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, J. W (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo, Ática, 2001, p. 59-79.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**. São Paulo, Cortez, 2006.