

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Fernanda Maria Brandoli**

**AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO: CONTEXTO, INTERAÇÕES E ENSINO EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARAU/RS**

**Passo Fundo  
2013**

**Fernanda Maria Brandoli**

**AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO: CONTEXTO, INTERAÇÕES E ENSINO EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARAU/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

**Passo Fundo**

**2013**

## **AGRADECIMENTOS**

À Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dickel, cuja orientação, competência e confiança, me deram forças para seguir em frente e construir este processo de pesquisa.

Ao importante e decisivo apoio financeiro concedido através de bolsa de estudos pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs).

Ao meu filho Vittor e ao meu esposo Silvio, pelo amor, carinho e apoio incondicionais.

À Secretaria Municipal de Educação de Marau, gestão 2009/2012, pela liberação e compreensão nos momentos em que estive ausente do trabalho.

Aos alunos, aos professores, à direção e aos funcionários da EEEMY, que abriram as portas da escola e contribuíram imensamente para que eu pudesse realizar o trabalho de campo que compõe esta pesquisa.

## RESUMO

O Ensino Médio, no Brasil, tem sido alvo de muitas críticas quanto à sua qualidade, principalmente por parte dos meios de comunicação que, insistentemente, exibem reportagens sobre índices de reprovação e ineficácia na aprendizagem dos alunos desse nível de ensino. Percebe-se, no entanto, que apesar das constantes exposições na mídia, ainda permanecem pouco exploradas, no âmbito da pesquisa, as interações que ocorrem em sala de aula e os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Tomando como referência contribuições de Lev S. Vygotsky e de Mikhail Bakhtin, entre outros, os objetivos deste estudo consistem em analisar a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, com vistas a oferecer elementos para a compreensão sobre como o processo de ensino e aprendizagem da língua está se constituindo num ambiente organizado intencionalmente para esse fim. Contribuiu para sua elaboração um trabalho de campo realizado junto a uma classe de 14 estudantes de primeiro ano do Ensino Médio, durante o segundo semestre de 2012, em uma escola estadual do município de Marau, Rio Grande do Sul. Para desenvolvê-lo, foram mobilizadas algumas estratégias metodológicas, a saber: a) a inserção da pesquisadora em sala de aula e a realização de dez observações diretas registradas em diário de campo; b) a aplicação de um questionário escrito para elaboração de um perfil do grupo e reconstrução de suas expectativas e frustrações em relação à escola e ao processo de ensino e aprendizagem da língua; c) a realização de entrevista semiestruturada com a professora de Língua Portuguesa, buscando compreender as suas dificuldades, expectativas, relação com os alunos e os sentidos que ela atribui ao ensino da língua; d) e, por fim, a análise dos principais documentos que norteiam o ensino da língua na instituição de ensino estudada. As constatações produzidas no processo da pesquisa demonstram que as aulas de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio caracterizam-se pela prevalência de conteúdos gramaticais e de exercícios de fixação. Porém, tanto os alunos como a própria docente reconhecem as dificuldades da turma em relação à leitura, compreensão e produção textual. Os resultados da pesquisa apontam, ainda, para a necessidade de a escola conhecer sua realidade e repensar a estruturação e a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, de modo a superar as dificuldades e aprimorar a qualidade das interações e das relações de ensino que ocorrem em sala de aula, contribuindo, assim, para uma melhor formação dos alunos e para a redução dos altos índices de reprovação nesse nível de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Interação. Relações de Ensino. Aula de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The School, in Brazil, has been the target of much criticism regarding its quality, especially by the media who persistently exhibit reports on failure rates and ineffective student learning on this level. It is clear, however, that despite the constant exposure in the media, remain poorly explored the interactions that occur in the classroom and learning pathways and development of students. Thus, this thesis addresses a field survey conducted with 14 students in the first year of high school, during the second half of 2012, a state school in the municipality of Marau Rio Grande do Sul Referring to intellectual development by through social interactions, Lev Vygotsky and the philosophy of language Mikhail Bakhtin, the research objectives are to analyze the quality of the interactions that occur in the classroom, in order to provide elements for understanding how the process of teaching and learning the tongue is becoming an organized environment intentionally for this purpose. So, were mobilized some methodological strategies, which offered support for collecting survey data, namely: a) the insertion of the researcher in the classroom and running ten direct observations, written and recorded in a field diary; b ) the application of a questionnaire to students as a condition to develop a profile of the group and rebuild their frustrations and expectations in relation to the school and the teaching and learning of language c) conducting semi-structured interview with the teacher of Portuguese Language seeking to understand their difficulties, expectations, relationship with students and the meanings it attaches to language teaching, finally, d) the analysis of key documents that guide the teaching of this educational institution. The findings produced in the process of the research demonstrate that the Portuguese classes the first year of high school are characterized by the prevalence of content and grammatical exercises fixation, however, both pupils and teaching itself, recognize the difficulties of the class in relation reading, comprehension and text production. The survey results point also to the need to know school searched your reality and rethink the structure and dynamics of Portuguese classes in high school, in order to overcome difficulties and improve the quality of interactions and relationships education that occur in the classroom, thus contributing to better training of students and reduce high failure rates.

**Keywords:** High school. Interaction. Relationships Education. Portuguese language class.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados sobre reprovação no 1º ano do EM da EEEMY .....	14
Quadro 2: Eixos de ensino e material utilizado nas aulas observadas.....	49
Quadro 3: Matriz curricular do EM da EEEMY .....	50
Quadro 4: Categorias e instrumentos do trabalho de campo .....	62

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CRE: Coordenadoria Regional de Educação  
EEMY: Escola Estadual do município de Marau/RS  
EF: Ensino Fundamental  
EM: Ensino Médio  
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEFX: Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Marau/RS  
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
Fapergs: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LP: Língua Portuguesa  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OCNEM: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PISA: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes  
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
Unesp: Universidade Estadual Paulista  
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo  
UPF: Universidade de Passo Fundo  
USP: Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 TECENDO UMA PROBLEMÁTICA E UM CAMINHO DE PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 O problema de pesquisa .....</b>	<b>13</b>
1.1.1 O EM no Brasil.....	21
<b>1.2 Sobre o percurso metodológico .....</b>	<b>24</b>
1.2.1 A observação .....	26
1.2.2 A entrevista.....	27
1.2.3 A análise documental.....	28
1.2.4 O questionário .....	28
<b>2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE E LUGAR DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Relações entre pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 A linguagem como interação .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Os gêneros do discurso na concepção bakhtiniana .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4 Definindo diferentes concepções de linguagem.....</b>	<b>43</b>
<b>3 O TRABALHO DE CAMPO: O SEU LUGAR E SUAS CENAS .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Alguns elementos iniciais sobre as aulas observadas .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 Cenas de aulas de língua portuguesa: o trabalho em curso.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3 Sistematizando alguns eixos de análise.....</b>	<b>62</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>
<b>Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>75</b>
<b>Apêndice B - Questionário .....</b>	<b>76</b>
<b>Apêndice C - Diários de campo .....</b>	<b>80</b>
<b>Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>101</b>
<b>Apêndice E - Transcrição das falas produzidas no âmbito da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa da escola Y .....</b>	<b>102</b>
<b>Apêndice F - Crônica referida no Diário de Campo 3 .....</b>	<b>112</b>



## INTRODUÇÃO

*“Eu gostaria de ser um criador de histórias em quadrinhos, mas eu não consigo imaginar as histórias, apenas desenhar”<sup>1</sup>*

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades, a apropriação e o domínio efetivo da linguagem pode se tornar o grande diferencial no modo de gerir a vida e participar dessa sociedade, de forma mais consciente e autônoma. A escola, por conseguinte, tem sido considerada a instituição que favorece a obtenção dessa autonomia linguística. Contudo, nem sempre esse objetivo é alcançado. Pelo que se tem verificado,

as apropriações linguísticas que na escola os jovens têm protagonizado não são suficientes para atender sequer às demandas próprias da instituição escolar, quanto mais aos desafios de um entorno que lhes exige estratégias de elaboração, expansão e socialização de conhecimentos ágeis, adequadas e suficientes (DICKEL, 2010, p.2).

A afirmação de Dickel (2010) sustenta-se em dados oferecidos pelos diferentes exames aos quais os estudantes do Ensino Fundamental e Médio têm sido submetidos. No mesmo sentido e com base nos mesmos referentes, Jurado (2003) afirma que a implantação de programas de avaliação nacionais – SAEB e ENEM – para avaliar o rendimento dos alunos egressos do ensino médio tem apontado como principal causa do rendimento insuficiente nas provas o baixo nível de leitura dos avaliados. A autora relata ainda que, em 2000, o Brasil foi convidado a participar do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes<sup>2</sup> (PISA), juntamente com outros 31 países, o qual propunha a avaliação das habilidades leitoras de jovens entre 14 e 15 anos. Em sua primeira participação, o Brasil alcançou o pior resultado dentre os 32 países participantes, indicando, assim, a exemplo do que ocorreu com os programas de avaliação nacionais SAEB e ENEM, o baixo nível de proficiência em leitura dos nossos jovens.

Se considerarmos os altos índices de ingresso de crianças e jovens na escola de educação básica e a queda nos índices de retenção escolar, observados ao longo das últimas décadas, perguntas sobre que elementos estão atuando na configuração desse quadro não faltam.

---

<sup>1</sup> Comentário dirigido à pesquisadora por um aluno do primeiro ano do Ensino Médio (EM) ao mostrar-lhe os desenhos que havia produzido.

<sup>2</sup> O Pisa é um programa da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico –, uma organização global cujo objetivo é auxiliar os governos-membros na formulação e implementação de políticas que visem ao desenvolvimento econômico e social dos países membros.

Alguns trabalhos como o de Dulce Cassol Tagliani sobre “O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino: aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos” indicam a persistência de currículos escolares que tendem a centrar-se em habilidades linguísticas descontextualizadas, tornando o ensino pouco útil aos alunos, que, por sua vez, possuem dificuldades cada vez maiores em operar com a língua, principalmente em sua modalidade escrita, em situações que demandem competências distintas daquelas exigidas em seu cotidiano.

Outros como o “Diagnóstico das concepções de linguagem e de gramática nas aulas de língua portuguesa”, de Márcia Cristina Greco Ohuschi e Maria do Socorro Sousa de Amorim, observam que os esforços dos professores em ensinar não se concretizam significativamente em aprendizagem, pois se sustentam em crenças, em saberes cristalizados, em uma tradição que privilegia a normatização em detrimento da reflexão. Ou seja, em certos contextos, o professor empenha-se por ensinar a língua ao aluno através de conceitos a serem decorados e do constante treino por meio de exercícios gramaticais, desconsiderando que ele a utiliza no dia a dia para os mais variados fins e, portanto, tem condições de pensar sobre esse uso.

Sustenta esse tipo de ensino a concepção de que a formação linguística implica a formação de sujeitos capazes de manipular os aspectos instrumentais da norma culta, desconsiderando que “a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos: lexicais, morfológicos e sintáticos”, que “só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p.306). Ou seja, nas suas reais condições de produção.

Consoante ao entendimento exposto por Bakhtin, Kleiman afirma que:

Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem; sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade (2006, p. 25).

Estaria a dificuldade de consolidar um trabalho didático-metodológico, pautado por essas concepções, na base do descompasso entre o ensino e os resultados da aprendizagem aferidos pelos sistemas de avaliação citados anteriormente? O que implica atuar no ensino da língua pautando-se por esse entendimento?

No Grupo de Pesquisa do qual tomo parte<sup>3</sup>, consideramos que o conhecimento das diferentes abordagens que contribuem para o entendimento do objeto de ensino “Língua”, que tratam de sua natureza e seu funcionamento nos diferentes níveis - fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático -, bem como de suas variedades e seus usos, é um dos elementos fundamentais para que o professor possa compreender o seu trabalho e as crenças que orientam a sua atividade de ensino da língua. Isto é, com base em um olhar aprofundado sobre as teorias, que o faça refletir sobre a prática, o professor poderá construir um trabalho voltado para o funcionamento da língua, mobilizando também o aluno a refletir sobre ela.

De minha parte, vinculo a problemática exposta acima à atuação como coordenadora no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Marau. Durante o período em que lá atuei (2009-2012), recebia reclamações constantes dos professores a respeito do precário nível de conhecimento dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio (EM) em relação à língua. Essas reclamações chegavam até mim, porque muitos educadores atuavam, além de em escola estadual, em escolas municipais de ensino fundamental, que são regidas por aquele setor.

Em especial, em muitas situações, foi a mim relatado que alunos oriundos de uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF), ao ingressarem no EM, possuíam dificuldades diversas, dentre estas, as que se referem aos conhecimentos relativos ao uso e à compreensão do sistema linguístico: leitura, escrita, interpretação de textos, raciocínio lógico e crítico. Dificuldades essas bem expressadas na fala de um aluno trazida em epígrafe deste texto, que, ao conversar comigo durante as minhas observações nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, relatou-me as suas dificuldades em escrever uma história em quadrinhos, pois admitia ter facilidade em desenhá-la, mas não em escrevê-las, o que era percebido por ele como um obstáculo a algo visto como uma possibilidade de futuro profissional.

Essa fala contribuiu para a minha percepção sobre o quanto as não aprendizagens dos usos e formas da língua não são somente um problema se observados os dados de avaliações em larga escala ou para os professores preocupados com o desempenho de seus alunos, mas também para os próprios jovens que veem nisso um fator de limitação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

---

<sup>3</sup> Refiro-me ao GEPALFA, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Dickel e integrado à Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem do PPGEDU/UPF.

Em virtude do exposto, algumas questões foram se delineando como orientadoras do presente estudo: Que interações ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa? Em que medida elas revelam uma apropriação, tanto por parte do professor como dos alunos, das ferramentas<sup>4</sup> que lhes permitem agir com e sobre a língua, de modo a satisfazer as necessidades escolares e também as emergentes das diversas práticas sociais que demandam esse tipo de conhecimento? Estariam os conceitos, as relações, as práticas de linguagem, explorados nas aulas de Língua Portuguesa, permitindo a superação das fragilidades expostas pelos estudantes no que se refere à reflexão sobre e à manipulação da língua em situações concretas de uso, sejam elas escolares ou não?

Considerando tais interrogativas, o presente estudo tem por objetivo geral compreender a qualidade das interações<sup>5</sup> que ocorrem entre professor e alunos no contexto de aulas de Língua Portuguesa, especialmente daquelas em que a língua é tomada como objeto de análise, assim como abordar as concepções que esses sujeitos possuem sobre a língua que ensinam e aprendem, com vistas a oferecer elementos para o entendimento sobre como o processo de ensino e aprendizagem da língua está se constituindo num ambiente organizado intencionalmente para esse fim.

Assim, tem se em vista contribuir para a compreensão de alguns fatores que atuam na configuração do quadro de não aprendizagens denunciado por jovens e professores e pelos sistemas de avaliação do desempenho em leitura, cujos dados tanto preocupam escolas e sociedade em geral.

Para a sua consecução foram mobilizadas algumas estratégias metodológicas, as quais ofereceram suporte para a coleta de dados da pesquisa: a) a inserção da pesquisadora em sala de aula e a realização de dez observações diretas, registradas em diário de campo; b) a aplicação de um questionário escrito aos alunos como condição para elaborar um perfil do grupo e reconstruir suas expectativas e frustrações em relação à escola e ao processo de ensino e aprendizagem da língua; c) a realização de entrevista semiestruturada com a professora de Língua Portuguesa, buscando compreender as suas dificuldades, expectativas, relação com os alunos e os sentidos que ela atribui ao ensino da língua; d) por fim, consulta

---

<sup>4</sup>Por "ferramentas" compreendo as técnicas, habilidades e procedimentos utilizados pelo ser humano para entender o mundo e lidar com ele. Segundo Bruner, cabe à educação auxiliá-lo "a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário." (2001, p.28).

<sup>5</sup>Como poderá ser visto no segundo capítulo desta exposição, entendo "interação" no sentido bakhtiniano, como a ação linguística que o sujeito faz ao usar a língua, a qual não se limita a traduzir, exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, mas implica agir, atuar sobre o interlocutor. A linguagem, assim, é tomada como lugar de interação, como instância de produção de efeitos de sentido entre os interlocutores.

aos principais documentos que norteiam o ensino da língua na EEEMY. Devido às suas contribuições para o estudo da linguagem como interação e em sua natureza sócio-histórica e dialógica, para auxiliar na análise dos dados e na reflexão sobre o problema, foram recompostas contribuições provenientes de Jerome Bruner, Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin. A importância do entrelaçamento das teorias desses três autores deve-se ao contexto do trabalho desenvolvido, que, por tratar-se de uma sala de aula de escola pública, implica interação entre professor e alunos. Assim, a teoria bakhtiniana auxiliou na exploração da linguagem como lugar de convergência de vivências e de interação social. Somou-se a essa ideia a concepção de Vygotsky de que o processo de desenvolvimento do ser humano é essencialmente cultural e histórico, sendo que o aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. A ambas aliou-se a teoria da mente de Bruner numa tentativa de compreender que ferramentas a ação intencional de educar oferece aos indivíduos para que possam compreender, organizar, refletir e transformar o conhecimento adquirido.

Buscando atingir os objetivos propostos, esta exposição inicia-se pela explicitação da problemática de pesquisa e pelas escolhas metodológicas feitas para a condução desse trabalho. Em um segundo momento, procuro trazer algumas contribuições teóricas sobre linguagem, concebendo-a “como lugar de atividade e de constituição dos sujeitos”, bem como as relações existentes entre essas noções e suas implicações com o ensino e a aprendizagem, centrando-me em alguns estudos de Vygotsky, de Bruner e do Círculo de Bakhtin. No terceiro momento, “O trabalho de campo: da constituição à análise”, analiso os diários de campo, a entrevista com a professora, os documentos que sistematizam o projeto curricular da escola e as informações coletadas dos alunos mediante o recurso ao questionário. Finalmente, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados obtidos com a realização deste estudo e as contribuições que ele poderá dar para que não somente a EEEMY conheça a sua realidade, mas para que as escolas de Ensino Médio criem condições para uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e de seu impacto na vida dos jovens.

# 1 TECENDO UMA PROBLEMÁTICA E UM CAMINHO DE PESQUISA

## 1.1 O problema de pesquisa

Considerando que este estudo propõe-se a investigar a qualidade das interações que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa, opto por iniciar a sua exposição recompondo as discussões que envolvem a problemática face à qual esse objetivo é formulado.

Fui instigada a olhar para ela de uma maneira diferente da que podia ver de meu lugar de professora, primeiramente, pela participação, como aluna especial, do Seminário “Linguagem e escolarização: temas e textos”, oferecido pelo Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Durante o seminário, que teve como centralidade o processo de ensino e aprendizagem da linguagem, conheci e revisei textos de autores importantes, que hoje fundamentam teoricamente o meu processo de pesquisa, entre eles, Jerome Bruner, Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Nos textos estudados, muitos elementos fizeram-me voltar à problemática inicial, dentre eles, destaco a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo essencialmente social e histórico e, por isso, o aprendizado envolve sempre interação. A partir do diálogo com Bruner, me dei conta de que a educação possui um papel decisivo na forma como ela equipa as mentes para a consciência linguística, produção de significados, adaptação ao e transformação do mundo.

No decorrer dos estudos, também fui me aproximando de pesquisas sobre o Ensino Médio (EM) que enfatizam o ensino da língua (BUNZEN; MENDONÇA, 2006), as concepções de linguagem e de gramática predominantes nas aulas de Língua Portuguesa (CERQUEIRA, 2010; OHUSCHI; AMORIM, 2011), o discurso de professores em relação ao ensino (SILVA, 2010), a caracterização do EM noturno (SOUSA; OLIVEIRA, 2008) e as condições de uso do livro didático nessa etapa de escolarização (TAGLIANI, 2011). À medida que ia fazendo essa aproximação, levantava perguntas sobre o que acontecia nas aulas, na relação entre professor – aluno – conhecimento sobre a língua, na relação do docente com o livro didático, sobre os desafios do EM no Brasil, aproximando-as da realidade vivida pelas escolas do município em que trabalho, expressa nas palavras dos professores que a mim recorriam na Secretaria de Educação.

Concomitante a esse processo, realizei a leitura de “Professor, vida, morte e ressurreição”, de Júlio Furtado e Sandra Bozza (2010). Nessa obra, encontrei muito do que se tem discutido atualmente em termos de educação, principalmente as mudanças ocorridas na

área de LP. Os autores relatam que, na década de 1980, difundiram-se na área da Linguística, no Brasil, os primeiros estudos sobre a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e concepções sobre variedades dialetais e linguísticas. Segundo eles, foram as teorias do discurso e uma série de estudos sobre a linguagem que, de fato, revolveram as concepções de muitos docentes que utilizavam grande parte de suas aulas colocando os alunos a classificar palavras e orações. Em meados daquela década, apregoava-se que práticas dessa natureza deveriam ser eliminadas e que quem insistisse nelas seria preterido do processo de luta por um ensino de qualidade, formador de um cidadão crítico e capaz de agir na sociedade de classes.

Mobilizada pelas reflexões provenientes desses diferentes lugares, passei a escutar de um modo mais cuidadoso as falas de vários professores de meu círculo profissional que remetiam ao fato de que, na maior escola estadual do município de Marau/RS (possui em torno de 1.200 alunos), a EEEMY, os dados de reprovação nas turmas de primeiro ano do EM eram alarmantes. Uma das razões dadas para esse fenômeno era o fato que os alunos oriundos da 8ª série das escolas municipais de Marau, dentre estes um grande número da escola que doravante designarei EMEFX<sup>6</sup>, ao ingressarem na EEEMY, possuíam dificuldades diversas, dentre elas as que se referem aos conhecimentos relativos ao uso e à compreensão do sistema linguístico – leitura, escrita, interpretação de textos. Os alunos com essas dificuldades eram denominados pelos professores como “alunos fracos”. Busquei dados que me ajudassem a compor o quadro a que os professores referiam-se. Um deles, a dos índices de reprovação da EEEMY. Como se pode observar no Quadro 1, para além das preocupações dos professores, outros indícios apontavam para uma situação que inspirava cuidados.

Ano	Número de alunos reprovados	Índice de reprovação
2007	106	31,45%
2008	163	45,53%
2009	172	42,16%
2010	214	50,47%
2011	177	43,58%

**Quadro 1: Dados sobre reprovação no 1º ano do EM da EEEMY**

Fonte: Setor de Estatística da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), 2012.

Com mais de dois quintos dos estudantes do 1º ano do EM reprovando a cada período escolar, resolvi buscar suporte em outros estudos, através de revisão bibliográfica, e

<sup>6</sup> Estou tomando como base apenas os alunos da EMEFX.

constatei que as realidades escolares exploradas pelos pesquisadores demonstram que ainda há espaço para questionar as condições em que o ensino da língua acontece na escola brasileira, pois esta “não é responsável tão somente pela apropriação do código alfabético, mas por atribuir à escrita um valor funcional sem o qual o aprendiz não a reconhece como um objeto de conhecimento” (DICKEL; SCARTAZZINI, 2012, p.4).

Nessa perspectiva, estudos e pesquisas, abordados na sequência deste texto, indicam que boa parte das crianças passa pelos primeiros anos escolares sem desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita. Essa situação vai se estendendo pelos diferentes anos do EF chegando ao EM.

Corroboram essa afirmação os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2011) que divulgou exemplos dos itens que avaliaram as habilidades indicadas pelos descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio. Essa matriz é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Para fins de síntese e ilustração do contexto da avaliação, selecionei um descritor para cada tópico<sup>7</sup>.

No tópico 1<sup>8</sup>, “Procedimentos de Leitura”, no descritor 1, os alunos deveriam localizar informações explícitas em um texto, ou seja, para encontrá-las, seria necessário que os alunos, após uma leitura geral do texto e da questão proposta, soubessem retornar ao ponto do texto em que se encontrava a resposta.

<sup>7</sup> O documento completo do qual extraí as informações que seguem encontra-se disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf).

<sup>8</sup> Questão de referência do tópico I: No texto considera-se que o melhor do namoro é o ridículo associado: (A) às brigas por amor; (B) às mentiras inocentes; \*(C) às reconciliações felizes; (D) aos apelidos carinhosos; (E) aos telefonemas intermináveis.

Questão de referência do tópico II: A respeito da tirinha de Mafalda é correto afirmar que ela: (A) gosta do Natal pelo mesmo motivo de sua amiga; (B) pensa em resposta à pergunta da amiga; (C) concorda com a forma de pensar de sua amiga; (D) e a amiga têm as mesmas opiniões; \*(E) percebe que a amiga não compreendeu sua fala.

Questão de referência tópico III: Os textos acima tratam do mesmo assunto, ou seja, da relação entre patrão e empregado. Os dois se diferenciam, porém, pela abordagem temática. O texto II em relação ao texto I apresenta uma: (A) ironia; (B) semelhança; \*(C) oposição; (D) aceitação; (E) confirmação.

Questão de referência tópico IV: Em...para não serem as mesmas...(l. 12), a expressão destacada refere-se a: (A) afeições; (B) asas; \*(C) cousas; (D) linhas; (E) setas.

Questão de referência tópico V: O que gera humor no texto é o fato de: (A) a família se apaixonar pelo cachorro; (B) a mulher dizer que nunca houve cachorro fingido; (C) o cachorro fazer pipi onde não devia; (D) o dono da casa achar o cachorro um chato; \*(E) o pipi feito no vestido novo não ser do cachorro.

Questão de referência tópico VI: A fala do motorista (l. 2) é exemplo de linguagem: (A) culta; \*(B) coloquial; (C) vulgar; (D) técnica; (E) regional.



Através dos percentuais de respostas, verificou-se que houve uma dispersão quase homogênea para outras alternativas que não a correta, o que somou 67% dos respondentes, numa demonstração de que, mesmo após onze anos de escolaridade, os alunos não dominam, ainda, o processo de leitura de textos simples. Percebe-se que, além da relevância da informação que, mesmo objetiva, requeria uma associação, os alunos podem não estar familiarizados com o gênero “crônica”, mesmo com uma temática, não só conhecida, mas vivenciada na idade deles. Os poucos que escolheram a alternativa correta, 27%, demonstraram competência de leitura de textos simples e souberam seguir as pistas linguísticas necessárias para localizar a informação pedida. Já no tópico II, “Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto”, no descritor 5, os alunos tiveram de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). Para demonstrar essa habilidade, os alunos deveriam ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito, o que contribuiria para a formação de novos sentidos.

Acertaram a alternativa correta 63% dos estudantes. Ressalta-se que houve certo equilíbrio em relação à escolha das respostas incorretas, devido à proximidade de sentido que existia entre elas. Esse fato valoriza, ainda mais, o estudante que escolheu a alternativa correta, dado que revelou ter ele também a habilidade de reconhecer opções incorretas próximas.

O tópico III, “Relação entre Textos”, no descritor 21, os alunos tiveram de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. A habilidade avaliada por meio desse descritor relaciona-se à identificação, pelo aluno, das diferentes opiniões emitidas sobre um mesmo fato ou tema. A construção desse conhecimento é um dos principais balizadores de um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa: o de capacitar o aluno a analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.

Analisando a dificuldade do item pelos percentuais de respostas às alternativas, percebe-se que 46% dos alunos responderam corretamente à questão, dando a ela um valor médio de complexidade, em virtude de ter havido uma dispersão quase homogênea pelas alternativas incorretas. Esperava-se que alunos nesse ano de escolaridade soubessem reconhecer opiniões diferenciadas sobre um tema, em textos diferentes.

No tópico IV, “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, no descritor 2, os alunos teriam de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Com esse item, pretendeu-se

avaliar a habilidade de o aluno reconhecer as relações coesivas do texto, mais especificamente as repetições ou substituições, que servem para estabelecer a continuidade textual. O item apresentou resultados satisfatórios, pois obteve um percentual alto de repostas corretas (53%).

O tópico V – “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” –, no descritor 16, os alunos tiveram de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Por meio desse descritor, pretendeu-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas utilizadas no texto pelo autor ou, ainda, pela utilização de pontuação e notações. No caso desse item, o que se pretendia era que o aluno reconhecesse o fato que provocou o efeito de ironia no texto.

O índice de acerto foi de apenas 20%, o que indica a falta de entendimento do texto, tanto que 70% dos alunos escolheram erroneamente as demais alternativas. Os alunos que escolheram a alternativa correta podem ser considerados leitores proficientes que, além de apreenderem o sentido do texto como um todo, souberam reconhecer a situação que provocou o humor no texto.

O último tópico VI – “Variação Lingüística” –, no descritor 13, propôs aos alunos que identificassem as marcas linguísticas que evidenciavam o locutor e o interlocutor de um texto. Esse processo exigia do aluno a habilidade em identificar as variações linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, como o grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive, bem como verificar quem fala no texto e a quem ele se destina, reconhecendo as marcas linguísticas expressas por meio de registros, vocabulário, gírias ou expressões ou níveis de linguagem empregados. Acertaram a resposta 41% dos estudantes; os que optaram por outras alternativas podem estar denunciando que os recursos utilizados e cuja análise foi solicitada não foram reconhecidos adequadamente (PDE/SAEB, 2011, p. 21-74).

Na conclusão relativa aos resultados dos itens aplicados no SAEB da 3ª série do Ensino Médio que revelam a condição dos estudantes em relação à construção das competências linguísticas de leitura, há a seguinte inferência: “A análise pedagógica destes itens mostra que determinadas competências foram construídas ao término de oito ou nove anos de escolaridade; que outras não foram construídas e que algumas estão em processo de construção.” E, ao longo do texto, sugere-se que os professores reflitam sobre o que e como estão ensinando e que abram espaço para a leitura no currículo do ensino fundamental (PDE/SAEB, 2011, p. 75).

Levando em consideração esses dados, uma série de fatores pode ser considerada para compreender os motivos pelos quais a escola não está conseguindo cumprir plenamente o seu

papel: o tamanho das turmas, a infraestrutura das instituições, a formação do professor, as metodologias de ensino utilizadas. Para a professora Maria do Rosário Mortatti, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em entrevista à Revista Profissão Mestre (CIEGLINSKI, 2012, s/p), “ensinar a ler e escrever não é simplesmente ensinar uma técnica de manejo de instrumentos. Trata-se de ensinar um modo de pensar e estar no mundo”.

Segundo Mortatti, o impasse inicial está na concepção do que seja ler e escrever e do lugar que essas atividades ocupam na sociedade. Sobre o lugar que a leitura e a escrita ocupam na concepção do professor, sistematizo alguns estudos realizados em escolas de diversos estados brasileiros que demonstram na prática como se efetiva a afirmação da autora. Início por Silva (2010, p. 74) que, ao realizar observações em uma turma de terceiro ano do EM, constatou o que segue:

A linguagem concebida de um ponto de vista monológico, reflete na concepção predominante de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Sob essa ótica, a palavra, a frase e o período são unidades privilegiadas em detrimento do texto. Logo, os alunos não estão sendo preparados para as demandas do mundo atual: leitores e produtores de textos que saibam se posicionar sobre as diferentes práticas que emergem no cotidiano.

A respeito disso, Cerqueira (2010, p. 12), ao observar aulas em uma escola pública, reitera que o trabalho com a produção escrita em sala de aula de LP

esteve voltado, na maioria das vezes, ao exercício, tendo em vista um fim específico, desarticulado, muitas vezes, de uma função social mais ampla, bem como desarticulado da perspectiva de conceber os alunos como sujeitos produtores de textos.

Um fator importante que a autora verifica neste caso é que não se trata apenas de uma atitude didática por parte da professora, como se a ela, enquanto sujeito individual pudesse ser atribuído todas e quaisquer responsabilidades pelo fracasso escolar. O que ela observa é que, dentre tantas questões, não se tem investido na formação continuada do professor, não se tem questionado, muitas vezes, a articulação teoria-prática, tão necessária ao espaço de sala de aula, e, quando o aluno não demonstra competência na leitura e na escrita, é comum tentar achar os culpados: os professores do EM culpam os do EF, os dos anos finais culpam os dos anos iniciais e estes últimos, já que não podem culpar a Educação Infantil, transferem a culpa para a família.

Isso significa dizer que, em muitos casos, o professor não está se negando a instrumentalizar linguisticamente os alunos - como enfatizou Tagliani ao abordar as práticas

de linguagem em sala de aula em uma escola pública de Rio Grande/RS -, mas ele próprio tem dificuldades para “selecionar criticamente as práticas de linguagem que julgar mais adequadas aos seus propósitos” (TAGLIANI, 2011, p. 13.).

Essas dificuldades surgem da fragilidade na atualização de conhecimentos, o que pode ocorrer por meio de cursos de formação inicial e continuada, por exemplo. E, também, da necessidade de recuperação de orientações curriculares básicas, disponíveis há algum tempo e que não foram ainda suficientemente discutidas, o que se refletiria num diálogo aberto com os instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Tagliani (2011) acrescenta que, apesar das tensões surgidas nesse contexto, ainda não vislumbramos as mudanças necessárias. Estas são discutidas e sugeridas, mas não atingem o alvo esperado: os agentes escolares. Por essa razão, o descompasso verificado entre professor, referenciais curriculares e políticas públicas educacionais permanece no cotidiano escolar.

Em sendo assim, o risco de, em sala de aula, atravessarem-se concepções diversas e inconsistentes entre si, cuja presença não é reconhecida da mesma forma por todos os professores e alunos, é muito grande. A conclusão a que chegam Ohuschi e Amorim, em estudo realizado no terceiro ano de uma escola pública estadual do município de Santa Izabel do Pará - PA, tendo como objetivo diagnosticar as concepções de linguagem e de gramática predominantes nas aulas de Língua Portuguesa, aplicando questionários aos alunos e à professora da referida turma, expressa essa situação:

Verificamos que a professora reflete, em seu aporte teórico e prática em sala de aula, um momento de interface entre as abordagens de ensino tradicional e interacionista, mesmo que inconscientemente. Já os alunos demonstraram, em suas respostas, que, na prática em sala de aula, são usadas apenas as concepções de linguagem como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação, além da concepção de Gramática Normativa (OHUSCHI; AMORIM, 2011, p.21).

O que as pesquisadoras verificaram através das análises dos dados coletados revelam que a professora entrevistada não utiliza, em sua prática de sala de aula, procedimentos que indiquem a percepção da concepção interacionista da linguagem, mas apenas as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Quanto à concepção de gramática, há predominância da gramática normativa. O discurso dos alunos também evidencia que, nas aulas de língua portuguesa, ainda predominam as perspectivas tradicionais de linguagem e de gramática.

É possível que os documentos oficiais, apesar de proporem-se a balizar o ensino de LP, indicando objetivos, conteúdos de ensino e considerações metodológicas gerais, criem

uma lacuna ao mencionarem metas a serem alcançadas e sugerirem caminhos a serem percorridos com os professores que ainda não operam com autonomia ou dos quais ainda não têm conhecimento. Isso institui frequentemente, um dilema na esfera escolar, pois faltam referências didático-metodológicas que permitam mudanças. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que apregoam que o ensino de LP busca desenvolver no aluno

seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p.55).

Porém, uma questão merece atenção: como o aluno irá desenvolver seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística e tornar-se um leitor efetivo se tais recursos não constituem objetos de ensino? Em relação ao primeiro ano do EM da EEEMY, há uma reiterada fala entre os professores sobre as precárias condições de leitura e escrita manifestadas pelos alunos. Em que medida as interações que ocorrem nas aulas constituem espaços de desenvolvimento “das múltiplas possibilidades de expressão lingüística”?

É importante mencionar que, na escola, há indicadores que remetem ao desejo de tornar isso uma realidade, como o que se pode observar no seu Projeto Político Pedagógico quando afirma que lhe cabe

[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e preparo para o exercício da cidadania [...] a escola está compromissada com o ser humano, de modo a proporcionar-lhe reflexões sobre o mundo em que vive e sobre si mesmo, oportunizando-lhe a ampliação dos conhecimentos, para uma prática social cada vez mais humana e competente (EEEMY, 2005, p.3).

Sabe-se que o EM é um momento decisivo da vida escolar dos estudantes. A reprovação tende a antecipar o fenômeno da evasão. Apesar da tendência de queda que se verifica nos índices entre 2007 e 2010, observamos que o abandono no EM é mais significativo nos primeiros anos desse nível de ensino. Segundo dados do IBGE, em 2007, no Brasil, 16,5, 12,4 e 9,4 dos estudantes deixavam o EM no 1º, 2º e 3º ano, respectivamente. Esse índice altera-se em 2010 para 12,5, 9,6 e 7,5, respectivamente.

Da mesma forma, a reprovação atinge mais fortemente o 1º ano. Relativo ao mesmo período, são estes os dados: 16,4, 11,4 e 8,8 dos estudantes reprovaram no Brasil, em 2007, no 1º, 2º e 3º ano, respectivamente. O interessante aqui é que a tendência de queda não é a mesma que se verifica nos dados sobre a evasão: 17,2, 11,1 e 7,1 dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano, respectivamente, reprovaram em 2010 (IBGE, 2013).

Já os dados relativos à reprovação no Rio Grande do Sul são ainda mais alarmantes. Em 2007, a reprovação atingia a 26,4, 16,6 e 9,3 da população matriculada no EM no 1º, 2º e 3º ano, respectivamente. Já em 2010, a tendência verificada em nível nacional aqui se repete: 28,8, 16,9 e 8,6 dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano, respectivamente, são reprovados (IBGE, 2013).

Os dados relativos à EEMY, expostos no Quadro 1, reforçam o cenário preocupante que se desenha no EM. Em 2007, 31% dos alunos do 1º ano foram reprovados, enquanto que em 2010, esse índice atinge 50%. Outro aspecto que se destaca naquela realidade é o fato de que uma boa parte de seus estudantes de EM provém da EMFX. Nos últimos três anos, 96% dos alunos das 8ª séries<sup>9</sup> efetivaram matrícula na EEMY e, destes, 44,44% reprovaram no primeiro ano (PROCERGS, 2011).

Dada a complexidade do quadro e dos nossos interesses de pesquisa, cabe-nos indagar em que medida as interações que ocorrem nas aulas de LP podem ajudar a compreender esse fenômeno. Como se colocam e o que dizem os estudantes sobre o que fazem em aula? Quais referenciais curriculares e metodológicos norteiam as aulas de LP? Em que medida os conhecimentos (e desconhecimentos) dos estudantes são confrontados com o currículo desenvolvido?

Tais questões requerem uma breve incursão sobre a problemática do EM e sobre a especificidade do trabalho com o ensino noturno, campo no qual localizaremos nosso trabalho.

### 1.1.1 O EM no Brasil

No Brasil, historicamente o EM esteve organizado na perspectiva de preparar os alunos com maior poder aquisitivo para o Ensino Superior, tendo este uma oferta limitada de vagas. A expansão da escolarização (1930) veio aliada à expansão do EM profissionalizante,

---

<sup>9</sup> Em Marau ainda há séries (e por isso adota-se essa nomenclatura), pois a adequação das turmas em anos é progressiva, para adequar-se à Lei 11.274, de 06/02/2006, que estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos.

ou seja, da preparação para o mercado de trabalho. Estabeleceu-se, assim, um impasse entre a natureza propedêutica original de um ensino destinado às elites e a necessária articulação com a preparação para o trabalho, sendo que a Lei nº. 5.692, de 1971, enfrentou a questão, estabelecendo a profissionalização obrigatória. (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 60-61).

Mas a proposta de profissionalização em massa fracassou por dois motivos: a impossibilidade das escolas tornarem-se profissionalizantes e as dificuldades de inserir no mercado de trabalho todos os técnicos formados. Diante dessa problemática, em 1982, com a Lei nº. 7.044, suprimiu-se a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante.

A partir disso, uma nova hegemonia em relação ao papel do EM na formação dos jovens levou anos para se consolidar. Mais tarde, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, a Educação Básica seria composta por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Na realidade, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, pretendeu-se a universalização do EM e esta perspectiva se inscreveu no Plano Nacional de Educação (2001), que previu o atendimento da totalidade da demanda de alunos por esse nível de ensino, em dez anos (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 60-65).

Em vista disso, o novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, prevê em sua meta nº 3 “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.” (PNE, 2010). Todas essas mudanças legais e estruturais enfrentam o desafio de ampliar o número de vagas no EM, garantir recursos físicos e humanos e oferecer uma educação de qualidade, articulada com uma perspectiva profissional.

Apesar dos problemas do EM e os desafios que o Brasil tem de enfrentar em relação a isso, há ainda um agravante que é pensar o Ensino Médio noturno. A respeito desse tema, Souza e Oliveira (2008), pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), divulgaram os resultados de uma pesquisa nacional, desenvolvida no ano de 2003, em oito estados de todas as regiões do Brasil (MS, MG, PA, PB, RN, SC, RS e SP). Foram realizadas dez mil entrevistas com professores, alunos e diretores de escolas que ofereciam essa etapa da Educação Básica nesse turno de ensino.

Eles buscaram conhecer especificidades do alunado que vem frequentando o EM noturno, almejando contribuir para que os sistemas educacionais aprimorem o atendimento a essa clientela. Entre as diferenciações evidenciadas acerca da clientela do ensino noturno, a primeira é percebida entre os alunos que têm no estudo sua principal

atividade/responsabilidade e aqueles que, antes de serem estudantes, são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mercado de trabalho.

Os pesquisadores notaram, em alguns relatos de profissionais da escola, que eventuais menções a trabalhadores estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que usualmente eles estabelecem com o processo de escolarização. Essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, proposta e práticas de ensino menos exigentes. Os pesquisadores ilustram essa afirmação com casos nos quais é facilitada a entrada dos alunos, aceitando seus atrasos, pois sua jornada de trabalho atravessa o horário da primeira aula do período, indicando certa naturalização dessa realidade.

Outra característica que diferencia os alunos do EM noturno é a trajetória escolar, pois parte deles está dando continuidade aos estudos, sem interrupção, e outros estão retornando à escola, que foi por eles abandonada em algum momento de suas vidas. Mas essas diferenças parecem não ser consideradas pelos profissionais da educação porque também não são diagnosticadas nos planos, projetos e programas escolares, o que demonstra que as características, expectativas e aspirações dos alunos não fazem parte do planejamento educacional. As expectativas após a conclusão do EM também são diferentes entre os alunos, porque alguns querem dar continuidade aos estudos em nível superior e outros querem continuar trabalhando ou começar a atuar no mercado de trabalho. Os pesquisadores defendem que, diante da existência de um público diversificado no EM, há a necessidade de diversificar também a oferta de ensino, acolhendo cada aluno, deixando-o participar ativamente do planejamento escolar, potencializando suas escolhas futuras. Porém, essa reflexão tem de perpassar todas as instâncias envolvidas no processo educativo, desde órgãos governamentais até as instituições de ensino e seus respectivos atores (SOUZA; OLIVEIRA, 2008).

Além de todos os fatores preocupantes mencionados neste texto, outra temática relativa ao EM também merece atenção. Trata-se das competências relativas ao campo da linguagem, que ainda estão distantes do nível desejado, como apontam os sistemas de avaliação já mencionados, o SAEB e o ENEM.

A respeito dessa problemática, Clecio Bunzen e Márcia Mendonça organizaram a obra “Português no ensino médio e formação de professor”. Dentre os artigos da coletânea, destaco o capítulo 1, assinado pelos próprios organizadores, que aborda o ensino da língua materna no EM e chama a atenção sobre os dados oficiais e as avaliações desse nível de ensino, pois, segundo eles, sem uma reflexão adequada esses indicadores podem desestimular os



professores, porque os princípios teórico-metodológicos que norteiam os sistemas de avaliação dão prioridade à formação de competências e habilidades. Porém, para eles,

A tradição da formação para os conteúdos em si mesmos (saber por saber), geralmente por métodos transmissivos e de memorização, se reflete fortemente no ensino convencional de gramática no EM, que não visa, normalmente, à formação de competências e habilidades (saber fazer), nem à ampliação das práticas de letramento dos alunos. (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 16).

Nesse contexto insere-se uma concepção de aprendizagem passiva, com aulas que por vezes acabam dando dicas de como proceder nas avaliações e concursos que os alunos supostamente terão ao longo da vida, desconsiderando o foco fundamental do ensino de língua que é “a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores.”

Para o enfrentamento dessa realidade, acredita-se que os conceitos teóricos são fundamentais, como o de letramento<sup>10</sup>, por exemplo, pois o grande desafio do educador, consiste em levar práticas sociais de leitura, compreensão, produção de textos orais e escritos e de análise linguística para dentro da escola, de forma contextualizada e não fragmentada. No entanto, a repetição de conteúdos, os exercícios e as classificações de palavras e orações têm certa centralidade no ensino atual.

Anseia-se que a escola reconheça e valorize a diversidade de utilização da leitura e da escrita nos diversos contextos e práticas sociais. Porém, para alcançar esses objetivos, é necessário um professor apto a mediar essas situações. Este talvez seja um primeiro e importante passo nos progressos que o EM precisa alcançar em relação aos estudos sobre a linguagem.

## 1.2 Sobre o percurso metodológico

Com base nessa breve contextualização do EM, traçarei um esboço dos principais elementos metodológicos que constituem o processo investigativo em curso, já que o estudo que desenvolvo volta-se para a cidade de Marau/RS, para a maior escola estadual do município (possui em torno de 1.200 alunos), e, pontualmente, para uma turma do primeiro ano do EM noturno.

---

<sup>10</sup> Os autores concebem as práticas de letramento na perspectiva de Barton e Hamilton (1998), como sendo “as inúmeras práticas sociais que integram direta e indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade.”

Apesar de saber que as causas do índice de reprovação que se observa nos primeiros anos no EM podem ser muitas e variadas, optei por abordar elementos que se relacionam ao tratamento dispensado ao ensino e à aprendizagem da língua, elegendo como campo de investigação a escola EEEMY, pelo histórico que apresenta e pela evidente problemática relativa a essa questão. Para tanto, proponho como perspectiva metodológica para a investigação da problemática apresentada o estudo de caso explanatório único, porque, como afirma Yin (2001, p. 27), o “estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. Isto é, não há como, no caso da EEEMY, isolar todos os fatores que se interpõem no processo de produção da reprovação. Trata-se, portanto, de inserir-se em um dado contexto, buscando pistas sobre o seu funcionamento e sobre os elementos que podem atuar na conformação do quadro estudado, sem a pretensão de esgotar a sua composição.

Para o autor, “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2001, p. 21). Nesse contexto, apesar de tratar-se de um estudo de caso incorporado, ou seja, que pode envolver mais de uma unidade de análise, a mais importante delas será a que diz respeito às interações que ocorrem em sala de aula, pois buscarei compreender a qualidade que elas apresentam, norteando-me pelos seguintes questionamentos: que práticas de ensino e aprendizagem da LP ocorrem na EEEMY? Em que medida elas revelam uma apropriação, tanto por parte do professor como do aluno, das ferramentas que lhes permitem agir com e sobre a língua, de modo a satisfazer as necessidades escolares e também as emergentes das diversas práticas sociais que demandam esse tipo de conhecimento?

Além da observação de dez aulas, ministradas nos dias 22, 24, 29 e 31 de outubro e, 07, 11, 19, 21, 26 e 28 de novembro de 2012 e registradas em diário de campo, também tomarei como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com a professora responsável por ministrar a disciplina, na qual parto de questões básicas (Apêndice D), apoiadas em pressupostos teóricos e hipóteses pertinentes à pesquisa, ampliando-as a partir das respostas da professora entrevistada, pois, segundo Triviños (1987, p. 146), as respostas são “fruto de novas hipóteses”.

Como fonte de informação sobre o contexto estudado, analisarei documentos orientadores do trabalho no EM da Escola e planejamentos e avaliações formais elaborados pelo professor (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM, PCNEM, Plano de Estudos, Projeto Político-Pedagógico, Planos de Aula), buscando reconhecer quais

as concepções, percepções e interpretações a respeito da língua subsidiam a intencionalidade de ensino concretizada nas relações em sala de aula.

Para delinear o perfil dos alunos envolvidos na investigação, foi utilizado um questionário. Trata-se de um conjunto de questões que abrangem um tema de investigação por meio do qual podem ser recolhidas informações de um grupo específico de pessoas. Esse instrumento tem por indicadores: a estrutura familiar; o grau de escolaridade dos pais; a realidade socioeconômica; material de leitura que circula em casa; as opções de lazer; opinião sobre a escola; visão sobre as aulas de LP e sobre o futuro profissional (Apêndice B).

Compreendo que as fontes de informações apresentadas são essenciais para o processo de pesquisa, bem como a necessidade da utilização da triangulação de dados, pois, segundo Yin (2001, p. 107), “na verdade, as várias fontes são altamente complementares e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes”. Especificarei cada uma delas, situando-as no contexto do trabalho.

### 1.2.1 A observação

Para a coleta de dados foram realizadas dez observações diretas, registradas em diário de campo, das aulas de LP de uma turma do EM noturno da EEEMY. É uma técnica que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Trata-se de um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Saber observar implica confrontar indícios com a experiência anterior para poder interpretá-los.

Ressalto que a turma foi indicada pela direção da escola, tendo em vista que os alunos advindos da EMEFX não são matriculados em uma única turma, mas sim inseridos nas várias turmas de primeiro ano existentes na escola, não sendo possível, portanto, observar a todos em um curto período de tempo.

Para fins de contextualização, é importante levar em conta que a EMEFX foi criada em 1999, para atender a um grande número de alunos da Educação Infantil e da primeira série do EF, instalados nos bairros próximos ao da escola, já que estes não possuíam vagas suficientes para atender à demanda de alunos e, também, devido ao crescente número de famílias que se instalam na cidade de Marau, em busca de empregos oferecidos pelas diversas empresas que o município possui. Atualmente a EMEFX possui em torno de 380 alunos matriculados de 1º ano a 8ª série, sendo uma das maiores da cidade e, quanto à clientela

atendida, o Projeto Político-Pedagógico da EEEMY (EEEMY, 2012, s/p) descreve-a da seguinte maneira:

algumas crianças e adolescentes possuem dificuldades de relacionamento, falta de higiene, concentração e interesse, ausência de valores e baixa auto-estima dessa forma, prejudicando as atividades em sala de aula e extra classe. Pensamos que a realidade relatada está atingindo nossos alunos devido a situação social, o desemprego, a falta de estrutura familiar e de importância dada para o estudo. O descomprometimento de alguns pais nos deixa preocupados com a situação, pois cabe à família transmitir valores tão necessários para uma boa convivência.

Esse trecho é o único ao longo do documento que caracteriza os estudantes da instituição. Assim como ocorre com outras escolas do município, a maioria dos alunos que sai da EMEFX efetua matrícula na EEEMY; por isso, há várias turmas de primeiro ano no EM com número elevado de alunos em cada uma (pelo menos é o que consta na matrícula). Justifico essa afirmação enfatizando que a turma que observei é composta por 27 alunos, porém, o número máximo de presentes nas aulas observadas foi 14 alunos.

Para ressaltar a garantia do sigilo e assegurar a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos no trabalho de campo, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), em três vias, das quais uma ficou de posse da direção da escola, a outra da professora titular de turma e a terceira com a pesquisadora responsável.

### 1.2.2 A entrevista

Buscando reconhecer as concepções, percepções e interpretações a respeito da língua, que norteiam a prática pedagógica da professora de LP da Escola EEEMY, utilizei a entrevista semiestruturada, com algumas questões previamente elaboradas e outras que surgiram durante o percurso, pois “como conversa intencional, caracteriza-se pela criação de uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Nesse sentido, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BODGAN; BIKLEN, 2006, p. 134). A entrevista foi gravada e transcrita para possibilitar a sua análise mais acurada.

Enfatizo que a docente entrevistada é formada há 15 anos em Letras- Licenciatura Plena, pela Universidade de Passo Fundo, e também possui Pós-Graduação em Gestão de

Pessoas. Atua há 12 anos como professora de LP e está na EEEMY há oito meses, pois, como ressaltou na entrevista, seu marido é transferido de cidade periodicamente e ela o acompanha; por isso já trabalhou em diversas cidades da região.

### 1.2.3 A análise documental

Conforme mencionado, foram analisados os documentos que embasam o ensino de LP na escola EEEMY: o livro didático e o Plano de Estudos, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Algumas perguntas foram elaboradas para subsidiar a análise: quais as bases curriculares que fundamentam o ensino da LP na EEEMY? Como esses documentos orientam o ensino da língua no EM? Que relações eles possuem com as interações observadas em sala de aula?

Em termos de materiais de planejamento disponíveis na escola a professora diz utilizar-se do Plano de Estudos (que é um documento elaborado pela equipe escolar, contendo conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do ano), pois considera o livro didático difícil para uso em aula, devido ao nível de conhecimento dos alunos. Não houve referência por parte da professora aos documentos oficiais orientadores do currículo, tais como, PCNEM e OCNEM. Quanto aos seus próprios planejamentos, a professora diz ter um caderno, ao qual eu não tive acesso, onde faz as suas anotações.

### 1.2.4 O questionário

Por caracterizar-se como um conjunto de questões que abrangem um tema de investigação por meio do qual se pode recolher informações de um grupo de pessoas, o questionário auxiliou-me a delinear o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação, com questões sobre estrutura familiar, situação socioeconômica, trajetória escolar, leitura, escrita, lazer, escola, aulas de LP e futuro profissional.

Os sujeitos envolvidos diretamente no trabalho de campo podem ser assim caracterizados: 27 adolescentes, matriculados em uma classe do ensino noturno, no primeiro ano do EM de uma escola estadual do município de Marau/RS. Destes, apenas 14 se fizeram presentes nas dez aulas em que observei o trabalho desenvolvido nos quatro períodos semanais da disciplina de LP.

Destaco que existem cinco turmas de primeiro ano no noturno e oito no diurno, totalizando 13 turmas na EEEMY. As aulas, à noite, iniciam às 19 horas e encerram às 22h 40min.

O grupo investigado é constituído predominantemente por estudantes do sexo feminino: são oito meninas e seis meninos<sup>11</sup>. A maioria da turma, dez alunos, é natural do município de Marau; há quem tenha vindo dos municípios de Serafina Corrêa, Passo Fundo, Canoas e São Luiz Gonzaga. Considerando que Marau possui várias indústrias que empregam boa parte da população, é comum a migração de pessoas de outros municípios para trabalhar nesse setor.

A idade dos 14 adolescentes varia de 15 a 17 anos e todos moram com familiares (pai, mãe, padrasto, irmãos ou avós), que têm uma renda mensal entre um e três salários mínimos. Treze famílias possuem casa própria e, destas, nove tem carro ou moto. Os responsáveis pelos adolescentes exercem as mais diferentes profissões: professor (a), caminhoneiro, policial, pedreiro, auxiliar de limpeza, mas os que predominam são os trabalhadores da indústria de alimentos, atividade econômica de base do município. Quanto ao nível de instrução dos familiares, 16 não possuem EF completo, apenas três (duas mães e um pai) concluíram-no; dois (uma mãe e um pai) possuem o EM; quatro (dois pais e duas mães) possuem Ensino Superior; uma mãe cursa Pedagogia e uma mãe é analfabeta. Observa-se aqui que a maioria dos familiares não prosseguiu com os estudos e possui certa estabilidade financeira. A percepção dessa situação pode afetar a avaliação que os estudantes fazem da função da escola e da relação da instituição com o seu futuro profissional. Quando perguntados sobre sua trajetória escolar, sete alunos responderam que já foram reprovados em alguma etapa de ensino; cinco estão repetindo atualmente o primeiro ano e disseram que escolheram o turno da noite para estudar porque trabalham durante o dia ou precisam ajudar a cuidar de familiares. Dentre os dez alunos que trabalham (cinco meninas e cinco meninos), seis estão fazendo curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>12</sup>, durante quatro horas diárias; três são babás e trabalham até seis horas diárias e uma é estagiária de escritório durante quatro horas diárias. Como a turma possui cinquenta por cento dos alunos na condição de repetentes, há aqui um forte indício de evasão e de novas reprovações, pelo fato de se sentirem desestimulados e incapazes em relação ao que a escola lhes proporciona.

Todos os alunos têm computador ou *notebook* em casa e acessam a Internet com finalidades semelhantes: divertimento, pesquisas e trabalhos escolares, jogos, bate-papo,

---

<sup>11</sup> Ressalto que estou considerando aqui apenas o grupo com o qual tive contato durante as aulas observadas.

<sup>12</sup> Os alunos colocaram os cursos do SENAI como atividade remunerada porque recebem bolsa de estudos.

conhecer pessoas. Três alunos colocaram respostas diferentes, como: adquirir conhecimentos e aprender coisas novas. Dentre as páginas mais acessadas, citaram o *facebook*, com tempo de acesso entre uma e três horas; quatro alunos responderam que ficam mais de quatro horas diárias conectados à rede. Este grande tempo diário dedicado às redes sociais demonstra o enorme interesse dos alunos por essa ferramenta.

A respeito do bloco de questões sobre leitura, dez alunos afirmaram que leem jornais, revistas e livros, em uma quantidade que varia de um a treze exemplares por ano. Uma aluna manifestou que lê gibis, em torno de trinta por ano, e outra aluna informou que não lê nenhum livro. Onze afirmaram ter livros em casa, adquiridos por eles ou doados por instituições e guardados nos mais diversos lugares, como: balcão, gavetas, caixas, prateleiras, roupeiros e estantes. Apenas três alunos disseram não possuir nenhum livro em casa. Dentre as pessoas que mais leem em casa estão os próprios alunos, depois as mães e os irmãos. A leitura, porém, não aparece como atividade de lazer. Já a televisão preenche de duas a três horas diárias do tempo dos alunos, principalmente para assistir a novelas e filmes. Através dessas respostas pode-se afirmar que esta é uma turma que se interessa pela leitura, se levada em consideração a variedade de aportes de textos que foram citados pelos alunos, que se colocam, inclusive, como os que mais lêem em casa.

A maioria dos alunos afirma que estuda em casa, de uma a duas horas por semana, com o objetivo de tirar notas boas nas provas; apenas duas alunas escreveram: “para obter conhecimento”, e uma acrescentou o desejo de conseguir bolsa para a faculdade. Os fatores que mais os desagradam na escola são: falta de maturidade e respeito de alguns colegas; bagunça; falta de rigidez da direção; “professores chatos e mal educados”; e as notas. Por outro lado, citam como fatores positivos, que lhes agradam: a convivência com colegas e professores; as amizades; os professores bons; conviver com pessoas que querem expor suas ideias. A questão das avaliações aparece de maneira forte entre os alunos, sendo este o grande motivo que os faz estudar por algumas horas em casa. Nesta etapa do questionário os alunos também demonstram ter opinião formada sobre os problemas que mais os perturbam na escola. Dessa forma, os fatores levantados por eles poderiam ser importantes contribuições para a gestão escolar.

Em geral, a turma acredita que a professora de LP tem objetivos para ensinar o que ela ensina: é necessário para ser alguém na vida e para o futuro; precisa incentivar a leitura; para passar no vestibular e usar no dia a dia; para ensinar a escrever e a separar as sílabas. Um aluno disse que não sabe que objetivos a professora tem para ensinar e o outro afirmou que não frequenta as aulas (justificando assim a sua omissão em relação à pergunta). Citaram

como conteúdos estudados até o momento as classes gramaticais e a interpretação de texto. Uma aluna ainda acrescentou: “Não vejo muita diferença dos anos anteriores, mas é bom revisar”.

Dentre os conteúdos que ainda gostariam de aprender estão: classes gramaticais, construção e interpretação de textos. Uma aluna escreveu: “eu gostaria de aprender a fazer redação, que eu não consigo pensar”. Quanto à utilidade do que aprendem em sala de aula para as suas vidas fora da escola, treze alunos disseram que é útil: para ler documentos importantes; falar em público; saber ler e escrever melhor; fazer uma faculdade; saber mais coisas; levar para a vida toda. Apenas um aluno não respondeu a esta questão.

Muitos alunos (nove) disseram que têm dificuldade para entender o que leem na escola e também fora dela. Desses, oito dizem ser solicitados a escrever em diferentes situações fora da escola, em casa ou no trabalho: convites; notas de compras; processos trabalhistas; textos; resumos; copiar as matérias atrasadas; pautas; temas; contratos; Internet e igreja.

A turma toda tem o desejo de cursar Ensino Superior e a maioria (nove) quer fazer uma pós-graduação. As seguintes áreas de interesse foram mencionadas: Pediatria; Enfermagem; Psicologia; Direito; Jornalismo; Odontologia; Medicina Veterinária; Engenharia e Educação Física. Acreditam que a escola pode ajudá-los a concluir o EM e passar no vestibular, mas, para isso, os professores têm de ensinar melhor. As respostas dadas às últimas questões comprovam que os alunos, em sua maioria, têm consciência das suas dificuldades em relação à produção e interpretação de texto e demonstram interesse em superá-las, para melhorar seu desempenho dentro e fora da escola, inclusive para ter condições de ingressar num curso superior. Denunciam, ainda, que o ensino não está bom ao dizer que os professores têm de melhorar a forma como ensinam, ou seja, que, da forma atual, não estão conseguindo aprender e, conseqüentemente, mantêm-se as dificuldades de operar com a língua nos diferentes contextos em que seu uso se faz necessário.



## 2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE E LUGAR DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

O propósito deste capítulo é explicitar, por meio de pesquisa bibliográfica, os principais aportes trazidos pelos estudos de Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner e Mikhail Bakhtin para a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino. Cada um deles, a sua maneira, oferece elementos para que se conceba a linguagem como organizadora do pensamento, como produção simbólica e como constitutiva das interações sociais. Nesse sentido, são fundamentais à pesquisa em desenvolvimento, pois, através dela, busco compreender que interações ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa da EEMY, tendo na linguagem a sua centralidade, tomada como prática social. Especificamente, investigo como a ação linguística que os indivíduos realizam ao usar a língua materializam seus pensamentos em um suporte exterior a si, transmitem informações e agem sobre os outros, levando em consideração um contexto real de aprendizado, no caso, a sala de aula de uma escola pública de EM.

Para tanto, será apresentado no item “Relações entre pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual” um breve relato sobre as origens sociais da linguagem e do pensamento, bem como sobre o desenvolvimento intelectual das crianças<sup>13</sup>, que acontece quando a fala e as atividades práticas conseguem andar juntas. Será enfatizada ainda a importância das interações para o aprendizado, subjacente à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e de andaime (*scaffolding*) de Bruner. Bakhtin também concebe a linguagem com caráter interativo e dialógico, o que será explicitado nos itens “A linguagem como fenômeno social de interação” e “Os gêneros do discurso na concepção bakhtiniana”. Neles, a enunciação é apresentada como unidade real de comunicação, salientando o seu importante papel na constituição dos sujeitos e, portanto, a função social da linguagem, efetivada por meio dos gêneros do discurso. E, por fim, é exposta a definição da concepção de linguagem presente no Círculo de Bakhtin e difundida por estudiosos brasileiros.

---

<sup>13</sup> Refiro-me inicialmente à criança devido ao fato de que a apropriação da linguagem é um processo que se inicia na infância.

## 2.1 Relações entre pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual

Lev Semenovitch Vygotsky é um autor importante para o tratamento do desenvolvimento intelectual das crianças por meio das interações sociais. Como sua principal preocupação era o desenvolvimento do ser humano, em especial, o desenvolvimento das funções psíquicas do homem como um processo cultural e histórico, descreveu os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento. Para ele, a linguagem tem duas funções básicas:

1) função de intercâmbio social: o homem cria e utiliza sistemas de linguagem para se comunicar e para que esta comunicação seja possível, utiliza signos que traduzem ideias, sentimentos, vontades, pensamentos;

2) função de pensamento generalizante: a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma categoria conceitual. Essa função torna a linguagem um instrumento de pensamento, pois a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (VYGOTSKY, 1984).

Levando em consideração essas funções e fazendo uma breve retomada da obra “A Formação Social da Mente” (VYGOTSKY, 1984), é possível compreender que Vygotsky caracteriza os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elabora hipóteses a respeito de como essas características se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Podemos destacar três aspectos importantes nesse sentido: a relação entre os seres humanos e o ambiente físico e social; as novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza, e as consequências psicológicas dessas atividades; e, por fim, a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Para o autor, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática andam juntas. A criança, antes de controlar o próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com o auxílio da fala, tornando-se sujeito e objeto da própria ação. Com isso, percebe-se que a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo, sendo que ambas fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, mobilizada para resolver um problema, e, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. “Essas observações me levaram a concluir que as crianças resolvem

suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”, afirma Vygotsky (1984, p. 35). Isso é o que fundamentalmente distingue as ações de uma criança que fala das ações de um macaco chimpanzé, por exemplo, que é capaz de agir apenas com os elementos oferecidos pelo seu campo visual, ou seja, possui apenas inteligência prática, não funcionando no plano simbólico.

A criança quando confrontada com um problema mais complicado apresenta uma variedade complexa de respostas que incluem tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida às pessoas ou a ação seguida de apelos verbais. Esse conjunto de respostas afeta várias funções psicológicas: a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento. Agora, o uso da linguagem como elemento e propulsor do comportamento e da atividade de natureza intelectual é apreendido pela criança em seu contato com o ambiente cultural, o qual, por sua vez, já tem nela um instrumento privilegiado da atividade cognitiva.

Dessa forma, Vygotsky (1984) afirma que, para o pleno desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações com os adultos, ou seja, o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola.

Essa relação entre desenvolvimento e interação é abordada por Vygotsky (1984) por meio do recurso ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou companheiro com um nível mais elevado de experiência e conhecimento. Esta passagem de um nível para o outro é dinâmica e implica a colaboração entre os participantes. Já com relação à integração entre aprendizado e ensino, o aprendizado não é uma consequência do desenvolvimento, mas implica sempre interação social. Com base nisso, Vygotsky (1984) critica a aprendizagem que se limita ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal.

Em relação ao tema sobre como a interação entre criança e adulto favorece o desenvolvimento infantil, são muito importantes as contribuições de Jerome Seymour Bruner, psicólogo estadunidense que desenvolveu estudos significativos sobre educação e sobre a mente humana, sendo um dos principais protagonistas do movimento da Revolução Cognitiva, desencadeado nos Estados Unidos da América em meados da década de 1950. Em uma de suas obras, denominada “A cultura da educação”, já situado no campo dos estudos da

Psicologia Cultural, Bruner aborda o conceito de *andaime* (*scaffolding*). Segundo ele, “os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender cada qual de acordo com suas habilidades. Isto simplesmente implica que o professor não exerça tal papel de forma monopolizada” (BRUNER 2001, p.29). Aproximado do conceito de ZDP cunhado por Vygostky, Bruner também concebe o desenvolvimento da criança como algo caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que consegue fazer com a ajuda de outras pessoas, sendo que, através disso, ela pode construir progressivamente, no caso da linguagem, comunicações mais efetivas e elaboradas com o apoio oferecido pelo adulto. Em ambos autores, percebe-se a importância dada à linguagem como principal meio de constituição simbólica da realidade, destacando que o homem constrói os conceitos que constituem o seu mundo através dos símbolos linguísticos aos quais tem acesso.

Na abordagem de Vygotsky e Bruner, assim como de Bakhtin, como se verá mais adiante, parte-se do pressuposto de que os processos mentais ocorrem pela mediação de sistemas simbólicos. Isso significa, segundo Oliveira (2012, p. 48), que “operamos mentalmente com representações dos objetos, eventos e situações do mundo real, sendo capazes de manipular as representações na ausência das coisas representadas”. Essas representações, integradas a sistemas simbólicos, são produzidas pelo sujeito com base em sua experiência com o mundo objetivo, no “contato com as formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência”. Nessa interação, “o indivíduo vai então construindo sua estrutura conceitual, seu universo de significados” (Id., *ibid.*).

Oliveira esclarece:

Esse é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente e persiste na vida adulta - o indivíduo está sempre adquirindo novos conceitos, incorporando novas mudanças de significado a eles e reordenando as relações entre os conceitos disponíveis. A cada momento da vida do indivíduo ele disporá, então, de uma dada estrutura conceitual, a qual é uma espécie de rede de conceitos interligados por relações de semelhança, contiguidade e subordinação. (Id., *ibid.*)

Com essa rede de conceitos o indivíduo expressa não somente o que elaborou nas relações com o mundo, mas o “filtro” por meio do qual interpreta a si e ao mundo que o rodeia.

Esse processo de elaboração de conceitos ocorre de maneira singular na criança pequena e na criança mais velha e também no adulto. Se inicialmente condicionado pela apropriação inicial das palavras e pela experiência direta, com o passar do tempo, aumenta a

importância das informações provenientes de outras pessoas ou fontes. Além de prescindir cada vez mais da experiência direta e de utilizar-se de fontes diversas de informação, segundo Oliveira (2012, p. 49),

conforme o indivíduo vai se tornando mais maduro, mais importante se torna seu processo de reflexão sobre os conceitos e maiores serão as possibilidades de uma ação deliberada sobre o próprio universo de conhecimentos. Os adolescentes e adultos são capazes de buscar, intencionalmente, informações para preencher lacunas no seu conhecimento sobre um certo domínio, por terem condições de auto-análise de confrontação do próprio universo de significados com outros - de outras pessoas, de uma disciplina escolar, da ciência consolidada.

Esse processo de construção permanente da estrutura conceitual constitui um processo de aprendizagem pelo qual as pessoas passam, ao longo de toda a vida, estejam elas dentro ou fora da escola. Agora, na escola, tem-se uma situação privilegiada para impulsionar esse processo, uma vez que sua função é planejar situações que permitam ao indivíduo ampliar, reorganizar, reelaborar essa estrutura conceitual e os sistemas que lhe permitem a construção de universos de significado por meio de ações intencionais, por meio do ensino escolar.

Caso o professor saiba sobre como o ser humano aprende e esteja empenhado na construção de conhecimentos com os alunos, um amplo campo de interações produtivas se instala. Fundamental ao professor, nesse processo, portanto, é reconhecer o conteúdo intelectual acumulado pelos estudantes, a fim de produzir as condições de transformações na estrutura de conceitos já adquiridos.

## **2.2 A linguagem como interação**

Essa perspectiva de mediação dos processos mentais por sistemas simbólicos como pudemos ver aproxima-se dos trabalhos Mikhail Mikhailovich Bakhtin, nascido em 1895 na província de Orel, na Rússia. Tenho nele um dos principais aportes teóricos do processo de pesquisa em virtude de sua concepção de linguagem como interação. Para ele, a apropriação da linguagem é um processo de evolução ininterrupto, pois na medida em que o acesso a ela se amplia, as estruturas cognitivas do sujeito se refinam, o que o torna capaz de construir conhecimentos cada vez mais elaborados sobre esse objeto social.

A linguagem, segundo Bakhtin (1992), possui uma natureza dialógica; configura-se como espaço da interação do eu com o outro, em que os partícipes agem um sobre o outro, situados em um contexto histórico-ideológico. Nesse sentido, a língua realiza-se na interação verbal, uma vez que constitui uma realidade enunciativa concreta. Para ele, a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1992, p. 113).

Com Bakhtin, portanto, não é possível enxergar a língua de forma restrita, isolada, mas em uma perspectiva social na qual “a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1992, p. 113).

Partindo do princípio dialógico de que sempre existe um interlocutor, compreende-se que a interação vai além do simples envolvimento de dois participantes na interlocução, pois toda e qualquer ação está marcada num espaço-tempo socialmente estabelecido – uma vez que o caráter interno da língua está relacionado ao externo. Assim, locutor e ouvinte são elementos indispensáveis à enunciação.

Bakhtin/Voloshinov (1929/1992, p. 112), ao defender a tese enunciativa do dialogismo, destaca que, por mais que “não haja interlocutor real, ele pode ser substituído por um representante médio do mesmo grupo social ao qual pertence o locutor”. Nessa perspectiva, o interlocutor pode não apresentar-se presencialmente, podendo, também, ser uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor. Mesmo assim, ele interferirá tanto na estrutura do texto como nos recursos de linguagem a serem empregados. Em síntese, a enunciação corresponde à emissão de um conjunto de signos produzido na interação de indivíduos socialmente organizados.

É importante destacar que essa interação entre os sujeitos, constitutiva da enunciação, não está centrada no mero consentimento, mas sim, na relação dos sujeitos do e no discurso, pois se considera que os sujeitos, ao fazerem uso da palavra, convencem, distorcem, se opõem, concordam, confirmam, ocultam, se completam, uma vez que não existe sujeito pronto, acabado, mas sujeitos que se constroem na sua fala e com a dos outros. Assim, a linguagem funciona como mediação entre o sujeito e o outro que atuam linguística e discursivamente.

Dessa forma, o indivíduo, o qual está sempre em interação, é envolvido pelo meio social que organiza a produção da enunciação e, conseqüentemente, do sujeito discursivo:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

A conceituação de enunciado, proposto por Bakhtin (2003), faz referência à ideia de diálogo, uma vez que é visto por ele como um elo da cadeia muito complexa da comunicação verbal e, por isso, não pode ser desvinculado dos elos que o precedem nem do caráter responsivo (interno ou externo) que ele possui. Essa resposta que o enunciado instiga, materializada interna ou externamente, pode ser, como dito anteriormente, tanto de concordância, discordância, questionamento, adesão, entre outros.

O enunciado concebido como a unidade da comunicação verbal se caracteriza pela alternância de papéis entre sujeitos da interação. Essa alternância acontece devido à atitude responsiva dos atores interacionais porque manifestam em suas palavras posições ideológicas. Vale ressaltar que essa alternância não consiste na produção oral ou escrita, mas que, enquanto um fala, o outro já manifesta uma atitude responsiva, mesmo que esteja em silêncio, pois todo discurso está imediata e diretamente condicionado pela resposta antecipada.

É por esse motivo que a concepção interativa da linguagem, proposta por Bakhtin/Voloshinov (1929/1992), destaca que o diálogo ininterrupto com o outro concede à linguagem o caráter interdiscursivo, isto é, a relação de um discurso com outros discursos, já que “o dialogismo se dá sempre entre discursos”. Logo, as relações com o(s) outro(s) se dão por meio de discursos, como reitera Bakhtin. Estes, no ponto de vista *bakhtiniano*, caracterizam-se por um entrelaçar de vozes, sendo, por isso, heterogêneos; assim, é no social que o discurso adquire certa unidade pela interação. Apesar de a língua ter essa estabilidade a fim de que os seres tenham signos que lhes sejam comuns e com isso se compreendam, é relevante ressaltar que o homem transforma a língua à medida que vai dando novos significados às palavras, o que não significa neutralizar o discurso e ignorar os movimentos de sentido, mas reconhecer também que o sentido é construído socialmente, recebendo, por isso, uma carga ideológica.

Segundo a proposta de Bakhtin/Voloshinov, todo signo é carregado de ideologia, e, por isso, impregnado de valores pelo grupo a que pertence (ético, político, religioso, cognitivo, dentre outros). Por essa razão, o discurso é ideológico, já que busca preservar os interesses dos grupos aos quais pertence. Percebe-se, assim, que a concepção bakhtiniana de linguagem enquanto interação reflete a articulação que ela tem com a ideologia e, conseqüentemente, com o discurso.

Sendo assim, perante a atitude responsiva do outro, o enunciado pressupõe uma apreciação valorativa, a qual é feita por avaliações baseadas em critérios ideológicos que podem expressar a educação familiar, a formação acadêmica, a adesão política, religiosa, dentre outros elementos, sem consideração aos quais a compreensão do discurso não seria possível, uma vez que as escolhas ou tomadas de decisões do enunciador são permeadas pela ideologia.

Dessa abordagem interativa da linguagem tomam parte os conceitos de exotopia e excedente de visão, que, segundo Bakhtin, podem ser caracterizados pelo momento em que um homem contempla um outro à sua frente e os seus horizontes concretos não coincidem com os dele, expondo dois mundos diferentes. Assim, o excedente constante da visão de cada um a respeito do outro é condicionado pelo lugar que cada um ocupa (unicamente) no mundo. Dessa forma, conforme Bakhtin, a exotopia é uma ferramenta de compreensão, na medida em que só o outro pode captar ou compreender o aspecto externo do ser humano, porque “o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação eu – o - outro é concretamente irreversível” (BAKHTIN, 1997, p. 43). Assim, cada um de nós, dependendo do lugar que ocupa, percebe apenas um horizonte, cabendo ao outro dotar-nos de acabamento, expondo-nos ao que o nosso olhar não consegue vislumbrar. E, nessa troca, somos influenciados e influenciados o outro.

Diante do exposto, compreende-se que a fala dos sujeitos constitui um interdiscurso, que estrutura e sustenta a possibilidade do dizer. Existe, dessa forma, uma relação entre o já dito (interdiscurso) e o que se diz (intradiscurso), respectivamente, entre a constituição do sentido e a sua formulação. É nessa relação que os sentidos se constituem; o que implica dizer que o discurso depende de fatores internos e externos – linguísticos e extralinguísticos. Isto é, analisar o discurso requer que se leve em conta o que o sujeito enunciador produziu em determinada circunstância. Essa abordagem pode mostrar-se produtiva para se pensar problemas centrais pertencentes ao campo do conhecimento pedagógico, como os problemas que surgem da relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula.

O caráter dessa relação pode ser definido à semelhança do que fez Dalbosco (2012, p. 2), ao diferenciar ação educativa de ação pedagógica. Segundo ele, se, por um lado a primeira diz respeito a uma interação espontânea e assistemática entre duas ou mais pessoas, a segunda objetiva-se em uma interação na qual os sujeitos assumem ou são levados a assumir uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática da relação que sustentam. Isso implica dizer, no caso da relação pedagógica entre professor e aluno, que tal interação deve ser objeto de



reflexão sobre as suas finalidades e fundamentos. Um dos elementos apresentados por Dalbosco (2012) para compor essa reflexão é que pensar tal relação implica, por exemplo, que tanto professor como aluno jamais possam tomar um ao outro como meio para alcançar determinados fins. Isto é, a relação entre ambos não deve ser concebida nos moldes de uma relação meio-fim instrumentalizadora (interesseira), no sentido de que o aluno tenha no professor uma figura que detém o conhecimento e o professor veja o aluno como um depósito desse conhecimento, mas que ambos se vejam numa relação recíproca de aprendizado.

Isso não significa ignorar, segundo ele, a relação de desigualdade inicial que caracteriza a relação pedagógica, mas empenhar-se em sua dissolução. Importa-nos nessa contribuição o fato de poder conceber a relação pedagógica como um processo intersubjetivo constituído de ações comunicativas. O alcance disso é exposto pelo autor em dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que

esse resultado permite romper com toda a concepção de ação pedagógica que a compreende a partir do modelo da relação sujeito-objeto e, em última instância, como obra de um sujeito monológico. Disso segue também a concepção da ação pedagógica como um processo comunicativo que é, antes de tudo, uma práxis social constituída intersubjetivamente numa dupla perspectiva: enquanto ação pedagógica que é determinada socialmente e, simultaneamente, enquanto ação que tem, ela própria, sua influência social. Em segundo lugar, a interação comunicativa entre educador e educando passa a ser o médium através do qual ocorre a própria reflexão sobre a ação pedagógica. Se entendermos a ação comunicativa como um processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, onde a tomada de posição ocorre com base em razões, então a relação entre educador e educando não pode mais ser vista somente como uma relação de poder do educador sobre o educando, onde o educador procura educá-lo a partir de fins determinados previamente. (DALBOSCO, 2012, p. 11)

Nessa perspectiva, percebe-se a importância de considerar o papel social da língua e de um ensino comprometido com essa concepção. Buscar-se-á, com isso, formar um sujeito que seja capaz de construir e mobilizar os conhecimentos sobre a língua para agir na sociedade, para participar ativamente dos diversos interdiscursos que a constituem.

### **2.3 Os gêneros do discurso na concepção bakhtiniana**

Conforme Bakhtin (2003, p. 262), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de

tudo, por sua construção composicional, já que estão indissolúvelmente ligados ao todo e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Apesar de cada enunciado ser particular, individual, cada campo de utilização da língua “elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais se denominam gêneros do discurso”.

Nessa perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso correspondem às convenções determinadas pelas práticas sociais que se efetivam por meio da linguagem. É por meio dessa ótica que o dizer não pode ser visto de forma isolada, já que este se molda de acordo com o gênero pedido, isto é, com as exigências da situação na qual se insere: uma palestra, um comentário, um cumprimento, por exemplo. Logo, o contexto leva o texto a ter determinadas características tanto na forma quanto no conteúdo, peculiaridades essas que não são rígidas, mas “são relativamente estáveis”, como enfatiza Bakhtin (2003). A frequência com que são usados também varia no tempo e no espaço, ou porque adquirem novas formas ou porque surgem gêneros novos. No entanto, é importante destacar, como faz Marcuschi (2002, p. 20), ao retomar Bakhtin, “que, embora a forma determine alguns gêneros, eles não são definidos pelos aspectos formais (estruturais ou linguísticos), mas sim pelos aspectos sócio-comunicativos e funcionais dos textos”. Assim, é na visão da linguagem enquanto atividade interativa que os gêneros discursivos adquirem as modificações, que ocorrem devido ao aspecto heterogêneo das atividades verbais, as quais se efetivam por meio das condições de funcionamento das formações sociais.

Além disso, os gêneros, segundo Bakhtin (2003), são definidos por três dimensões essenciais e indissociáveis: conteúdo, forma e estilo. O conteúdo se torna dizível por meio do gênero, já que falamos por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Já as formas de gênero, pelas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente das formas da língua no sentido da sua normatividade para o falante; elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. O estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas deste; por isso, todo enunciado é individual e pode refletir a individualidade do falante ou escrevente. Os estilos de linguagem não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 265- 283).

Essas três dimensões do gênero são determinadas, principalmente, pela situação em que os enunciados são produzidos e pela apreciação valorativa do locutor, pois, como destaca o próprio Bakhtin/Voloshinov (1929/1992, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

É essa situação social que determinará o gênero a ser acionado, já que leva em conta, sobretudo, os envolvidos no processo interlocutivo: locutor e interlocutores, vistos sob a apreciação valorativa do locutor que influencia nos aspectos temáticos (conteúdo), na composição e no estilo, os quais são interdependentes: especificado o gênero, faz-se uso das possibilidades de seleção.

Nesse sentido, não somente a abordagem bakhtiniana de linguagem, mas as contribuições de Vygotsky e Bruner permitem compreender que a aprendizagem da língua, sua constituição e seu uso, atua como fator de desenvolvimento do ser humano. Apropriar-se de uma língua implica apropriar-se da cultura e de uma ferramenta intelectual que permite a expansão de outras capacidades cognitivas. Isso porque a língua integra, define, determina certas estruturas cognitivas. Na medida em que o acesso a essa linguagem se amplia, essas estruturas também se ampliam.

Trazendo essas reflexões para o contexto escolar e pensando na realização de pesquisas futuras neste campo, sabemos que o sujeito não utiliza a língua somente nos ambientes escolares, mas é na escola que a reflexão sobre sua constituição e uso deve ser intensificada, pois a forma como ele interage neste meio e a qualidade dos conhecimentos que lhe são oportunizados são fatores importantes para o desenvolvimento e o domínio dessa linguagem.

Dessa forma, podemos afirmar que a escola é o lugar no qual intencionalmente e metodicamente devem ser asseguradas as condições de desenvolvimento de muitas aprendizagens dentre elas as das várias formas assumidas pela língua nos diferentes contextos de uso. No sentido exposto por Dalbosco (2012), isso implica, portanto, buscar aportes teóricos para pensar e repensar as práticas escolares tendo em vista o aluno que desejamos formar, para elaborar práticas coerentes com esse desejo, principalmente em relação à linguagem, que, como vimos anteriormente, é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

A expectativa em relação à escola, no que se refere ao ensino da língua, é a de que ela consiga equipar as mentes com habilidades para compreender, sentir, agir, refletir, negociar, dialogar e organizar seus conhecimentos sobre a língua, cumprindo, desse modo, a sua questão fundamental, que é colaborar na constituição do aluno como sujeito e desenvolver formas complexas de pensamento. Nesse caso, a ação do indivíduo ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim

realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor (ouvinte ou leitor) de um modo cada vez mais consciente.

Por isso, ao propor oportunidades de ação no campo do ensino da língua, o que se espera é que sejam oferecidas práticas de ensino comprometidas com a concepção de linguagem como interação, em que o aluno seja sujeito capaz de construir e mobilizar os conhecimentos sobre a língua para agir na sociedade, respondendo e compreendendo ativamente as mais diversas situações em que seu uso se faz necessário.

## **2.4 Definindo diferentes concepções de linguagem**

Historicamente, as concepções de língua influenciaram o trabalho com a leitura e a escrita, que são os principais objetos das aulas de Língua Portuguesa nos mais diferentes níveis de ensino.

Levando em consideração os fatores históricos, vários estudiosos brasileiros, dentre eles Geraldi (1997) e Travaglia (2005), podem auxiliar na explicitação de algumas dessas concepções de linguagem que sustentaram ao longo dos tempos e, ainda embasam, o ensino da língua nas escolas brasileiras. Entre elas estão: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Para Geraldi (1997, p. 41), a linguagem como expressão do pensamento é a concepção que respalda os estudos tradicionais. Ela se apoia na afirmação de que as pessoas que não conseguem se expressar bem não pensam bem. Caberia, portanto, ao ensino da língua influenciar o pensamento modelando-o pelo que se concebe como modelo de boa expressão, pautado na gramática normativa, nas regras do “bem falar e escrever”. Conforme Travaglia (2005, p.21), para essa mesma perspectiva, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”, ou seja, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Segundo Barbosa e Souza (2006), à luz da abordagem de Soares (1998), essa primeira concepção marcou o ensino de Língua Portuguesa até a década de 1950 no Brasil. Para as autoras, motivações políticas explicam isso uma vez que, nesse período, cabia uma concepção de gramática pedagógica que corroborava um modelo socioeconômico para o qual a escola era o lugar da perpetuação dos privilégios de uma classe social prestigiada economicamente. Dizem elas:

As implicações da concepção de língua como expressão do pensamento acarreta a manutenção desses privilégios em detrimento da exclusão dos grupos sociais economicamente pobres. Expressar o pensamento significava o bem falar e o bem escrever, restrito aos grupos sociais ricos. (Id., *ibid.*, p. 14).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação remonta, segundo Geraldi (1997, p. 43), a perspectiva advinda da teoria da comunicação a qual vê a língua “como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem”. Esse código, idêntico para todos, pré-estabelecido, convencional, deve ser dominado pelos falantes para que possa ser usado com competência. Nesse sentido, cabe o estudo de uma língua formal, circunscrita a seus aspectos internos, que prescinde da fala ou do seu desempenho em situações concretas (TRAVAGLIA, 2005, p. 22). Isto é, do locutor, do interlocutor, das condições reais de produção, do contexto enunciativo, do aspecto informal da linguagem, enfim, de tudo o que se refere à exterioridade linguística.

Segundo Barbosa e Souza (2006), essa mudança de foco da língua como expressão do pensamento para a língua como instrumento de comunicação ocorreu por volta dos anos 1960, devido às demandas do mercado econômico em relação à mão-de-obra escolarizada. Tais exigências forçaram, no Brasil, o processo de escolarização dos grupos sociais historicamente alijados da escola, aqueles economicamente pobres. A língua passa a ser vista pelo viés instrumental e o seu acesso através da escola “deveria garantir aos aprendizes a comunicação no sentido de acesso ao código da escrita, bastando-se, para isso, operar processos como codificar e decodificar signos” (Id., *ibid.*, p.15. Da mesma forma que a concepção anterior, as autoras destacam razões políticas para a emergência e consolidação na esfera do ensino dessa concepção de língua como código. Predominava a ditadura militar, regime para o qual seria “mais conveniente instrumentalizar os alunos de classes populares para a codificação e decodificação da escrita que dotá-los de uma visão sociohistórica de língua” (Id., *ibid.*).

Conforme Geraldi (1997) e Travaglia (2005), a terceira concepção compreende a linguagem como lugar de interação humana. Aqui, ao falar, o sujeito da enunciação não transmite apenas informações, mas age sobre o seu interlocutor, construindo vínculos que não existiam antes do ato verbal. Ambos ocupam lugares sociais e falam e ouvem a partir desses lugares, de acordo com as formações discursivas e ideológicas próprias desses lugares. Nesse sentido, segundo Geraldi (1997, p. 43), essa concepção “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Influenciada pelas proposições bakhtinianas e presente em correntes tais como a Linguística Textual, a Análise

do Discurso e a Semântica Argumentativa, entre outras, tal concepção identifica-se com o diálogo como característica central da linguagem (TRAVAGLIA, 2005, p. 23).

Para Barbosa e Souza (2006), as abordagens das correntes mencionadas anteriormente, coadunam-se em uma visão de língua sociointeracionista que moverá o ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1990. Segundo elas, a “língua passa a ser vista em uma perspectiva bakhtiniana como atividade dialógica”, não somente percebida em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade. “Ela é assim sociohistórica e ideológica”, afirmam (Id., *ibid.*, p. 16).

Essa concepção de linguagem é a que fundamenta o texto das OCNEM (BRASIL, 2006). Seus autores informam que a abordagem assumida no documento acerca do ensino da Língua Portuguesa

dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Lingüística e da Lingüística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem -, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (Id., *ibid.*, p. 18-19).

As OCNEM corroboram as opções feitas nos PCNEM, publicados seis anos antes (2000). Neste documento, explicita-se a concepção de linguagem assumida como uma

capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (...)

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. (BRASIL, 2000, p. 5).

A publicação dos PCNEM também motivou as tentativas de organização de currículos escolares centrados no ensino que considera os usos sociais da língua, fundamentalmente por meio dos gêneros de textos.

Em acordo com essa concepção, os PCNEM preveem algumas competências a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, sem as quais o aluno teria dificuldade de prosseguir nos estudos e de participar ativamente da vida social. São elas: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como

representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”; “Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas)”; “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”; “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p. 19-22).

Assim, as concepções presentes nas OCNEM e nos PCNEM revelam os esforços dos setores que regulamentam o ensino, o currículo e a organização das escolas em propor uma revisão e uma reorientação das práticas de ensino da LP. Além disso, os documentos sugerem práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada seja o uso da linguagem, numa referência direta aos estudos aos quais fizemos referência anteriormente. Assim, o professor é orientado a trabalhar a linguagem como interação, como um sistema histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo em que vive e como uma ação que se ajusta às necessidades do interlocutor e do contexto em que ocorrem as diferentes atividades discursivas.

No próximo capítulo serão analisadas, através dos materiais produzidos em campo, como as diferentes concepções de linguagem permeiam práticas escolares de ensino especificamente nas aulas de LP da EEMY, selecionada para contribuir com a pesquisa em exposição. Essa análise tentará mostrar quais são os usos e funções sociais da linguagem em apresentados e concebidos pelos diferentes sujeitos que participaram da investigação e vividos em sala de aula durante o trabalho de campo.

### 3 O TRABALHO DE CAMPO: O SEU LUGAR E SUAS CENAS

Com base nos estudos realizados no âmbito da pesquisa ora em exposição, algumas questões foram se delineando como orientadoras de nosso percurso: Que interações ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa? Em que medida elas revelam uma apropriação, tanto por parte do professor como dos alunos, das ferramentas que lhes permitem agir com e sobre a língua, de modo a satisfazer as necessidades escolares e também as emergentes das diversas práticas sociais que demandam esse tipo de conhecimento? Estariam os conceitos, as relações, as práticas de linguagem, explorados nas aulas de Língua Portuguesa, permitindo a superação das fragilidades expostas pelos estudantes no que se refere à reflexão sobre e à manipulação da língua em situações concretas de uso, sejam elas escolares ou não?

Com vistas a tematizar tais questões, buscando elucidar sua complexidade e aproximar-se de suas possíveis respostas, o presente capítulo tem por objetivo geral compreender a qualidade das interações que ocorrem entre professor e alunos, no contexto de aulas de Língua Portuguesa, especialmente daquelas em que a língua é tomada como objeto de análise, assim como abordar as concepções que esses sujeitos possuem da língua que ensinam e aprendem, com vistas a oferecer elementos para o entendimento sobre como o processo de ensino e aprendizagem da língua está se constituindo num ambiente organizado intencionalmente para esse fim. Assim, tem se em vista contribuir para a compreensão de alguns dos fatores que atuam na configuração do quadro de não aprendizagens denunciado por jovens e professores e pelos sistemas de avaliação do desempenho em leitura, cujos dados tanto preocupam escolas e sociedade em geral.

Para tanto, a metodologia utilizada sequenciou-se em dez observações das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio noturno da EEEMY, sendo estas devidamente registradas em diário de campo; houve a aplicação de um questionário para delinear o perfil dos alunos, a realização de entrevista semiestruturada com a professora de LP e, ainda, a análise dos documentos que norteiam o ensino da disciplina na referida escola. O recurso a diferentes fontes justifica-se pelo fato de tratar-se de um estudo de caso e, por isso, ser necessário considerar os diferentes fatores que contribuem para a caracterização do fenômeno estudado.

Como também era de grande interesse da escola, *locus* da pesquisa, que houvesse um estudo sobre as possíveis causas dos altos índices de reprovação verificados a cada ano, obtive todo o apoio da direção da escola para realizá-la, bem como contei com a disponibilidade da



professora de LP e a receptividade dos alunos. Dadas as condições de acesso, foi realizado o trabalho de campo cujos dados serão analisados neste capítulo, com vistas a contribuir não somente com a escola EEEMY, mas com todas aquelas que buscam qualificar as interações que ocorrem em sala de aula, aprimorar o processo de ensino e reduzir o processo de retenção no EM, algo preocupante não somente para a escola, mas para toda a sociedade.

### **3.1 Alguns elementos iniciais sobre as aulas observadas**

Com base nos estudos basilares desse processo de pesquisa, nas avaliações nacionais do EM e na problemática apresentada pela EEEMY, é possível inferir que o modo como o professor entende a natureza e a função da linguagem altera a maneira com que ele aborda a língua em situações de ensino, interferindo de forma decisiva na qualidade das interações que ocorrem em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Para a análise das aulas na EEEMY serão consideradas todas as informações relevantes em relação ao ensino e à aprendizagem da língua, obtidas através do diário de campo, da entrevista, do questionário e da consulta aos documentos que norteiam as aulas de LP na escola<sup>14</sup>. Isso se deve à necessidade de triangulação de dados, pois “um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (YIN, 2001, p.120), assim, o estudo não fica limitado, pois a problemática pode ser composta por várias facetas, como é o caso da escola EEEMY. Portanto, as mais variadas fontes analisadas em conjunto corroboram para uma conclusão mais segura e convincente da investigação.

As aulas observadas nessa escola foram ministradas nos meses de outubro e novembro de 2012 por uma professora formada em Letras há 15 anos pela Universidade de Passo Fundo e pós-graduada em Gestão de Pessoas pela mesma instituição. Possui 12 anos de profissão, mas nesta escola e nos primeiros anos noturnos atua há apenas oito meses. No turno da tarde, trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental da EMEFX, o que totaliza 40 horas semanais de trabalho.

Foram observadas e registradas dez aulas em diário de campo, sendo uma de leitura, uma de produção textual coletiva e oito de gramática, mais especificamente sobre sujeito e predicado. O Quadro 3 traz um resumo de cada dia de aula observada:

---

<sup>14</sup> A apresentação dos registros do Diário de Campo e a transcrição das falas produzidas no âmbito da entrevista com a professora titular da turma observada encontram-se nos apêndices C e E, respectivamente.

Dias observados	Eixos de ensino	Material utilizado
22/10/2012	Leitura, compreensão, interpretação	Texto, quadro e giz
24/10/2012	Frases	Quadro e giz
29/10/2012	Tipos de sujeito	Quadro e giz
31/10/2012	Tipos de sujeito	Quadro e giz
07/11/2012	Prova	Texto, quadro e giz
11/11/2012	Tipos de sujeito	Quadro e giz
19/11/2012	Prova	Texto, quadro e giz
21/11/2012	Tipos de sujeito	Quadro e giz
26/11/2012	Produção textual	Texto, quadro e giz
28/11/2012	Variações dialetais	Quadro e giz

**Quadro 2: Eixos de ensino e material utilizado nas aulas observadas**

Fonte: Organizado pela autora, 2012.

O ambiente de ensino é caracterizado por ser uma sala de aula de cor clara, onde os alunos são dispostos em fileiras; a professora possui uma mesa à frente do quadro negro, da qual faz uso enquanto os alunos respondem aos exercícios. Os períodos são de 48 minutos e os alunos têm períodos de LP duas vezes por semana, num total de quatro períodos semanais, separados da disciplina de Literatura, que é ministrada por outro professor. O Quadro 2 apresenta a matriz curricular correspondente aos três anos do EM da escola em questão.

Formação Geral	Componente Curricular	1º	2º	3ª
<b>Áreas do Conhecimento</b>				
Linguagens	Língua Portuguesa	3	2	4
	Literatura	2	2	1
	Educação Física	1	1	1
	Artes	1	1	
Matemática	Matemática	3	2	3
Ciências da Natureza	Biologia	2	1	2
	Física	2	2	2
	Química	3	2	2
Ciências Humanas	História	2	2	2
	Geografia	3	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
Parte Diversificada	Língua Inglesa	1	1	1
	Língua Espanhola	1	1	2
	Ensino Religioso	1	1	1
	Seminário Integrado	3	8	–

<b>Total de Períodos Semanais</b>	30	30	25
<b>Carga Horária Anual</b>	1000h	1000h	800h
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dias letivos e carga horária anual de acordo com a legislação vigente. Períodos de 48 minutos.</li> <li>- Inclusão de Língua Espanhola conforme Lei 11.161/2005.</li> <li>- Um período de Seminário Integrado será computado como trabalho orientado (horário Predominante).</li> <li>- Períodos de Seminário Integrado distribuídos em todas as áreas do conhecimento, preferencialmente, de forma equitativa.</li> <li>- Aprovada pelo Conselho Escolar e Homologada pela Mantenedora.</li> </ul>			

**Quadro 3: Matriz curricular do EM da EEEMY**

Fonte: Adaptado pela autora, com base em EEEMY (2005).

O material adotado como apoio pela escola e pela professora é o livro didático e o plano de estudos. No entanto, segundo a professora, ela trabalhou poucas aulas com o livro didático – nenhuma das que foram observadas ao logo do trabalho de campo – pois diz ser algo muito difícil para os alunos. Segundo ela, a referência que utiliza para a seleção do conteúdo é apenas o plano de estudos da escola. O livro didático a que a professora refere-se intitula-se “Português – Literatura. Gramática. Produção de texto”, dos autores Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, da Editora Moderna, publicado em 2010.

Tomando o referido livro didático para uma breve análise, percebe-se que a obra traz conteúdos referentes às disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa. A escola, no entanto, ainda separa os docentes que ministram essas disciplinas, desconhecendo as orientações nacionais que não recomendam essa fragmentação. Também é possível afirmar que, apesar dos autores dizerem na apresentação, que o intuito da obra é fazer do aluno um produtor e leitor de textos críticos, exercendo assim a sua cidadania, através da oferta de um livro instigante, com atividades variadas para tornar as aulas mais dinâmicas, no estudo da gramática os textos verbais e não verbais auxiliam apenas na fixação de conteúdos e na sua aplicação, ou seja, a gramática está sendo ensinada separadamente do texto. Também é explicitado o contraste entre a gramática e as variantes da língua, mas logo em seguida tem início novamente a fixação de conteúdos, transmitido sem levar os alunos à reflexão sobre o funcionamento da língua. Assim, os exercícios gramaticais trabalham com exemplos já preparados e os alunos não veem a gramática atuando dentro de um texto, bem como se percebe na sequência do livro que há bem mais atividades de interpretação do que de produção textual, contrariando a proposta inicial do livro que diz estar de acordo com os PCNEM. O que se sobressai nessa breve análise é o fato de que o livro didático não se distancia muito da metodologia utilizada em aula pela professora, mas, segundo ela, a dificuldade para trabalhar com esse material está na questão do vocabulário restrito que os

alunos possuem, justificando que eles não compreendem as explicações nem os enunciados dos exercícios contidos no livro.

### 3.2 Cenas de aulas de língua portuguesa: o trabalho em curso

A ideia de cena aqui explicitada tem a pretensão de tentar reconstituir o movimento complexo que aconteceu durante o trabalho de campo na EEEMY, envolvendo as aulas, a entrevista, o questionário, enfim, todos os elementos que compõem o quadro das aulas de LP no EM. Para tanto algumas estratégias foram eleitas para a efetivação desse objetivo, como: explicitação da rotina das aulas e caracterização do ambiente de ensino; análise dos diários de campo à luz das OCNEM e dos PCNEM; e recuperação das categorias bakhtinianas, vygotskianas e brunerianas, referentes à interação, zona de desenvolvimento proximal e *andaime*, respectivamente. De início, é importante destacar que havia certa ordem na aula desenvolvida pela professora que, geralmente, iniciava-se com a chamada, seguida de conversas informais com os alunos sobre as faltas dos colegas, sobre o fato de estar quase no final do ano e sobre o bebê de uma aluna adolescente que estava prestes a ser mãe. E ela quase sempre as encerrava corrigindo no quadro os exercícios que passava aos alunos durante a aula.

Na primeira aula que observei, a professora entregou um texto intitulado “A regreção da redação”, de Carlos Eduardo Novaes<sup>15</sup>, o qual relatava que os estudantes brasileiros não sabem escrever. A intenção inicial da professora era a de ler o texto para os alunos; porém, Igor<sup>16</sup> ofereceu-se para fazer a leitura. Observei a dificuldade que teve para oralizar o texto e para levá-lo a ser entendido por quem o escutava. A turma também apresentou dificuldades para responder às questões de interpretação que exigiam um pouco mais de reflexão, além de ser visível a falta de conhecimento de vocabulário. Uma das questões que causou dificuldades de resposta foi esta: Qual foi a reação inicial do narrador ao se conscientizar de que os alunos escrevem mal?

Para respondê-la os alunos deveriam voltar ao texto e compreender que elementos compunham a posição inicial do narrador, já que havia duas reações consecutivas e opostas. Mas os alunos não fizeram essa retomada, recebendo para tanto o auxílio da professora. Porém, mesmo assim, a resposta foi equivocada, porque a primeira reação do narrador foi

---

<sup>15</sup> A crônica de Carlos Eduardo Novaes, apresentada pela professora, está contida em sua obra “Os mistérios do aquém”. O texto encontra-se transcrito no Apêndice F.

<sup>16</sup> Durante a análise utilizarei nomes fictícios para designar os alunos.

ficar contente pelo fato de diminuir a concorrência e lhe garantir o emprego de escritor e não impressionado, como sugeriu a docente.

Segundo a professora, de acordo com o exposto por ela na entrevista concedida à pesquisadora, os alunos não sabem interpretar e este é um grande problema apresentado pelos alunos do primeiro ano. Em suas palavras:

Cena 1:

*C): eu vejo que eles estão chegando no EM e não sabem interpretar, eles não sabem interpretar um texto, eles não sabem interpretar uma ordem de exercício, uma pergunta. Na tua estada nessa observação que você fez de dez aulas você pode perceber que muitas das perguntas que eles faziam: “professora eu não entendi a pergunta”. Isso é uma coisa que vem da falta de leitura que é a principal, principal deficiência, eu acho, que os alunos têm hoje é a falta de leitura, eles não querem mais ler.<sup>17</sup>*

Ao referir-se à falta de leitura, a professora diz que a escola possui um problema grave, pois os alunos não podem retirar livros na biblioteca no primeiro ano, devido ao fato de que muitos evadem e não os devolvem mais. Por isso, ela os aconselha a ler jornais e retirar livros na Biblioteca Pública Municipal. Apesar dessa regra, o plano de estudos da escola prevê como um dos conteúdos leitura e interpretação, a ser desenvolvido com vistas a tornar o sujeito “capaz de interpretar e identificar e analisar criticamente os usos da língua, pois, ler e escrever são atividades que se complementam” (EEEMY, 2005, p. 20). Porém, o que resta à turma são os conselhos da professora em relação à busca por aportes de texto fora da escola e os poucos momentos em que ele é abordado em sala de aula. Estratégias mais intensas e significativas de promoção da leitura no âmbito da escola e da sala de aula não foram observadas.

Também, em contrapartida à afirmação da professora – “*falta de leitura*”, “*não sabem interpretar*” –, é possível trazer a voz de Magda Soares que em seu texto “Ler, Verbo transitivo” enfatiza: “ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis?”. A professora reivindica que os alunos saibam ler os enunciados de exercícios (*perguntas*), gênero de texto comumente utilizado não somente nas aulas observadas, mas no âmbito do ensino de LP em boa parte das

<sup>17</sup> A transcrição das falas produzidas no curso da entrevista foi baseada parcialmente nas normas compiladas por Marcuschi (1986, p.10-13). Códigos utilizados: + pausas e silêncios; / corte brusco na fala; :: alongamento de vogal; MAIÚSCULA palavras pronunciadas com ênfase; (( )) comentários da pesquisadora. Ainda, a letra F introduz a fala da pesquisadora e a letra C, a da professora entrevistada.

escolas de Educação Básica. No entanto, ser “capaz de interpretar e identificar e analisar criticamente os usos da língua” requer um trabalho efetivo sobre os textos que circulam socialmente. Uma boa pista para isso seriam os textos que, segundo os estudantes, no questionário por mim aplicado como um dos instrumentos de pesquisa, são lidos em casa por eles. Nesse sentido, as informações prestadas por eles são as seguintes: 10 alunos afirmaram que leem jornais, revistas e livros, que variam de 01 a 13 exemplares por ano; 01 aluna colocou que lê gibis, em torno de 30 por ano. Outro dado diz respeito ao fato de ficarem até quatro horas diárias conectados a sites de relacionamento, nos quais leem e escrevem. Possivelmente, como reflete Soares, um bom ou mau leitor designa-se em relação aos textos que leem. Caberia perguntar se, ao analisar criticamente textos lidos diariamente pelos estudantes em situação não escolar, a mesma dificuldade de “não saber ler” se apresentaria.

No entanto, o foco da aula volta-se para o exercício de interpretação. Como assinala Batista (1997, 104), “a atenção do professor – no momento da leitura – está menos voltada para os resultados da leitura dos alunos ou para os processos e estratégias que utilizaram para construir o sentido de passagens do texto (...)”, ou seja, trata-se de uma leitura puramente mecânica, que não está necessariamente voltada para a construção de sentidos ou para a ampliação de conhecimentos, mas para exercícios de compreensão e interpretação, tomadas não como um processo, mas como um fim em si mesmo: dar andamento a uma sequência de atividades que ocupe o tempo de aula mantendo os alunos imersos em procedimentos sobre os quais eles têm pouco ou nenhum poder.

Esse entendimento do que se passou na primeira aula observada ganha consistência na medida em que o assunto tratado não teve desdobramentos nas aulas seguintes. Não foram trazidos outros textos articulados com o tema abordado. É possível inferir que o que foi lido se prestou apenas à “instância do exercício” que, ainda conforme Batista, é aquele momento da aula em que os dois pólos da interlocução são ocupados pelo aluno, considerado isoladamente, pois não há lugar, nesta instância, para o “diálogo” com autor do texto escrito; a interlocução se realiza através da linguagem escrita com o fim único do “exercício”.

Também não foi explorado o gênero textual ao qual pertence o texto de Carlos Eduardo Novaes, pois na perspectiva bakhtiniana o dizer não pode ser visto de forma isolada, já que se molda de acordo com o gênero pedido, isto é, conforme a situação e as condições de produção nas quais se insere. Logo, o contexto leva o texto a ter determinadas características tanto na forma quanto no conteúdo, peculiaridades essas que não são rígidas, mas “são relativamente estáveis”, como enfatiza Bakhtin (2003). Sendo assim, os alunos foram privados da reflexão sobre o gênero crônica com o qual poderiam interagir, produzir sentidos

e fazer uso dele em outras situações, tanto na vida escolar quanto fora dela, pois é um gênero frequentemente trazido nos jornais, a que os alunos dizem ter acesso.

Sobre essa lógica também há reflexões nas OCNEM (2006, p.18), segundo as quais

o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Essas orientações nos remetem à teoria enunciativa de Bakhtin, que entende o texto como um todo, que se constitui de outros enunciados, com os quais dialoga e face ao qual se produz uma resposta, sendo, portanto, considerado pelo autor como um elemento dialógico e dialético ao mesmo tempo. Daí a importância de ser abordado mais profundamente em sala de aula.

Em outro momento da aula, em que estava explicando as formas nominais dos verbos, a professora afirma que é errado falar no gerúndio, mesmo Isabelli, uma das alunas, dizendo que “todo mundo fala assim”. Através dessa negação, fica clara a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que rejeita a fala e as condições reais de produção, pois a professora deixa explícita a ideia de que há uma única maneira correta de falar.

A esse respeito Bagno (2000, p.115), ao se referir ao preconceito linguístico, sugere aos professores que não aceitem a norma culta como um dogma, mas que reflitam sobre ela, adotando uma perspectiva de gramática que trate a língua em suas situações de uso, oferecendo aos alunos a possibilidade, através da observação, descrição e análise de como acontece o uso da língua, de compreenderem o seu funcionamento e fazerem dela o uso adequado.

O discurso da professora neste momento da aula privilegiou essencialmente a gramática normativa, demonstrando que toda a produção discursiva tem um caráter corretivo, isto é, cabe ao professor, além de reproduzir os conteúdos, a tarefa de avaliar e corrigir todo o tempo a fala e a escrita do aluno com o objetivo de lhe ensinar a “língua correta”.

Na segunda aula, a professora trouxe algumas “pérolas” extraídas do ENEM, para que os alunos discutissem e observassem os erros cometidos nos enunciados por ela selecionados. Porém, foi uma aula bastante conturbada, pois muitos alunos não compreendiam o contexto de algumas frases e, por isso, não as julgavam incorretas. Por exemplo, na frase: “Péricles foi

o principal ditador da democracia grega”, uma aluna perguntou se Péricles era um cantor de pagode. Ou seja, não sabia quem era Péricles e nem tinha familiaridade com as palavras ditadura e democracia. Como afirma Bruner (1969, p.34), “A linguagem fornece meios para duvidar da aparência imediata das coisas e não julgá-las, precipitadamente”, e, nesse caso, caso estabelecesse relações entre o enunciado e conhecimentos prévios sobre a Grécia, certamente em algum momento objeto de aulas de História, mesmo não sabendo quem era Péricles, poderia inferir que ele não é brasileiro e nem cantor de pagode.

Já outros enunciados provocam dúvidas quanto ao seu caráter de “pérola”, como nos exemplos: “Os egípcios antigos desenvolveram a arte funerária para que os mortos pudessem viver melhor” e “O problema fundamental do terceiro mundo é a superabundância de necessidades.” Nos dois casos faltou reflexão, porque os egípcios acreditavam na vida após a morte, por isso ocorria a mumificação. Para eles, a preservação do corpo era fundamental para a vida após morte. O termo *superabundância* também é adequado ao contexto em que foi utilizado, pois as necessidades do terceiro mundo são enormes, como no Brasil, onde falta moradia, emprego, condições adequadas de saúde, entre outros. Porém, apesar de todo esse contexto, os alunos acharam graça do primeiro enunciado, devido à aparente contradição entre vida e morte e não compreenderam o significado de “superabundância” no segundo e, com isso, não foram desafiados a explorar os sentidos que ambos expressam.

A partir da terceira até a sexta aula, a professora trabalhou com as noções de sujeito e predicado, conceituando os tipos de sujeito e passando inúmeros exercícios para que os alunos separassem o sujeito do predicado e classificassem-no ou transformassem-no de acordo com o que o enunciado pedia. Mais especificamente na terceira aula, a professora disse aos alunos que já havia trabalhado o conceito de sujeito simples, composto e indeterminado num período em que esteve substituindo outra docente. Em vista disso, seguiu para o conceito de sujeito oculto e, diante das dúvidas de algumas meninas que compreenderam que sujeito oculto são objetos ou pessoas que não podemos identificar, ela diferenciou o sujeito oculto do indeterminado através das pessoas do discurso e, também, iniciou as explicações sobre oração sem sujeito e passou algumas tarefas. Os seguintes enunciados foram escritos na lousa:

***Sujeito oculto:** é o sujeito que não aparece na oração, mas pode ser identificado através da pessoa verbal (eu, tu, ele, nós, vós).  
Eles ou elas: sujeito indeterminado.*

#### **EXERCÍCIOS**

- 1- *Reescreva as orações deixando-as com sujeito oculto.*
  - a) *Eu não enxergo bem com esses óculos.*
  - b) *Nós brincamos a tarde toda.*



- c) *Entendemos bem o conteúdo.*
- d) *Eles viram o eclipse.*
- e) *Vós conheceis toda a minha família.*
- f) *Eram muito felizes.*
- g) *Chegamos tarde.*
- h) *Perderam meu tênis.*

Diante dos exercícios duas alunas fizeram comentários dizendo que eram fáceis e que na frase que continha o *nós*, como na letra “b”, bastava retirá-lo que o sujeito ficaria oculto. Também perceberam que na letra “c” não precisavam fazer alteração alguma, pois o enunciado já estava correto. Apesar dos comentários das colegas, a maioria da turma não se envolve nessas reflexões e simplesmente aguardam as respostas.

Na quarta aula, depois das atividades de rotina, a professora passou no quadro o conceito de oração sem sujeito, explicou, deu alguns exemplos e mais exercícios.

*Oração sem sujeito: há certos verbos que não têm sujeito. Esses verbos são chamados impessoais. O sujeito inexistente ocorre, portanto, com verbos impessoais.*

- 1- *Identifique o sujeito e classifique-o:*
- a) *Estes problemas são insolúveis.*
  - b) *Vivia-se bem antigamente.*
  - c) *A maioria dos alunos permaneceu na sala.*
  - d) *Choveu pouco no Nordeste.*
  - e) *Você e eu estávamos numa situação difícil.*
  - f) *Falei de você.*
  - g) *Queremos participar dessa festa.*
  - h) *As crianças ficaram felizes com os presentes.*
  - i) *Elas fizeram um bom trabalho.*
  - j) *Trouxeram essa encomenda para você.*
  - k) *O livro e o caderno permaneceram abertos.*
  - l) *Na frente de casa, parou um carro branco.*
  - m) *Ventou muito na praia hoje.*

Como ocorria constantemente nas aulas, as meninas que sentam mais à frente da sala tiravam dúvidas sobre o conteúdo dirigindo-se à mesa da professora e o restante da turma se limitava a copiar do quadro. Alguns nem isso faziam e até tiravam um “cochilo” na aula.

Na quinta aula a turma recebeu uma prova surpresa envolvendo somente interpretação de texto e as dificuldades já foram percebidas logo que os alunos receberam-na. Começaram a ler em silêncio e uma aluna pediu que a professora explicasse uma das questões, mas ela respondeu que não tinha o que explicar, pois as interpretações das questões faziam parte da prova. A aluna afirma suas dificuldades no aprendizado da LP e a professora as ratifica por meio da sua fala e também pelo modelo das avaliações que aplica. Ou seja, ao pedir que a

professora explique uma questão, a aluna demonstra suas dificuldades em interpretar um enunciado e, em consequência disso, não consegue respondê-lo. A professora ao dizer que a interpretação faz parte da prova reforça a ideia de que se a aluna não sabe, vai ser punida por isso, com uma nota baixa. Desse instrumento, os alunos obtiveram notas entre 5,4 e 8,5, sendo que a prova valia 15.

Na prova, que previa a leitura do “Soneto da Fidelidade”, de Vinícius de Moraes, os alunos responderam a dezoito questões, divididas entre questões de múltipla escolha e dissertativas, como as que seguem:

- 1- *Assinale a expressão que melhor demonstra o que o Soneto de Fidelidade mostra:*
  - a) *Uma declaração de amor*
  - b) *A descrição do ser amado pelo poeta*
  - c) *Os sonhos do poeta em relação ao amor*
  - d) *A postura do poeta em relação ao amor*
- 2- *Em relação ao futuro, o poeta levanta duas hipóteses. Quais são elas?*

Na primeira questão, a alternativa correta, segundo a professora, seria a letra “d”, porém, percebe-se que há mais de uma alternativa que evoca o sentido do soneto, como a letra “c”, por exemplo, mas os alunos que assinalaram esta alternativa não acertaram a questão.

Depois da aplicação da prova, seguiram-se mais atividades de identificação e classificação de sujeito e predicado e os alunos mantinham-se copiando o que a professora escrevia no quadro. Enquanto isso, conversavam sobre outros assuntos, apenas entre eles, sem interação com o professor. Em um trecho da entrevista, a professora denuncia a falta de interesse existente entre os alunos.

#### Cena 2:

*C: o principal de tudo é a falta de interesse do aluno hoje, (+) a:h a gente percebe que o aluno não tem mais aquele interesse em aprender, em... em (+) receber né as informações que a gente tem pra eles, em aprender mais.*

Aqui, a docente concebe os alunos como seres que necessitam de sua intervenção, dos conhecimentos de que dispõe, mas percebe que eles não têm interesse por isso. Porém, em diversas situações, até mesmo durante as aulas, os alunos demonstraram ter acesso à tecnologia, participarem de atividades sociais que, na concepção de Marta Kohl (2004, p. 227), poderiam estabelecer um diálogo com o que é trabalhado na escola, pois “as práticas escolares assim construídas tomariam esses alunos como sujeitos humanos plenos, em

constante constituição por meio da imersão em situações concretas de construção de significações.”

Na sétima aula, a professora aplicou outra prova sobre sujeito e predicado. Alguns alunos estavam ansiosos em função disso, principalmente Isabelli que disse não ter entendido nada sobre esse conteúdo. As notas obtidas variaram entre 1,5 e 12,5, sendo que a prova valia 15 pontos. Na prova, a partir de uma tirinha de Calvin e Haroldo, os alunos tinham de identificar e classificar os sujeitos da seguinte forma:

- a) *No primeiro quadrinho (1º balão) retire o sujeito e classifique-o.*
- b) *Classifique o sujeito do segundo quadrinho.*

Nessas primeiras questões os alunos sentiram mais dificuldades devido ao fato de ser a primeira vez desde que iniciaram o estudo do sujeito e predicado que precisavam localizá-los no contexto de um texto (tirinha), pois durante as aulas os enunciados passados no quadro eram sempre frases independentes entre si.

Já as questões 2, 3 e 4 não causaram muito estranhamento, pois seguiam os modelos trabalhados em aula:

- Questão número 3: Grife os sujeitos das orações, circule os núcleos e classifique-os*
- a) *Os moradores orgulham-se da sua rua.*
  - b) *Sentia-me entristecido com a paisagem chuvosa.*
  - c) *Eu e meu pai tínhamos opiniões diferentes sobre os estudos.*

Ao refletir sobre o papel da ação pedagógica e retomando as palavras de Dalbosco (2012, p.1), segundo quem “a ação pedagógica procura tratar da interação que ocorre entre duas ou mais pessoas a partir de uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática”, considero que nem o professor nem os alunos podem usar uns aos outros para alcançar determinados fins, ou seja, a relação não deveria ser instrumentalizadora nem interesseira, como o fato de apenas receber informações, armazená-las e utilizá-las quando necessário, no caso, no momento da prova.

Na oitava aula, os alunos fizeram a correção da prova da aula anterior para entregar à professora, mas percebi que as dificuldades permaneciam as mesmas, pois como os alunos não haviam entendido o conteúdo não dispunham de ferramentas para realizar a correção e logo entregaram o que conseguiram fazer para a docente que reclamou do fato da turma não saber aproveitar as chances que ela dá para recuperar as notas.

Já vimos que, segundo Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e a escola tem um papel essencial na construção do intelecto dos indivíduos. Porém, o desempenho desse papel só se dá adequadamente na medida em que, conhecendo a situação de desenvolvimento cognitivo dos alunos e atuando em sua zona de desenvolvimento proximal, a escola dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas intelectuais. Porém, no caso da correção da prova, não foi levado em conta o nível de desenvolvimento real dos alunos, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto, pois durante a realização da prova os alunos tiveram dificuldades de compreender as questões e, mesmo na situação de revisão, não obtiveram nenhuma intervenção da professora e, por isso, essa mesma dificuldade continuou durante a correção, mantendo o mesmo desempenho anterior.

Na nona aula, a professora fez uma proposta de produção textual em trios, com o tema da redação do ENEM, “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, sobre o qual solicitou que os alunos fizessem uma pesquisa em casa com antecedência. Quem trouxe a pesquisa ganhou pontos para auxiliar a compor a nota na disciplina. Os materiais não foram lidos ou apresentados pelos estudantes que os trouxeram. Um dos alunos reclamou da atitude da professora: “Pensei que pelo menos fosse dar uma folhada”. A professora entregou a folha com a proposta de produção de texto e os alunos tiveram de produzi-lo sem leitura prévia. Um grupo, inclusive, tentou pedir ajuda para a pesquisadora, pois disseram não saber como iniciar a produção, já que o tema não era conhecido por eles.

Percebi que os trios conversavam sobre outros assuntos, faziam trabalhos de outras disciplinas e até mesmo copiavam trechos de textos da Internet, acessada através do telefone celular. Nesse caso, como as dificuldades em produzir textos são da maioria da turma, os pares não produziram “andaimes” uns para os outros e não conseguiram ajudar-se com aquilo que cada um sabia. Por isso, quando possível, utilizavam outras fontes como “suporte” para cumprir a tarefa solicitada.

Os alunos não concluíram a produção na aula. Se considerarmos as condições em que os alunos tiveram de produzir um texto à luz dos PCNEM, iremos perceber que, ao contrário do que foi feito, há um percurso de leitura e reflexão de textos que circulam no meio social para se chegar a um produto final. A reflexão sobre o texto, segundo os parâmetros, precisa tomar como objeto a sua dimensão interativa, textual e gramatical a fim de que o produtor de

textos seja auxiliado pelos autores mais experientes a realizar escolhas produtivas que o aproximem dos objetivos que tem com a sua escrita. (PCNEM, 2000, p. 58-59).

Na décima aula os alunos terminaram a produção iniciada na aula anterior e alguns tiveram de iniciar tudo outra vez, pois perderam o texto que começaram na aula anterior. Depois dessa atividade, a professora falou sobre variedades dialetais, sem retomar sua posição, explicitada em aula anterior, sobre o uso do gerúndio para comunicar-se. Referindo-se a uma palestra a que os alunos assistiram na escola, disse que não podemos classificar como errado o modo como as pessoas falam, porque isso depende da cultura, da região e da convivência das pessoas.

Esse momento durou muito pouco, pois a professora demorou em entrar na sala em virtude do atendimento que fazia a pais para tratar sobre as brigas dos alunos no horário de saída da escola.

Notamos na condução do trabalho dada pela professora e na expectativa que tem sobre os seus resultados alguns descompassos que talvez possam ser compreendidos com base na situação de confronto que vive entre ter de ensinar, ser professora, assumir com responsabilidade sua atribuição e o que consegue obter de resultados, a mobilização que atinge seus alunos, a expectativa que eles projetam sobre as coisas oferecidas pela escola.

Em um dos momentos da entrevista há um trecho em que a professora diz que os alunos não têm sequer medo de reprovar. Mesmo que ela ameace-os com a reprovação, buscando intimidá-los e fazê-los reagir positivamente à proposta que lhes oferece, logo adiante, quando questionada sobre a saída para tal situação, ela volta a assumir o estado de pessimismo reiterado ao longo da conversa.

### Cena 3

*C: não vejo saída, porque todas as propostas que se tem feito até agora ah só fazem com que o professor seja culpado, que o professor é que não sabe dar a sua aula, que o professor é que não sabe ensinar...*

Logo em seguida, reagindo a essa explicação simplista, ela atribui as dificuldades dos alunos à falta de alguns conteúdos do EF e EM, como o estudo das orações, por exemplo. Porém, logo diz que, mesmo que o dominassem, isso não melhoraria a aprendizagem dos alunos.

## Cena 4

*C: não, não mudaria porque (+) acho que eles não (+) a menos que se mudasse desde lá do quinto ano (+) ah e aí, porque chega lá no quinto ano eles fazem toda uma revisão lá do quarto ano, né, acho que não mudaria. E quando eles chegam aí no primeiro ano do EM ah (+) também não está, não iria fazer diferença (+) porque no primeiro ano do EM os conteúdos que são trabalhados também são uma revisão lá da sexta, da sétima.*

Analisando o Plano de Estudos utilizado pelas escolas municipais de Marau o “Período composto por coordenação e por subordinação” é citado como conteúdo programático da 8ª série, mas, segundo a professora, isso nem é mencionado no EF.

Em outro momento, a professora diz que se houvesse laboratório de informática disponível e em condições de uso na escola, talvez o seu uso despertasse mais o interesse dos alunos em aprender. No entanto, na sequência, cita um exemplo de uma escola em que trabalhou para dizer que a proposta de utilizar a informática nas aulas não é executável, pois também depende do interesse dos alunos.

## Cena 5

*C:...por outro lado, ah, em outra escola que eu trabalhei que tinha essa ferramenta disponível, ah, se leva eles pro laboratório, mas o que eles menos fazem é a atividade que o professor propõe, a primeira coisa que eles fazem é entrar nas redes sociais, aí acaba que a gente desanima de usar essa ferramenta que tem disponível em outras escolas, porque o propósito não é, não é executável...*

Mais uma vez a professora confirma aquilo que disse anteriormente, ou seja, que não vê saída para o ensino e a aprendizagem da língua, pois não conseguiu indicar um caminho possível para reverter a situação dos alunos do primeiro ano do EM, com os quais trabalha há oito meses.

Na análise que realizamos, observamos, com o auxílio das categorias que Bakhtin chamou de “compreensão responsiva” e “exotopia”, que o caminho talvez esteja sendo indicado pelos próprios alunos, na medida em que eles veem e produzem respostas de um lugar que a professora na situação em que se encontra não tem condições de ver. Essa compreensão tem seu lugar desde que, na primeira aula, um aluno resiste a entrar em sala, imbuído que está de uma atitude responsiva face às relações de ensino que ocorrem nas aulas de LP. Isso pode ser um indício de que, embora os estudantes sofram coerções do sistema educacional, eles busquem alterar, mesmo sob a forma de resistência, as condições internas desse sistema.

Tal atitude associada às baixas notas obtidas nas provas demonstra que as aulas nas quais tomam parte não estão lhes possibilitando que os alunos aprendam e sintam-se corresponsáveis pelo trabalho que em classe se desenvolve. Como as respostas em um diálogo (BAKHTIN, 2003) podem ser tanto de concordância, discordância, questionamento, adesão, neste caso, as manifestações são de discordância, mesmo que os alunos não consigam elaborar argumentos contundentes para explicitar o porquê dessa insatisfação com as aulas.

### 3.3 Sistematizando alguns eixos de análise

Busco, a seguir, sistematizar em torno de algumas categorias presentes nas aulas de LP os principais achados da análise realizada até o momento. O Quadro 4 apresenta-as e as situa em relação a cada um dos instrumentos utilizados no trabalho de campo.

<b>Categorias</b>	<b>Diários de campo</b>	<b>Questionário</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Plano de estudos</b>
Leitura e produção de texto	Trabalhadas apenas em uma aula observada.	Muitos alunos dizem não compreender o que leem e tem dificuldades em produzir textos.	Na concepção da professora, os alunos não sabem interpretar porque não leem e a falta de leitura dificulta a produção textual.	Concebe a leitura e a escrita como atividades que se complementam.
Ensino da língua	Prioridade à gramática e os exercícios de fixação do conteúdo.	Os alunos acreditam que é necessário para ser alguém na vida, passar no vestibular e para utilizar no dia a dia.	Para a professora, ler e interpretar são o ponto de partida para o ensino da língua, mas sente muitas dificuldades em trabalhar com isso.	Preconiza que o aluno deve ser capaz de interpretar, identificar e analisar criticamente os usos da língua.
Conteúdos	Interpretação de texto, sujeito e predicado.	Os alunos relatam que os conteúdos trabalhados são as classes gramaticais e interpretação de texto.	Segue o plano de estudos, mas percebe que faltam alguns conteúdos que considera importante.	Leitura e interpretação, dissertação, fonética, revisão das classes gramaticais e análise sintática interna.
Síntese	A professora administra o tempo de aula por meio de tarefas dirigidas aos alunos, os quais, por vezes, realizam-nas.	Não sabem ou têm dificuldades em utilizar a língua, nas mais diversas situações.	A professora diz não haver saída para a educação, está desmotivada, desestimulada com a situação atual.	Tem como objetivo motivar o aluno para analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da língua materna.

**Quadro 4: Categorias e instrumentos do trabalho de campo**

Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Analisando o Quadro 4, fica evidente a necessidade de organização do trabalho nas aulas de LP, pois há certas incoerências, principalmente entre as expectativas das aulas, tanto da professora quanto dos alunos, com o que realmente se desenvolve. Um exemplo é o fato de a professora dizer que ler e interpretar são o ponto de partida para o ensino da língua, os alunos dizerem que não compreendem o que leem e têm dificuldades em produzir textos e somente em uma das dez aulas observadas ter havido leitura de texto conduzida pela professora.

Para auxiliar a dar materialidade à síntese expressa no quadro acima, trazemos a reconstituição de uma aula, registrada no diário de campo 3 (Apêndice C).

[A professora] lembrou que sexta-feira da semana passada ela deu um período de aula em substituição a outra professora e trabalhou os tipos de sujeito: simples, composto e indeterminado.

Uma aluna falou que nunca entendeu o que é sujeito oculto e a professora disse que iria explicar novamente. Outra aluna disse que é cansativo dois períodos de Português, mas a professora argumentou que é ela quem pede para ser assim, porque gosta. Outra aluna defendeu a professora dizendo que ela nem passa tanta matéria assim.

A professora dirigiu-se ao quadro para passar o conceito de sujeito oculto e neste momento um aluno perguntou se o mundo iria acabar e a professora disse que só Deus sabe.

*[Muitas conversas paralelas neste momento...]*

**Sujeito oculto:** *é o sujeito que não aparece na oração, mas pode ser identificado através da pessoa verbal (eu, tu, ele, nós, vós).*

*Ex.: Recebi este bilhete.*

*Conversamos sobre o assunto.*

*Concordamos com minha opinião.*

A professora explicou para a turma o que estava no quadro e algumas meninas (que sentam mais à frente) disseram que o sujeito oculto são pessoas ou objetos que não podemos identificar.

No segundo exemplo, os alunos insistiam em dizer que se tratava de sujeito composto. A professora deu vários exemplos para diferenciar sujeito simples e composto para esclarecer as dúvidas.

*[Entendi que para eles, sujeito composto significa mais de uma pessoa, como a frase iniciava com “Conversamos”, entenderam que o “nós” seria composto.]*

As meninas da frente tentavam conjugar (com dificuldades) o verbo do terceiro exemplo “concordamos”, enquanto os meninos conversavam sobre outros assuntos. A professora passou a seguinte explicação no quadro: eu, tu, ele/ela nós, vós – sujeito oculto.

Eles ou elas – sujeito indeterminado.

A professora foi chamada e saiu da sala por alguns instantes e os alunos aproveitaram para conversar. Quando retornou, continuou as explicações, dizendo que há uma terceira opção quando o sujeito não existe.

*Ex.: Choveu hoje.*

*Havia dez alunos na sala.*

Uma aluna perguntou se haveria prova sobre o assunto e a professora confirmou, ela vibrou com a resposta.

Outro aluno falou que dois períodos de Português juntos são ruins.

(...)

A professora continuou passando no quadro:

*Ainda existe outra forma de se indeterminar o sujeito.*

*Ex.: Fala-se de você.*



*Verbo 3ª pess. do sing.*

*[Observo que os alunos que sentam mais ao fundo da sala conversam sobre outros assuntos ou ficam em silêncio, não participam da aula.]*

Foi dada a explicação do exemplo acima e, logo em seguida, a professora passou alguns exercícios no quadro.

**EXERCÍCIOS**

2- *Reescreva as orações deixando-as com sujeito oculto.*

i) *Eu não enxergo bem com esses óculos.*

*[Uma aluna comentou que é muito fácil esta.]*

j) *Nós brincamos a tarde toda.*

*[Outra disse que é só tirar o nós.]*

k) *Entendemos bem o conteúdo.*

l) *Eles viram o eclipse.*

m) *Vós conheceis toda a minha família.*

n) *Eram muito felizes.*

o) *Chegamos tarde.*

p) *Perderam meu tênis.*

A professora veio conversar comigo e disse que queria encontrar outra forma de trabalhar com este conteúdo, mas assim eles compreendem melhor. Também comentou que a turma possui 27 alunos matriculados, mas muitos faltam, outros cancelaram a matrícula e outros foram transferidos de escola.

*[Passaram à correção e os alunos não tiveram dificuldades, principalmente as meninas. Entendi porque a professora prefere este tipo de aula, os alunos copiam, não dão muito trabalho e não apresentam muita dificuldade em fazer os simples exercícios, diferente da primeira aula em que trabalhou com um texto e a própria leitura já foi complicada.]*

Os exercícios continuaram.

3- *Faça o sujeito ficar indeterminado:*

a) *Rafael precisa de uma empregada. (3ª pessoa do sing. + se).*

b) *Os alunos estudam muito nesta escola. (3ª pessoa do plural).*

c) *Perdi meu caderno. (3ª pessoa do singular).*

d) *Assobiamos durante o show. (3ª pessoa plural).*

e) *Os serventes trabalham muito aqui. (3ª singular + se).*

f) *Consertei a minha bicicleta. (3ª pessoa plural).*

g) Após dar um tempinho, uma aluna foi até o quadro e indeterminou o sujeito de cada frase, conforme fórmula ao lado. Hoje, apesar de conversas paralelas, a turma estava menos agitada, pois estavam faltando alguns que andam bastante pela sala.

A aula encerrou neste momento.

Observemos que o ensino da LP por meio da aula está estruturado em torno das definições de sujeito e dos exercícios de fixação, os quais a maioria dos alunos se limita a copiar intercalando a cópia com conversas sobre outros assuntos, tais como as fotos que postaram no facebook e o que fizeram durante o dia.

Retomando as palavras de Batista (1997), para descortinar a qualidade das interações que ocorrem nas aulas de LP e refletir sobre as bases em que elas estão ancoradas, pode-se dizer que a maioria da turma do primeiro ano ficou situada, em termos de produções discursivas, na “instância do exercício”, isto é, ficou isolada, sem participação direta (conversando sobre outros assuntos) durante a maior parte do tempo total compreendido nas dez aulas observadas. A professora, por sua vez, manteve-se na “instância da aula” que, segundo o autor, é o momento em que a interlocução, construída através da linguagem oral,

tem em um de seus lados o professor, e do outro a turma como interlocutora única e homogênea. De posse dessa instância, a professora solicitou em diversos momentos que os alunos fizessem os exercícios de compreensão e interpretação; classificação de orações isoladas a serem copiadas do quadro; e a produção textual coletiva a partir da proposta de redação do ENEM.

Nesse sentido, a docente, pese as críticas feitas pelos alunos, mantém um lugar de poder nessa instância, pois ela explica o conteúdo e a eles cabe entender e reproduzir em forma de exercícios de fixação e, também, nas provas. A instância da aula, portanto, se consolida na instância do exercício. Sem esta não há aquela e vice-versa.

Esse lugar de poder encontra na avaliação uma estratégia de manutenção, materializada nas provas e, em especial, na prova surpresa. Os lugares dos alunos e as expectativas em relação a eles podem ser antecipados pela referência às “pérolas” e à proposta de produção textual do ENEM. Entendemos que a professora estava alertando os alunos quanto ao futuro, no sentido de que terão de enfrentar avaliações fora da escola também e que, se não estiverem preparados, isso será um limitador das suas expectativas profissionais. Durante a entrevista, a docente também se refere ao vestibular e ao ENEM:

## Cena 6

*C:...quando eles saem da escola e vão prestar o vestibular, quando eles vão prestar o:: ENEM, a avaliação é classificatória sim, então eles tem que ter esses conteúdos, porque se eles não tiverem esses conteúdos, não vão conseguir fazer essas provas, que são classificatórias sim, e que se o aluno não souber, ele vai reprovar, não vai ter um conselho de classe lá pra dizer: “ai coitadinho, a gente tem que ver que ele trabalha o dia inteiro, pobrezinho, vamos dar uma chance, vamos aprovar ele.*

Pelo valor atribuído pela professora e pelas notas obtidas nas provas, fica evidente que as avaliações são um forte indicador de reprovação no primeiro ano do EM, porque os alunos não compreendem os conteúdos, mesmo acreditando que eles são importantes, como descrevem no questionário (A turma acredita que a professora de Língua Portuguesa tem objetivos para ensinar o que ela ensina já que é necessário para ser alguém na vida; para o futuro; para incentivar a leitura; para passar no vestibular; para usar no dia a dia; para ensinar a escrever e a separar as sílabas...). Além disso, demonstraram dificuldades para compreender os enunciados das avaliações aplicadas, porque continham atividades diferentes daquelas que estavam habituados a vivenciar em aula, ou seja, as provas partiam de textos e as aulas baseavam-se em enunciados descontextualizados de suas reais condições de produção.

Diante das cenas apresentadas cabe perguntar: a) Como acontece a interação entre adulto e aprendiz? b) A partir de que horizonte social professora e alunos veem o objeto do conhecimento língua? c) De que maneira os alunos se autodesignam como aprendizes da língua? Com base nas informações reunidas durante o trabalho de campo é possível responder a essas questões baseando-nos nos seguintes fatores: poucos alunos interagem com a professora durante a aula, apenas as meninas que sentam mais a frente da sala (três), os outros alunos (maioria) conversam o tempo todo sobre outros assuntos e realizam a atividade mecânica de copiar o que a professora passa no quadro.

Quanto ao horizonte social a partir do qual cada um vê o objeto de ensino língua, podemos dizer que a professora detém o saber e quer repassá-lo aos alunos em forma de conteúdos gramaticais, pois julga que eles não sabem a LP. Já os alunos se veem de um horizonte inferior e limitado, de quem não sabe e não compreende a língua, mas julgam necessário fazer o que a professora propõe para ter um futuro profissional, afinal, todos querem cursar faculdade.

O que se percebe é que tanto para a docente quanto para os alunos há um lugar para o estudo da língua no processo pedagógico, mas não está bem claro que conteúdos permitem trazê-la de modo vivo e dinâmico. Este é o desafio que as OCNEM (2006, p. 35) apresentam: “cabe à escola junto com os professores precisar os conteúdos a ser transformados em objetos de ensino e de aprendizagem”. Esse desafio consiste na necessidade de repensar os conteúdos, criando situações de ensino para que o que se aprenda desenvolva a capacidade de ação dos sujeitos, construindo conhecimentos que permitam ir além das situações experienciadas em sala de aula.

Apesar das orientações e dos desejos de estudantes e professora, os conteúdos gramaticais ainda ocupam lugar privilegiado nas aulas e, centrando-se nele, o professor de LP organiza a interação em sala de aula, ou seja, seleciona o que deve ser aprendido pelo aluno.

Essas escolhas acabam gerando interações conflituosas entre professora, alunos e objeto de conhecimento, pois, apesar da docente insistir em ensinar sujeito e predicado, ela demonstra uma fragilidade conceitual que traz consequências: a insatisfação dos alunos manifestada oral e silenciosamente e, o mais grave, a falta de apropriação e de utilização do conteúdo.

Lev Vygotsky pode nos auxiliar a compreender essa relação conturbada entre desenvolvimento e interação através da noção de ZDP. Segundo ele, a passagem de um nível de conhecimento para outro implica colaboração entre os pares, atitude não vislumbrada entre professora e alunos do primeiro ano do EM. E, em se tratando de interação, Jerome Bruner

também pode nos dar a sua contribuição para descortinar à luz da teoria as cenas das aulas de LP observadas no segundo semestre de dois mil e doze, pois o psicólogo estaduniense concebe o desenvolvimento como algo caracterizado por aquilo que o aprendiz consegue fazer de forma independente e por aquilo que consegue fazer com a ajuda de outras pessoas, porque é através disso que ele pode construir progressivamente comunicações mais efetivas e elaboradas, no caso da compreensão da função do sujeito e do predicado e suas funções nos contextos, poderiam auxiliar os alunos a melhorarem suas produções textuais, para citar apenas um exemplo.

Assim, o objeto de conhecimento *língua* constitui-se como algo distante dos alunos, algo do que eles ainda não se apropriaram, apesar de fazerem uso dela sistematicamente, pois não foram acionados elementos que indicassem uma percepção da concepção interacionista de linguagem, mas apenas das concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, vistas nos momentos em que se diz que há uma única forma correta de falar e na forma como concebe o aprendizado do conteúdo: apenas como uma forma de aplicação, decodificação.

Diante desse contexto é possível fazer referência novamente às orientações dos PCNEM, que fazem menção à construção da identidade do professor de Língua Portuguesa, afirmando que é um processo complexo que se faz em longo prazo, pois há necessidade de incorporar inovações e aceitar as mudanças. Mais especificamente no item que fala sobre a competência de “10. Administrar sua própria formação contínua”, o documento recomenda:

O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. Tendo em vista que o conhecimento deve ser constantemente revisto e atualizado em face das demandas da profissão, o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos. (BRASIL, 2000, p.89)

A partir do momento em que o professor compreende que sua formação inicial não é suficiente para suprir todas as demandas que a profissão exige e passa a investir no desenvolvimento de suas competências, buscando suprir as lacunas que não foram sanadas com o Ensino Superior, ele estará consolidando um norte teórico e metodológico para sua prática, se fazendo entender melhor por ele mesmo e pelos alunos. Ainda, segundo as PCNEM, este seria um primeiro passo na construção da sua identidade do professor de LP e da aprendizagem significativa dos alunos.

Porém, sem a consciência e a efetivação progressiva dessas recomendações, os alunos continuarão a ver a língua como algo difícil, que eles não compreendem, sendo um fator limitador de seu sucesso escolar e social ao invés de propulsor de tantas capacidades intelectuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da preocupação de ouvir, ao longo dos anos, a angústia de alguns educadores em relação ao nível de apropriação da linguagem dos alunos que saíam das 8<sup>a</sup> séries da EMEFX e ingressavam no primeiro ano do Ensino Médio da EEEMY, o que consistia em um dos fatores dos seus altos índices de reprovação.

Durante o trabalho de campo, desenvolvido nos meses de outubro e novembro de 2012, na EEEMY, pude observar que os alunos da turma que acompanhei, diante de atividades propostas pela professora, apresentavam diversas dificuldades em relação ao conhecimento vocabular, à leitura, à compreensão e à produção de textos.

Busquei apreender que interações ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa. Em que medida elas revelam uma apropriação, tanto por parte do professor como dos alunos, das ferramentas que lhes permitem agir com e sobre a língua, de modo a satisfazer as necessidades escolares e também as emergentes das diversas práticas sociais que demandam esse tipo de conhecimento? Estariam os conceitos, as relações, as práticas de linguagem, explorados nas aulas de Língua Portuguesa, permitindo a superação das fragilidades expostas pelos estudantes no que se refere à reflexão sobre e à manipulação da língua em situações concretas de uso, sejam elas escolares ou não?

Para tanto, foram consideradas as informações relevantes em relação ao ensino e aprendizagem da língua, obtidas através do diário de campo, da entrevista, do questionário e da consulta aos documentos que norteiam as aulas de Língua Portuguesa na referida escola. Nossos estudos ancoraram-se nas contribuições de Vygotsky, Bruner e Bakhtin. E, através do processo de pesquisa realizado, constatei que o conteúdo gramatical e o exercício ainda se apresentam como eixos condutores do ensino da língua.

É com base nesses recursos que se dão as relações de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais a linguagem é concebida de um ponto de vista monológico, sendo privilegiadas orações para identificação e classificação do sujeito em oito das dez aulas observadas. Em apenas duas oportunidades foram propostas atividades de leitura e produção de textos.

Como a produção textual foi trabalhada somente em uma aula, na qual os alunos reuniram-se em grupos e tiveram de escrever sobre a proposta de redação do ENEM sem contribuições de um trabalho prévio sobre o assunto, a escrita torna-se desvinculada da leitura, caracterizando, assim, um ensino fragmentado. Essa forma de abordagem de ensino de

língua não está formando alunos leitores e produtores de textos, mas pessoas que aprendem a sentirem-se incapazes de ter na língua uma ferramenta de expansão de suas capacidades e possibilidades intelectuais.

Por meio dessas práticas, percebemos que a relação que o docente tem com o conteúdo de ensino é o de quem transmite um conhecimento que está distante do estudante e alheio a situações de vida que o circundam. Logo, os alunos não estão sendo confrontados com as demandas do mundo atual, as quais requerem que os sujeitos apropriem-se da língua, reflitam sobre ela e posicionem-se sobre as diferentes práticas que constituem o cotidiano. O aluno é levado apenas a reconhecer a existência da distinção entre uma língua que a escola ensina como única e correta e a dele próprio, que não tem muita utilidade, principalmente dentro da escola.

As tentativas feitas pelos alunos de se aproximarem de uma reflexão sobre a língua foram, muitas vezes, silenciadas em função de uma perspectiva que antecipa o que é “certo” e “errado” em termos de usos linguísticos, que ratifica um uso padrão e normativo, muito distante do fluxo construído dinamicamente pelos usuários nas diversas situações cotidianas.

Este processo de pesquisa demonstrou que assim como os estudos trazidos na revisão bibliográfica, a EEEMY também não está conseguindo, através das interações realizadas nas aulas de LP, ensinar os alunos a lidar com situações complexas de uso da leitura e escrita e, sem explorar a amplitude do valor funcional da linguagem, os aprendizes não a reconhecem como objeto de conhecimento.

Portanto, se tomarmos a interação na perspectiva bakhtiniana que é o que se pretendeu ao longo de todo esse trabalho, como uma instância de produção de sentidos a qual envolve interlocutores que agem uns sobre os outros, podemos afirmar que há interação em sala de aula, mas que esta se configura numa arena de lutas entre sujeitos situados em condições de produção do conhecimento bastante diversas. Assim, retomando algumas cenas registradas nos diários de campo, vislumbra-se claramente que, por diversos momentos, os alunos interferiam no andamento das aulas negando a sua importância, dizendo: “Já bateu o primeiro período?” (diário de campo 1). “É cansativo dois períodos de Português” (diário de campo 3). Além disso, as conversas paralelas, os cochilos, a resistência em entrar na sala de aula e a tirar a mochila das costas durante os momentos em que a professora tentava explicar o conteúdo, denunciam as incongruências que pairavam sobre as aulas.

Para tentar refletir um pouco mais sobre o que acontece nas aulas de Língua Portuguesa da EEEMY, evoco a proposta contida nos documentos oficiais que norteiam o ensino no EM que, como outros tantos trabalhos já mostraram, um ponto de estrangulamento:

a formação do professor. O conhecimento acerca do objeto de ensino e das estratégias de aprendizagem produzidas pelos sujeitos é fundamental para operacionalizar a abordagem inscrita em suas linhas. Está explícito que as OCNEM (2006, p. 44)

pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

Os PCNEM também exploram as habilidades que o professor dessa disciplina deve ter em relação a: ser um bom leitor; saber explorar as potencialidades de um texto, nos diversos gêneros, e transpô-las para os alunos; ter clareza quanto às situações comunicativas de que participa, tanto na fala quanto na escrita; conhecer os mecanismos que regem a Língua Portuguesa, fazendo uso adequado das gramáticas internalizada, descritiva e normativa; ser um produtor de textos que respeita as intencionalidades, os interlocutores e as situações envolvidas no processo de interlocução; construir instrumentos didáticos para que o processo ensino-aprendizagem seja realmente significativo para os alunos.

Nesse sentido, nossa voz soma-se a outras tantas que remetem à necessidade de investimento na formação dos professores e, conseqüentemente, na reestruturação das aulas de LP, de modo a dar um primeiro passo na superação das dificuldades e aprimoramento das interações que ocorrem em sala de aula, bem como na formação dos alunos e na redução dos altos índices de retenção produzidos – de várias formas – ao longo dos anos. Digo isso por presenciar durante as observações em sala de aula, a angústia e a solidão da professora de Língua Portuguesa que manifestava o desejo de ensinar da melhor forma os conteúdos aos alunos, mas, ao mesmo tempo, não encontrando nenhum apoio ou suporte para seguir adiante, pois não encontra situação de diálogo com seus pares, com os parâmetros ou com outros documentos que deveriam nortear o Ensino Médio no Brasil, o que demonstra o afastamento de elementos fundamentais ao trabalho na escola. Destaco uma passagem do diário de campo 3 em que a professora diz: “queria encontrar outra forma de trabalhar este conteúdo...”.

Assim, finalizando provisoriamente esse estudo e reconhecendo as limitações que o mesmo possui, dentre elas a dificuldade de responder de modo definitivo às questões a que me propus, ficam algumas perguntas que objetivam fomentar propostas futuras de pesquisa e aprofundar o desafio aqui iniciado: Que elementos deveriam constituir uma aula de Língua Portuguesa no EM? Por que tantos alunos evadem no primeiro ano do Ensino Médio da EEMY? Qual a relação entre evasão e reprovação nesse nível de ensino?



## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Winisk e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (2006), Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: SOUZA, I. P. de; BARBOSA, M. L. F. de (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-22.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 2006.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: EC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020*. Brasília, 2010. Disponível em: <[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)>. Acesso: 28 jul. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE: *plano de desenvolvimento da educação*. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2011. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2013.

BRUNER, Jerome. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

\_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CERQUEIRA, Mirian Santos. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de Língua Portuguesa. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, SP, v.49, n.1, p. 129-143, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CIEGLINSKI, Amanda. Alfabetização por linhas tortas. *Revista Profissão Mestre* [versão online], São Paulo, set. 2012. Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/index.php/reportagens/ensino>>. Acesso em: 12 out. 2012.

DALBOSCO, Cláudio. *Ação humana e ação pedagógica*. Passo Fundo, 2012. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/claudioalmirdalbosco.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/claudioalmirdalbosco.rtf)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DICKEL, Adriana. *Apontamentos para início de conversa*. Texto utilizado no Seminário Avançado Linguagem e escolarização (PPGEDU/UPF). Passo Fundo, 2010. [Mimeografado].

DICKEL, A.; SCARTAZZINI, S. M. Linguagem, ensino e concepções de professores. In: CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, XII, Puebla/México, *Anais...* Puebla, 2013, 1 CD.

FURTADO, Júlio; BOZZA, Sandra. *Professor: vida, morte e ressurreição*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1997. p.39-46.

IBGE. *Séries históricas e estatísticas*. Eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. *Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPTU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OHUSCHI, Márcia Cristina; AMORIM, Maria do Socorro. *Diagnóstico das concepções de linguagem e de gramática nas aulas de língua portuguesa*. 2011. Disponível em: <[www.revlet.com.br/artigo/79](http://www.revlet.com.br/artigo/79)>. Acesso em: 30 set. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=001)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004.

PNE 2011-2020. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2010. Disponível em: <[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)>. Acesso em: 28 jul. 2013.

PDE/SAEB. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2011. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2013.

PROCERGS. *Relatório de dados escolares das escolas públicas do Rio Grande do Sul*. Marau, 2011. Disponível em: <[www.procergs.rs.gov.br](http://www.procergs.rs.gov.br)>. Acesso em: 30 nov. 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1993.

SILVA, Elissandra Ferreira. *O discurso da/na prática docente do 3º ano do Ensino Médio*, 2010. Disponível em: <<http://mestradoletrasufac.blogspot.com.br/p/dissertacoes.html>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Revista Educar*, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino: aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a08.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

TUFANO, Douglas; LAUAR, Leila. *Português, literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UM em cada cinco alunos do Ensino Médio no RS foi reprovado em 2011. *Zero Hora*, Porto Alegre, 16 maio 2012. [edição on-line]. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/dsm/19,18,3760020,Dois-em-cada-10-alunos-do-Ensino-Medico-foram-reprovados-nas-escolas-gauchas-em-2011.html>>. Acesso em: 30 maio 2012

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **Apêndice A -Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_ CPF nº \_\_\_\_\_, voluntariamente e esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no que tange à Educação, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica Fernanda Maria Brandoli, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação “Concepções de língua e práticas de ensino: o cotidiano da escola pública”, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Marau, 22 de outubro de 2012.

## Apêndice B - Questionário

**Caro/a estudante,**

**Conto com sua colaboração para responder a este instrumento de pesquisa e, desde já, agradeço sua disponibilidade e atenção.**

**Fernanda Brandoli,**

**Mestranda em Educação/UPF**

Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Com quem você mora? \_\_\_\_\_

Em que seu pai trabalha? \_\_\_\_\_

E a sua mãe, em que trabalha? \_\_\_\_\_

Até que série seu pai estudou? \_\_\_\_\_

E a sua mãe, até que série? \_\_\_\_\_

Você reprovou alguma vez durante sua trajetória escolar? \_\_\_\_\_

Caso sim, em que série (s)? \_\_\_\_\_

Você trabalha em alguma atividade remunerada? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo, onde você trabalha? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Quantas horas diárias? \_\_\_\_\_

Qual é a renda mensal total de sua família:

( ) Menos de 1 salário mínimo

( ) 1 a 2 salários mínimos

( ) 2 a 3 salários mínimos

( ) Mais de 4 salários mínimos

Possui (ou a família) casa própria? \_\_\_\_\_

Há carro ou moto na família? Quantos? \_\_\_\_\_

Tem computador em casa? \_\_\_\_\_

Tem notebook? \_\_\_\_\_

Tem acesso à internet em casa? \_\_\_\_\_

Em caso negativo, você acessa frequentemente a internet? \_\_\_\_\_

Onde acessa? \_\_\_\_\_

Com que objetivo você acessa a internet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Porquanto tempo você fica conectado à rede por dia:

- ( ) Até uma hora por dia.
- ( ) Entre uma e duas horas por dia.
- ( ) Entre duas e três horas por dia.
- ( ) Mais de quatro horas por dia.

Que páginas você mais acessa na internet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma ler? \_\_\_\_\_

- ( ) Jornais - Qual/quais? \_\_\_\_\_
- ( ) Revistas - Qual/quais? \_\_\_\_\_
- ( ) Livros - Qual/quais? \_\_\_\_\_
- ( ) Outros – Qual/quais? \_\_\_\_\_

Quantos livros em média você costuma ler por ano? \_\_\_\_\_

Lembra de algum título de livro que você tenha lido nos últimos tempos? Escreva-o(s) se lembrar:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na sua casa tem livros? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

Dê exemplos de alguns títulos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como eles foram adquiridos? \_\_\_\_\_

Onde eles estão guardados? \_\_\_\_\_

Quem os lê? \_\_\_\_\_

Que atividades de lazer você faz? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assiste à televisão? \_\_\_\_\_

Quanto tempo por dia:

- ( ) Até uma hora por dia.
- ( ) Entre uma e duas horas por dia.
- ( ) Entre duas e três horas por dia.
- ( ) Mais de quatro horas por dia.

A que programas você assiste? \_\_\_\_\_

Você estuda em casa? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo na semana:

- Menos de uma hora por semana.
- Entre uma e duas horas por dia.
- Entre duas e três horas por semana.
- Mais de três horas por semana.

Com que objetivo você estuda em casa?

\_\_\_\_\_

Por que você escolheu o turno da noite para estudar? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que mais lhe desagrada na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que mais lhe agrada na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Olhando as aulas de Língua Portuguesa, que objetivos você pensa que a professora tem ao ensinar o que ela ensina?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que conteúdos você aprende nas aulas de Língua Portuguesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que conteúdos você gostaria de aprender nas aulas de Língua Portuguesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na sua opinião, aquilo que você aprende nas aulas de Língua Portuguesa é de alguma utilidade para a vida fora da escola? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em que aspectos da disciplina de Língua Portuguesa você sente mais dificuldades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No seu dia a dia, além de na escola, você é solicitado a ler materiais? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

Por vezes, você sente dificuldades em entender os textos que lê, seja na escola ou fora dela?

\_\_\_\_\_

Que tipo de dificuldade você sente? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No seu dia a dia, além de na escola, você é solicitado a escrever? \_\_\_\_\_

Em que situações? \_\_\_\_\_

Que tipo de coisa você é solicitado a escrever? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Até onde você deseja ir com seus estudos:

( ) Concluir o Ensino Médio

( ) Fazer um curso superior

( ) Fazer uma pós-graduação

Que profissão você deseja exercer? \_\_\_\_\_

O que a escola pode fazer para que você tenha condições de exercer a profissão que deseja?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Apêndice C - Diários de campo

DIÁRIO DE CAMPO 1 Fernanda Brandoli – 2012/2 Ocorrido e registrado: 22/10/2012 (segunda-feira) Horário: 21h às 22h40
---

Iniciei meu primeiro dia de trabalho de campo na Escola Estadual (EEEMY), participando do intervalo dos professores, a diretora do noturno me recebeu e me encaminhou até a sala dos professores, onde encontrei muitos nesta noite, todos comiam e conversavam ao mesmo tempo.

Logo em seguida bateu para entrarmos nos últimos períodos e eu e a professora de Língua Portuguesa nos dirigimos até a sala da turma 113. Ela convidou alguns alunos para entrar, já que não se importaram com o sinal de término do intervalo. Um aluno disse que ela estava querendo mandar e a professora disse que não estava querendo, que mandava mesmo. Outra aluna perguntou se eu era a aprendiz e a titular fez um gesto afirmativo. *Percebi que já havia preparado a turma para me receber.*

Ao entrarem na sala de aula, os alunos juntaram-se em grupinhos e a professora pediu que cada um fosse para o seu lugar, fez a chamada e constatou 14 presentes, sete meninos e sete meninas.

Em seguida pediu que eu me apresentasse e assim que eu terminei entregou uma folha com alguns textos e questões, dizendo que era só para quem não estava presente na aula passada, pois os demais já a possuíam. O primeiro texto tinha como título “A regreção da redação” e uma aluna se manifestou dizendo que estava errado. A professora falou sobre as dificuldades que os alunos têm para escrever e também sobre uma regra que existe na escola de que os primeiros anos não podem retirar livros na biblioteca, devido ao fato de que muitos alunos iniciam o ano letivo e logo desistem de frequentar as aulas, mas deixou claro que não concorda com isso.

*[Fiquei surpresa quando falou dessa norma e pensei que estivesse brincando...]*

Continuou a sua explanação dizendo que os alunos podem ler jornais e que também existe a biblioteca pública para retirar livros, também criticou o fato de que as meninas só leem horóscopo nos jornais e os meninos o caderno de esportes.

*[Pensei: melhor que leiam isso do que nada, já é um começo.]*

Neste momento da aula, um aluno pediu para ler o primeiro texto; então, ele e a professora leram um parágrafo cada um. Percebi que ele não respeitava pontos nem vírgulas,

o que dificultava a compreensão dos trechos que lia. Como a turma é um tanto agitada, em alguns momentos a aula era interrompida por perguntas do tipo: “já bateu o primeiro período?”

Um aluno que senta mais ao fundo da sala disse que não tem tempo para ler e a professora contou sua história no interior de Ernestina, que voltou na escola na qual estudou quando criança para substituir uma professora e a bibliotecária ainda se lembrava dela e, inclusive, encontrou várias fichas de leitura da época em que foi aluna. Disse que leu os clássicos da literatura, como Machado de Assis, Guimarães Rosa e os comparou com as leituras que os adolescentes gostam hoje, como Herry Potter, por exemplo.

Na sequência, a Orientadora Educacional entrou na sala de aula para resolver um problema que havia acontecido na aula de Matemática, ente o aluno <sup>18</sup> e a professora. Organizou um espelho de classe e disse que não queria mais vê-los fora de seus lugares, falou sobre as normas da escola, dos direitos e dos deveres dos alunos.

*[Foi um verdadeiro sermão!]*

O aluno envolvido na situação disse que a partir de agora iria fazer tudo nas outras aulas, mas na de Matemática não iria fazer mais nada. Este fora o mesmo aluno que lera o texto anteriormente.

Quando a Orientadora saiu, a professora pediu se alguém queria fazer considerações sobre o texto e citou a seguinte frase: “Não há dúvidas, o estudante brasileiro não sabe escrever”. Um aluno se manifestou dizendo que ele sabe; outra aluna complementou dizendo que gosta de ler, mas não consegue escrever tudo certo.

A professora citou exemplos de alunos da oitava série que não sabem o que é transgênico, por pura falta de leitura. Muitos alunos disseram que eles também não sabem. A professora falou que daria um trabalho valendo nota sobre o assunto e não explicou o que era.

Outro aluno falou que soube de uma escritora brasileira que escrevia tão bem que ninguém acreditava que realmente era brasileira. A professora concordou e prometeu trazer trechos de textos com as “pérolas do ENEM” na próxima aula, para que os alunos reconheçam que muitos também escrevem assim. Questionou a turma sobre a concordância ou não de que a culpa seria dos professores e do sistema de ensino, como afirma o texto, a resposta foi negativa.

Em seguida, passaram à correção das questões, sendo que a primeira delas pedia para relacionar o título com o conteúdo e uma aluna logo disse que regredir é voltar para trás e a

---

<sup>18</sup> Sigla fictícia para designar o aluno.

professora novamente deu um exemplo de uma aluna da oitava série que escreve o início de frase com letra minúscula e o final com maiúscula e passou para olhar nos cadernos para ver se alguém escrevia assim.

A segunda questão era somente para citar uma frase do narrador e das personagens e os alunos não tiveram dificuldades. Já na terceira questão, que exigia compreensão, reflexão e retomada do contexto, houve dificuldades por parte da turma para respondê-la, eis a questão: “Qual foi a reação inicial do narrador ao se conscientizar de que os alunos escrevem mal?” Diante das dificuldades dos alunos em responder, a professora disse que ele ficou impressionado.

*[Lendo o texto, percebi que a resposta não seria exatamente esta, pois quando o narrador tomou consciência de que os estudantes não escreviam bem, ele achou ótimo, porque era escritor e estaria com seu emprego garantido.]*

Na quarta questão também não houve dificuldades, pois perguntava como o amigo explicou ao narrador que sua visão estava equivocada em achar vantajoso que os alunos escrevessem mal, e a quinta, que falava sobre a sugestão da grafia de “ex-crever” os alunos comentaram bastante, que ex é algo que não é mais, que já foi. Ao encerrarem a correção das questões, passaram à leitura do próximo texto “Como escrever bem” e, assim que a professora começou a ler e a falar sobre gerúndio, os alunos já começaram a perguntar o que significava gerúndio.

*[Vocabulário realmente não é o forte desta turma.]*

Ela foi até o quadro e explicou o gerúndio, o infinitivo e o particípio e utilizou as operadoras de telemarketing para exemplificar como é falar no gerúndio: “vou estar passando para outro atendente”, uma aluna interrompeu e disse que todo mundo fala assim, mas a professora afirmou que é errado.

*[Esta afirmação me assustou um pouco.]*

Neste momento os alunos guardaram o material e logo bateu para sair.

DIÁRIO DE CAMPO 2  
 Fernanda Brandoli – 2012/2  
 Ocorrido e registrado: 24/10/2012 (Quarta-feira)  
 Horário: 21h20 às 22h40

Na aula de hoje, a professora teve de juntar as duas turmas do primeiro ano, turma 111 e 113, pois houve choque de horários. Iniciou fazendo a chamada das duas turmas e me apresentando mais uma vez, para os que não me conheciam.

Falou que conforme prometido na aula anterior, trouxera algumas frases que os alunos escrevem no ENEM, as famosas “pérolas do ENEM” e que as passaria no quadro para que as turmas copiassem e depois fizessem a discussão juntas.

*[Havia bastante conversa e alunos em pé.]*

Seguem as frases:

- a) “O vento é uma imensa quantidade de ar.”
- b) “O terremoto é um pequeno movimento de terras não cultivadas.”
- c) “Os egípcios antigos desenvolveram a arte funerária para que os mortos pudessem viver melhor.”
- d) “Pérgles foi o principal ditador da democracia grega.”
- e) “O problema fundamental do terceiro mundo é a superabundância de necessidades.”
- f) “O petróleo apareceu há muitos séculos, numa época em que os peixes se afogavam dentro d’água.”

Enquanto a professora escrevia no quadro os alunos já iam comentando o sentido de algumas frases, alguns duvidando de que realmente se escrevia isso no ENEM, outros sequer compreendendo o sentido delas e não vendo problema em estarem escritas dessa forma. Por várias vezes a professora parou, olhou para trás e pediu para que o RNEI sentasse, tirasse a mochila das costas. Outros assuntos ainda ecoavam pela sala: preços de Dvds, Facebook, carona para ir para casa, leitura de bilhetinhos, etc.

A professora iniciou com a discussão da frase “a” e houve polêmica sobre se ela realmente estaria incorreta. Então significado de vento foi lido no dicionário para tirar as dúvidas, ou seja, que “o vento é o ar em movimento”.

*[Senti que nem a professora estava muito segura sobre o que seria vento.]*

Com relação à frase “b”, as turmas concordaram que havia algo de errado, pois estava muito explícito o “pequeno movimento” e as “terras não cultivadas”. Uma aluna da turma 111

disse (ironizando) que tinha vergonha de ficar naquela sala com tantas pessoas inteligentes juntas.

Na frase “c” foi fácil perceber a dicotomia entre “mortos” e “viver melhor”. Já na frase “d” a dificuldade foi imensa, pois “democracia” e “ditadura” não são palavras que dizem muita coisa aos alunos e uma menina chegou a perguntar se o “Péricles”, por acaso, não era um cantor. Aliás, as meninas participam bem mais das aulas do que os meninos, apenas um menino que não estava presente na aula anterior me chamou atenção hoje (LC), pois ele ficava resmungando o tempo durante a aula e, com isso, percebi que ele tem maior conhecimento de vocabulário do que os outros colegas.

A palavra “superabundância” da frase “e” também foi complicada para que os alunos a entendessem. Uma aluna perguntou também onde fica o “terceiro mundo” e a professora disse que são países pouco desenvolvidos.

*[Achei pouco esclarecedora esta explicação, poderia ter dado exemplos mais concretos.]*

Na última frase “f”, não houve dificuldades de interpretação, pelo fato de saberem que não houve tempo em que “os peixes se afogavam”.

Neste momento bateu para a troca de períodos e os alunos da turma 111 foram liberados. A professora passou mais uma sequência de frases no quadro.

*[Na verdade não sei o que a professora pretende com isso, colocar o dedo na ferida talvez, mas com que objetivo?]*

- g) “A principal função da raiz é se enterrar.”
- h) “As aves têm boca e um dente chamado bico.”
- i) “O coração é o único órgão que não deixa de funcionar 24 horas por dia.”
- j) “As múmias tinham um profundo conhecimento de anatomia.”
- k) “Os hermafroditas humanos nascem unidos pelo corpo.”
- l) “A previdência Social assegura o direito à enfermidade coletiva.”
- m) “O Ateísmo é uma religião anônima.”
- n) “Já está muito difícil achar os pandas na Amazônia.”
- o) “A natureza humana só tem 500 anos e já está acabando.”
- p) “O cerumano no mesmo tempo que constrói, também destrói, pois temos que unir para realizarmos parcerias juntos.”

Prosseguiram os comentários sobre as frases e na letra “i” que fala sobre “o coração”, os alunos pensaram apenas nas 24 horas do dia, mas não fizeram a relação de que nenhum outro órgão para de funcionar. Na frase da letra “k”, que fala sobre “os hermafroditas”, pude

perceber que a turma em geral possuía bastante conhecimento sobre o assunto, dando vários exemplos, passando inclusive a falar do caso das gêmeas siamesas que nasceram há poucas semanas em Passo Fundo e são aqui de Marau.

Na frase da letra “m” os alunos, menos o LC (falou como colega o que era) não sabiam o que era “ateísmo”, por isso não compreenderam porque havia problemas na forma como fora escrita. Outra frase que gerou discussão e dúvida foi a da letra “n”, sobre “os pandas”, se eles vivem ou não na Amazônia, o LC tinha certeza que não, mas não lembrava o nome do lugar onde viviam.

*[A professora também não sabia muito bem, senti que ficou a dúvida: onde vivem os pandas?]*

Após essa discussão, os alunos guardaram o material e a aula encerrou.

DIÁRIO DE CAMPO 3  
 Fernanda Brandoli – 2012/2  
 Ocorrido e registrado: 29/10/2012 (Segunda-feira)  
 Horário: 21h30 às 22h40

A professora iniciou a aula falando sobre um chá de bebê de uma adolescente grávida que há na turma e, logo em seguida, fez a chamada, sendo que havia apenas 11 alunos presentes. Comentou também que sem ser preconceituosa, às vezes, é até bom quando alguns alunos faltam, porque agitam menos a aula. Informou que falta apenas um mês e meio para terminar as aulas e por isso os alunos tem de se “espichar” para passar de ano.

Em seguida, relembrou que sexta-feira da semana passada ela deu um período de aula em substituição a outra professora e trabalhou os tipos de sujeito: simples, composto e indeterminado.

Uma aluna falou que nunca entendeu o que é sujeito oculto e a professora disse que iria explicar novamente. Outra aluna disse que é cansativo dois períodos de Português, mas a professora argumentou que é ela quem pede para ser assim, porque gosta. Outra aluna defendeu a professora dizendo que ela nem passa tanta matéria assim.

A professora dirigiu-se ao quadro para passar o conceito de sujeito oculto e neste momento um aluno perguntou se o mundo iria acabar e a professora disse que só Deus sabe.

*[Muitas conversas paralelas neste momento...]*

**Sujeito oculto:** é o sujeito que não aparece na oração, mas pode ser identificado através da pessoa verbal (eu, tu, ele, nós, vós).

Ex.: Recebi este bilhete.

Conversamos sobre o assunto.

Concordamos com minha opinião.

A professora explicou para a turma o que estava no quadro e algumas meninas (que sentam mais à frente) disseram que o sujeito oculto são pessoas ou objetos que não podemos identificar.

No segundo exemplo, os alunos insistiam em dizer que se tratava de sujeito composto. A professora deu vários exemplos para diferenciar sujeito simples e composto para esclarecer as dúvidas.

*[Entendi que para eles, sujeito composto significa mais de uma pessoa, como a frase iniciava com “Conversamos”, entenderam que o “nós” seria composto.]*

As meninas da frente tentavam conjugar (com dificuldades) o verbo do terceiro exemplo “concordamos”, enquanto os meninos conversavam sobre outros assuntos. A professora passou a seguinte explicação no quadro: eu, tu, ele/ela nós, vós – sujeito oculto.

Eles ou elas – sujeito indeterminado.

A professora foi chamada e saiu da sala por alguns instantes e os alunos aproveitaram para conversar. Quando retornou, continuou as explicações, dizendo que há uma terceira opção quando o sujeito não existe.

Ex.: Choveu hoje.

Havia dez alunos na sala.

Uma aluna perguntou se haveria prova sobre o assunto e a professora confirmou, ela vibrou com a resposta.

Outro aluno falou que dois períodos de Português juntos são ruins.

*[Pior é que tenho que concordar com ele, porque passar dois períodos classificando os tipos de sujeitos é cansativo mesmo!!]*

A professora continuou passando no quadro:

Ainda existe outra forma de se indeterminar o sujeito.

Ex.: Fala-se de você.

Verbo 3ª pess. do sing.

*[Observo que os alunos que sentam mais ao fundo da sala conversam sobre outros assuntos ou ficam em silêncio, não participam da aula.]*

Foi dada a explicação do exemplo acima e, logo em seguida, a professora passou alguns exercícios no quadro.

## EXERCÍCIOS

4- Reescreva as orações deixando-as com sujeito oculto.

q) Eu não enxergo bem com esses óculos.

*[Uma aluna comentou que é muito fácil esta.]*

r) Nós brincamos a tarde toda.

*[Outra disse que é só tirar o nós.]*

s) Entendemos bem o conteúdo.

t) Eles viram o eclipse.

u) Vós conheceis toda a minha família.

v) Eram muito felizes.



- w) Chegamos tarde.
- x) Perderam meu tênis.

A professora veio conversar comigo e disse que queria encontrar outra forma de trabalhar com este conteúdo, mas assim eles compreendem melhor. Também comentou que a turma possui 27 alunos matriculados, mas muitos faltam, outros cancelaram a matrícula e outros foram transferidos de escola.

*[Passaram à correção e os alunos não tiveram dificuldades, principalmente as meninas. Entendi porque a professora prefere este tipo de aula, os alunos copiam, não dão muito trabalho e não apresentam muita dificuldade em fazer os simples exercícios, diferente da primeira aula em que trabalhou com um texto e a própria leitura já foi complicada.]*

Os exercícios continuaram.

- 5- Faça o sujeito ficar indeterminado:
  - h) Rafael precisa de uma empregada. (3ª pessoa do sing. + se).
  - i) Os alunos estudam muito nesta escola. (3ª pessoa do plural).
  - j) Perdi meu caderno. (3ª pessoa do singular).
  - k) Assobiamos durante o show. (3ª pessoa plural).
  - l) Os serventes trabalham muito aqui. (3ª singular + se).
  - m) Consertei a minha bicicleta. (3ª pessoa plural).

Após dar um tempinho, uma aluna foi até o quadro e indeterminou o sujeito de cada frase, conforme fórmula ao lado. Hoje, apesar de conversas paralelas, a turma estava menos agitada, pois estavam faltando alguns que andam bastante pela sala.

A aula encerrou neste momento.

DIÁRIO DE CAMPO 4  
 Fernanda Brandoli – 2012/2  
 Ocorrido e registrado: 31/10/2012 (Quarta-feira)  
 Horário: 21h30 às 22h40

A professora iniciou a aula falando de bebês, em função da adolescente grávida que há na turma, depois fez a chamada e constatou 10 alunos presentes.

Logo em seguida, passou no quadro o conceito de oração sem sujeito: há certos verbos que não têm sujeito. Esses verbos são chamados impessoais. O sujeito inexistente ocorre, portanto, com verbos impessoais.

Veja os casos:

a) Verbos que indicam fenômenos da natureza.

Ex.: Chove muito no verão.

Trovejou a noite toda.

B) Verbo “haver” no sentido de existir.

Ex.: Havia dez alunos na classe.

Há um colega na classe.

b) Verbos “haver” e “fazer” com sentido de tempo.

Ex.: Faz cinco anos que não te vejo.

c) Verbo “ser” em datas e horas.

Enquanto os alunos copiam, conversam sobre outros assuntos, riem, fazem algumas perguntas à professora que não dizem respeito ao conteúdo, mas, apesar disso, a turma está bastante calma, pois novamente os alunos mais agitados faltaram.

Depois que os alunos copiaram a professora foi ao quadro e explicou a oração sem sujeito ou sujeito inexistente, dizendo que eu não posso determinar a ação a alguém ou algo. Verbos que exprimem fenômenos da natureza, por exemplo.

Verbos haver e fazer com sentido de tempo também. Criticou o uso do verbo haver no plural, quando usado antes de numeral que exprime tempo, por exemplo: Fazem dez anos que não a vejo. Dizendo que o correto é: Faz dez anos que não a vejo.

A professora passou alguns exercícios no quadro:

2- Identifique o sujeito e classifique-o:

n) Estes problemas são insolúveis.

o) Vivia-se bem antigamente.

p) A maioria dos alunos permaneceu na sala.

q) Choveu pouco no Nordeste.

- r) Você e eu estávamos numa situação difícil.
- s) Falei de você.
- t) Queremos participar dessa festa.
- u) As crianças ficaram felizes com os presentes.
- v) Elas fizeram um bom trabalho.
- w) Trouxeram essa encomenda para você.
- x) O livro e o caderno permaneceram abertos.
- y) Na frente de casa, parou um carro branco.
- z) Ventou muito na praia hoje.

Enquanto copiavam este exercício, os alunos ficaram em silêncio. Depois, enquanto resolviam-nos, algumas meninas tiravam dúvidas com a professora sobre sujeito, predicado e núcleo do sujeito.

A professora pediu a atenção de todos e disse que passa as explicações no quadro para quando os alunos tiverem dúvidas saberem onde procurar. Percebi que apenas as meninas que sentavam mais à frente faziam os exercícios, e a professora continuava dando explicações para elas.

Depois ela se levanta e chama a atenção de um aluno que estava quase dormindo e ele começa a copiar em seu caderno e pergunta o que é classificar. Uma colega explica que é para colocar o núcleo do sujeito e ele começa a fazer e pede para a professora esperar um pouco para corrigir.

Logo iniciou a correção e as meninas da frente, que já sabiam as respostas, iam falando, os demais que nem tinham feito, apenas copiavam e ficavam em silêncio.

*[Confesso que está bem cansativo observar esse tipo de aula e compreendo quando os alunos dizem que dois períodos é demais, a diferença é que eles precisariam muito desses períodos, se fossem bem aproveitados.]*

DIÁRIO DE CAMPO 5  
 Fernanda Brandoli – 2012/2  
 Ocorrido e registrado: 07/11/2012 (Quarta-feira)  
 Horário: 21h30 às 22h40

A professora iniciou a aula dizendo que daria uma avaliação, alguns alunos reclamaram que ela não havia marcado, mas ela brincou que não existe nenhuma lei que diga que o professor tem de avisar com antecedência quando haverá prova. Logo em seguida entregou uma folha com o “Soneto da fidelidade” de Vinicius de Moraes e dezoito questões de interpretação, a maioria delas de múltipla escolha.

Os dez alunos presentes começaram a ler e a responder em silêncio e uma aluna pediu que a professora explicasse uma das questões, ela respondeu que não tinha o que explicar, pois as interpretações das questões faziam parte da prova.

*[Enquanto os alunos respondiam a prova, eu li todas as questões e achei muito difícil, levando em consideração o pouco de leitura e interpretação que eles têm em sala de aula, talvez o correto fosse dizer que estava fora do contexto, pois do estudo dos tipos do sujeito, de repente, surge uma prova de interpretação de texto no meio do caminho.]*

Logo que encerrou o primeiro período todos entregaram a prova e a professora pediu que colocassem a data no caderno e continuassem os exercícios da aula passada:

- aa) Precisa-se de pedreiro.
- bb) A noite de ontem foi muito fria.
- cc) Não há mais ninguém na sala.
- dd) O céu está nublado.
- ee) Nublou o céu pela manhã.
- ff) Trouxeram essa encomenda para você.
- gg) Um lutador de boxe apareceu todo quebrado.
- hh) A diretora e a coordenadora não deram folga aos alunos.
- ii) Havia muita gente na fila.
- jj) Cheguei tarde porque dormi demais.
- kk) Pensa-se em vender tudo.
- ll) Respeitamos para ser respeitados.
- mm) O homem caiu.

Enquanto os alunos copiavam falavam sobre outros assuntos, como as profissões que querem exercer no futuro (Educação Física foi a mais comentada), principalmente uma aluna

que eu ainda não conhecia, pois só apareceu na aula de hoje, ou seja, já possui 10 faltas só nos períodos que eu observei.

Depois de algum tempo, a professora passou a corrigir os exercícios no quadro e explicou novamente os tipos de sujeito durante a correção, mas percebi um pouco de dificuldade na identificação dos sujeitos e predicados e isso devido ao fato de as frases estarem com um grau de exigência um pouquinho diferente da aula passada.

DIÁRIO DE CAMPO 6  
 Fernanda Brandoli – 2012/2  
 Ocorrido e registrado: 11/11/2012 (Segunda-feira)  
 Horário: 20h30 às 22h

A professora iniciou a aula fazendo a chamada, havia 14 presentes. Depois disse que faria uma revisão dos tipos de sujeito e, na próxima quarta-feira, uma prova e, na semana seguinte, outra para quem não fez uma das duas provas realizadas até o momento.

Os alunos comentaram que na quarta-feira talvez tenha os jogos inter-séries e a professora disse que se tiver, a prova será na próxima segunda-feira.

Os exercícios foram passados no quadro:

- 1- Separe o sujeito do predicado (se possível), circule o núcleo e classifique-o:
- a) Duas moças fecharam a porta.
  - b) Vozes aplausos foram ouvidos após o espetáculo.
  - c) Estive em Roma.
  - d) Compramos várias roupas.
  - e) Há boas notícias sobre o seu estado.
  - f) Abusei da feijoada.
  - g) O presidente e seus ministros não se entendem.
  - h) O veneno da cobra foi retirado.
  - i) Aconteceu um terrível acidente.
  - j) Na idade média a Igreja dominava tudo e todos.
  - k) Havia três maçãs naquela mesa.
  - l) Fazia móveis e casas.
  - m) Felizes, os amigos saíram.

Obs.: Enquanto os alunos faziam a atividade, a professora corrigia as provas da aula anterior e disse que as notas não estavam boas. Entregou-as aos alunos e, pelo que comentaram, as notas variaram de 5,4 a 8,5, sendo que a prova valia 15.

Após o intervalo, os exercícios foram corrigidos no quadro e houve algumas dúvidas. Foi confirmado que na próxima quarta-feira não haverá aula e a prova ficou para segunda.

A professora continuou os exercícios:

- n) São sete horas.
- o) Faz frio durante o mês de junho.
- p) Frequentava a academia diariamente.

- q) Caiu da escada.
- r) Cantou-se parabéns para o aniversariante.
- s) Vitaminas, carboidratos e proteínas fortalecem o corpo.
- t) Esqueceram de fazer o exercício.
- u) Irei para a praia no verão.
- v) Muitos negros e muitos índios são marginalizados.
- x) Grandes e impressionantes descobertas marcaram a humanidade.
- Y) Anoiteceu rapidamente no dia do temporal.
- w) Neva lá fora.
- z) Viajaram para a Itália.

Hoje a turma estava bem silenciosa, o RNEI faltou mais uma vez.

*[Tenho a impressão que os alunos ficam um tanto alienados fazendo esse tipo de exercício (eu também estou cansada!). Um aluno me mostrou uns desenhos que fez e eu os elogiei, então ele disse que gostaria de ser um criador de histórias em quadrinhos, mas não consegue imaginá-las, desenvolvê-las, apenas desenhá-las. Eu disse que ele deveria ler bastante (me senti a professora deles, falando assim). Que oportunidade de trabalhar com isso! Pensei: como os alunos reagiriam se fossem submetidos a um trabalho com sequências didáticas, por exemplo? ]*

DIÁRIO DE CAMPO 7  
 Fernanda Brandoli – 2012/2  
 Ocorrido e registrado: 19/11/2012 (Segunda-feira)  
 Horário: 21h30 às 22h40

Logo que a professora entrou na sala de aula, alguns alunos estavam ansiosos em função da prova, principalmente uma menina que disse que não tinha entendido nada de sujeito e de predicado, mas a professora disse que eles não precisavam se preocupar que a prova estava fácil e poderiam fazer com calma.

A professora entregou a prova e os alunos começaram a fazê-la. Uma aluna pediu que a professora explicasse a questão 2 e ela disse que havia uma pergunta e precisava respondê-la, só isso.

A prova continha uma tirinha e, a partir de frases retiradas dela, os alunos tinham que encontrar e classificar os tipos de sujeito.

Uma aluna falou que não foi a professora quem fez a prova, pois ela não põe desenho em prova e que estava muito fácil para quem sabia as questões.

*[A professora me confessou que pegou o modelo da prova com um colega, pois o conteúdo era o mesmo que ele estava trabalhando com a turma da manhã.]*

Enquanto os alunos faziam a prova, dava para perceber que estavam achando difícil, então a professora deu algumas dicas, que a questão 6, por exemplo, era igual a que eles faziam no caderno.

Na volta do intervalo os alunos falaram um pouco sobre as chapas que estão concorrendo à eleição de direção e, logo em seguida, a professora passou uns exercícios de revisão no quadro.

1) Dê o que se pede:

a) Nosso país de origem é o Brasil.

Sujeito

Núcleo

Predicado

2) Aquele menino travesso quebrou a vidraça.

Sujeito

Núcleo

Predicado

3) Minha avó chama-se Maria

Sujeito



Núcleo

Predicado

4) Este bilhete foi escrito por mim.

Sujeito

Núcleo

Predicado

5) Carlos chegou agora

Sujeito

Núcleo

Predicado

6) Eu estudei muito

Sujeito

Núcleo

Predicado

A professora falou as notas entre 1,5 e 12,5.

Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para fazer os exercícios.

DIÁRIO DE CAMPO 8 Fernanda Brandoli – 2012/2 Ocorrido e registrado: 21/11/2012 (Quarta-feira) Horário: 21h30 às 22h40
--

Hoje, no primeiro momento da aula, a professora sugeriu que eu aplicasse o questionário (um dos instrumentos de meu trabalho de campo). Os alunos não tiveram muitas dificuldades para respondê-lo, assim como aconteceu com o pré-teste, a não ser para compreender algumas palavras do vocabulário, como “remunerada”, por exemplo, tive de explicar o que significava. Em seguida, a professora entregou as provas que os alunos fizeram na aula passada e pediu que eles fizessem a correção, valendo nota. Hoje havia 14 alunos presentes na aula, o RNEI e o RGO que há muito tempo não apareciam na aula estavam presentes e se negaram a fazer a prova, apenas assinaram-na e devolveram-na.

Enquanto os colegas faziam a atividade de correção, os irmãos manifestavam estar com sono e conversavam sobre outros assuntos, dizendo inclusive que não viriam mais às aulas, pois estavam reprovados e que passavam o dia todo trabalhando e ainda tinha gente que queria que eles estudassem, que fossem cuidar de suas vidas. Afirmavam que quem passa o dia todo em casa sim tem a obrigação de estudar.

A professora comentou que faz as recuperações paralelas com eles porque são obrigatórias, mas os alunos não aproveitam nada. Neste momento, pediu que alguns alunos do fundo da sala entregassem as correções, pois estavam trocando as provas e era para fazer correção individual e sem consulta.

Algumas meninas que terminaram a correção, conversavam sobre o aparecimento de uma lacraia no quarto de uma delas.

Todos entregaram e a professora foi para o quadro e solicitou a seguinte pesquisa:

“O movimento imigratório para o Brasil no século XXI.” Buscar materiais, textos e reportagens sobre o tema e trazer para a próxima aula.

A avaliação será feita através do material e do trabalho que será realizado em grupo.

DIÁRIO DE CAMPO 9 Fernanda Brandoli – 2012/2 Ocorrido e registrado: 26/11/2012 (Segunda-feira) Horário: 21h30 às 22h40
---

A professora iniciou a aula fazendo a chamada, o Igor ficou para fora da sala de aula, pois estava desafiando a professora. Logo em seguida, pediu que os alunos colocassem sobre as mesas os materiais que trouxeram sobre imigração, os 03 alunos que trouxeram a tarefa, levaram-na até a professora para que ela anotasse e desse alguns pontos. Um aluno falou “Pensei que pelo menos fosse dar uma folhada.”

Depois disso, a professora entregou a proposta de redação do último ENEM e pediu que os alunos se reunissem em trios para fazer uma produção textual coletiva, com auxílio do material. Enquanto se organizavam, os alunos perguntavam se era para entregar hoje.

No segundo período, o Igor retornou à aula e os demais alunos continuaram a produção em grupo. Havia bastante conversa sobre outros assuntos e alunos fazendo trabalhos de outras disciplinas.

*[Percebi que um grupo copiava da Internet, acessada pelo celular, trechos de um texto sobre o assunto. Comentavam entre si que o texto ficaria sem nexos. A professora não viu.]*

O Igor passeava pela sala e disse que a turma ao lado estava assistindo a um filme e que eles nunca faziam nada. Então a professora pediu se ele queria passear lá fora e ele foi...

A chapa que venceu a eleição para a direção entrou na sala para fazer agradecimentos e comprometer-se com o trabalho do próximo ano.

A aula encerrou e a professora pediu que entregassem o texto na próxima aula.

DIÁRIO DE CAMPO 10 Fernanda Brandoli – 2012/2 Ocorrido e registrado: 28/11/2012 (Quarta-feira) Horário: 21h30 às 22h40
---

Hoje a direção e os professores estavam muito preocupados porque desde segunda-feira estão ocorrendo brigas na entrada ou saída da escola, sendo que há uma aluna da turma 113 envolvida diretamente, mas há outros alunos que também acabaram apanhando.

A diretora pediu no intervalo que os professores liberassem os alunos às 22h30 para evitar outro confronto. A professora titular pediu que eu entrasse na sala antes e fosse conversando com os alunos sobre o meu último dia de observação, até que ela atendia a mãe da aluna que provocou as brigas.

Entrei na sala e comecei a conversar com os alunos e pedi que eles fizessem uma avaliação dos dias em que estive com eles, a qual foi bastante positiva. Alguns falaram que agiram normalmente com a minha presença e que já tiveram uma pessoa os observando nas aulas de Química, por isso não estranharam.

Sugeriram ainda que eu voltasse no próximo ano para ser professora deles, pois acreditam que estarão no segundo ano. Perguntei se eu não atrapalhava as aulas com a minha presença e uma menina disse: “É mais fácil nós te atrapalhar.” Agradei pela acolhida e entreguei uma pequena lembrança a cada um deles.

Logo em seguida, a professora entrou na sala e permitiu que os alunos terminassem a produção textual da aula passada, alguns alunos foram me mostrando o que produziram e percebi que haviam copiado ideias dos materiais de apoio e, por isso, alguns textos ficarão sem muito sentido.

Depois que os alunos entregaram, a professora falou sobre uma palestra ocorrida na última sexta-feira, com um Major, o qual é ex-aluno da escola e questionou sobre o vocabulário dele, se havia mudado ou não, desde que saiu de uma cidade do interior. Os alunos disseram que deve ter mudado, pois agora ele mora no Rio de Janeiro e a convivência o fez “pegar o sotaque.” A professora concordou e acrescentou que geralmente as pessoas que não são do município falam que os marauenses têm dificuldades na pronúncia dos “r”, mas que ela está morando aqui há quase um ano e não percebe muito isso, porém, disse que o filho dela fala que está morando “no Marau”, assim como muitos por aqui falam.

A professora argumentou ainda que não podemos classificar como errado o modo como as pessoas falam, isso depende da cultura, da região e da convivência que as pessoas possuem.

### **Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada**

- 1) Que situações você vivencia em sala de aula que desafiam a sua formação, a deixam sem saber o que fazer e lhe causam mal estar enquanto professora?
- 2) O que os alunos deveriam saber em relação aos conhecimentos relativos ao uso e à compreensão do sistema linguístico no primeiro ano do Ensino Médio?
- 3) Qual a importância do ensino da língua para a formação do sujeito?
- 4) O que os alunos deveriam aprender na escola sobre a Língua Portuguesa?
- 5) Do seu ponto de vista, isso que deveria ser aprendido tem sido ensinado? Se sim, de que forma? Se não, por que não tem sido e o que está sendo ensinado em seu lugar?
- 6) Que estratégias você utiliza em suas aulas para que seus alunos se apropriem das ferramentas necessárias para que possam agir com e sobre a língua?
- 7) O que é ensinar língua? O que é língua para você?

## Apêndice E - Transcrição das falas produzidas no âmbito da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa da escola Y<sup>19</sup>

F<sup>20</sup>: boa noite professora C.

C<sup>21</sup>: boa noite!

F: vamos conversar um pouquinho sobre a sua vivência em sala de aula e as questões mais do dia a dia. Que situações você vivencia em sala de aula que desafiam a sua formação, deixam sem saber o que fazer e lhe causam mal estar enquanto professora?

C: o principal de tudo é a falta de interesse do aluno hoje, (+) a:h gente percebe que o aluno não tem mais aquele interesse em aprender, em (+) receber né as informações que a gente tem pra eles, em aprender mais. Eles não têm mais esse interesse e isso se reflete na escola, na sala de aula. Eles sabem hoje que não (+) provavelmente não vão reprovar, né, porque não se quer mais reprovação nas escolas e isso faz com que eles não tenham mais interesse. A:h eles não estão mais na escola para aprender, é só uma obrigatoriedade porque se eles não vêm pra aula a escola tem que informar o Conselho Tutelar, o Conselho Tutelar vai atrás e obriga eles a vir pra aula. E aí, como eles só vem obrigados, a:h não querem aprender, não querem prestar atenção no que o professor está falando, não (+) tem interesse, isso faz com que os outros poucos que têm interesse sejam prejudicados. Temos excelentes alunos nas salas de aula, que gostariam de aprender, mas que percebem que o esforço que eles fazem na sala de aula de repente não é valorizado porque o colega que bagunçou o ano inteiro que faltou o ano inteiro, que não realizava as provas e trabalhos com a devida seriedade, vai chegar lá no final são aprovados da mesma forma e isso desanima eles.

F: e você atribui essa questão da falta de interesse somente à facilidade de aprovação ou tem outros fatores, assim, na tua opinião, que colaboram?

C: eu acho que o principal é esse fator que eles não têm mais medo de reprovação e tudo o que tá lá fora é mais interessante pra eles do que ficar na sala de aula, obter o conhecimento, ah porque eles mesmos dizem assim pra gente: “profe pra que eu vou estudar (+) se o estudo hoje está tão pouco valorizado?”, não é questão de achar que tem que reprovar o aluno, não é que tem que reprovar, o problema é que essa reprovação não existe mais, porque esses índices de reprovação que falam tanto na imprensa e na mídia, na verdade não é índice de reprovação, é índice de evasão, porque se se a criatura não vem mais na aula,

---

<sup>19</sup> A transcrição foi baseada parcialmente nas normas compiladas por Marcuschi (1986, p.10-13). Códigos utilizados: + pausas e silêncios; / corte brusco na fala; :: alongamento de vogal; MAIÚSCULA palavras pronunciadas com ênfase; (( )) comentários da pesquisadora.

<sup>20</sup> F: designa a pesquisadora.

<sup>21</sup> C: designa a professora entrevistada.

eu não posso dizer lá que ele simplesmente evadiu, ele vai pra contagem de reprovação, porque reprovação hoje nas escolas é uma coisa que assim, que praticamente não existe. Reprovação, reprovação mesmo porque o aluno não sabe, porque o aluno precisa de mais um ano pra aprender aquilo que não aprendeu. E eles sabem disso, então o interesse deles tá lá fora, tá no jogo de futebol, no jogo de computador, mas não na escola.

F: o que você vê de saída, hoje, para essa situação? O que teria que mudar?

C: não vejo saída, porque todas as propostas que se tem feito até agora ah só fazem com que o professor seja culpado, que o professor é que não sabe dar a sua aula, que o professor é que não sabe ensinar, ah mas todos esses direitos que os adolescentes vem tendo de um tempo pra cá, fazem com que (+) eles saibam que nada vai acontecer se eles não quiserem participar da aula, se eles não quiserem frequentar a aula, trocar a aula por um jogo de futebol, como acontece muito no ensino médio né, e::u posso até ser bem pessimista, né, mas infelizmente eu não tenho visto muita saída. Não tenho visto muita saída até pelo fato de que daqui a pouco não vai mais ter professor, porque se você for fazer um levantamento em todos esses alunos aqui do ensino médio da escola Y que estão terminando agora, né, e que estão prestando vestibular, tu não vai encontrar ninguém que queira fazer uma licenciatura.

F: então no teu ponto de vista a situação tende a piorar, a situação da educação, do ensino médio que é a nossa realidade?

C: do ensino médio e do ensino fundamental também, porque eu como professora trabalho com os dois e eu sou professora, né, 12 anos, né, eu fui concursada do estado 10 anos, mas eu já trabalhava antes em escolas da rede municipal e:: desde que eu entrei, pra cá, ah lá de dois mil que eu comecei, a cada ano piora um pouquinho, então se você for ah fazer uma estimativa se de dez anos pra cá vem piorando a cada ano, a tendência é piorar cada vez mais.

F: o que os alunos deveriam saber em relação aos conhecimentos relativos ao uso e a compreensão do sistema linguístico, no primeiro ano do ensino médio, que eles não sabem ainda? O que eles deveriam saber?

C: eu vejo que eles estão chegando no ensino médio e não sabem interpretar, eles não sabem interpretar um texto, eles não sabem interpretar uma ordem de exercício, uma pergunta, ah na na tua estada nessa observação que você fez de dez aulas você pode perceber que muitas das perguntas que eles faziam: “professora eu não entendi a pergunta”. I::sso é uma coisa que vem da falta de leitura que é a principal, principal deficiência, eu acho, que os alunos têm hoje é a falta de leitura, eles não querem mais ler.



F: no que a escola pode colaborar nesse sentido, pra retomar esse prazer, esse gosto pela leitura? Hoje você acha que a escola aqui em questão poderia fazer alguma coisa nesse sentido?

C: eu acho que sim, eu acho que a escola, que essa escola tem um problema bem, que eu vejo bem grave, porque nós temos alunos que gostam de ler, uma minoria, mas temos e os alunos do primeiro ano do ensino médio, por exemplo, não podem retirar livros da biblioteca, por quê? Tem uma explicação até que você pensa que ela seria correta, que nós temos um índice muito grande de evasão, e aí, muitos alunos retiram livros e de repente não aparecem mais na escola e esses livros se perdem. Se a gente pega as listas de alunos das cinco turmas do primeiro ano do ensino médio, nós vamos ter uma lista com praticamente trinta alunos, frequentando, nós temos menos da metade. Ah, uma turma, nós podemos contar que a metade frequenta, numa outra turma de trinta alunos nós temos oito frequentando, então o problema é bem sério, os livros vão e não, podem não voltar. Então, o primeiro ano do ensino médio não pode levar livros pra casa. Eu acho que a escola peca nesse sentido, mas que também tem a sua razão, a partir do segundo ano que aí já são os alunos mais frequentes, eles podem levar os livros pra casa, mas também eu vejo que, mesmo os alunos que podem levar os livros pra casa poucos levam e alguns dos que retiram os livros da biblioteca e levam pra casa, ah não, não leem, levam pra fazer de conta que levaram, pra fazer de conta que leem, mas a experiência que eu já tenho de fazer seminários de leitura, de fazer debates sobre leituras até em outras escolas, é que eles levam o livro pra casa, mas aí quando tem que relatar o que leram: “professora eu não entendi nada daquele livro. Ah prof<sup>a</sup> eu não me lembro, eu esqueci”. Mas como é que você esquece uma história que você leu aí a uma semana? Então eu percebo assim que eles não leem, agora se você pergunta quantos têm *facebook*, todos têm, quantos jogam aqueles jogos em rede no computador, a maioria, né. Agora se você pede pra ler um livro, já é complicado, mas se você pede pra ler um texto, eles não leem, né, ou seja, aquela leitura para compreender o texto, pra observar né, todas as questões do texto, não eles não fazem. Pode ser um texto bem simples, eles não fazem. Ah, se der uma prova, um trabalho, com questões objetivas de interpretação, ah, eles vão e marcam qualquer alternativa e não leem o texto, porque eu considero impossível que uma pessoa faça uma prova de interpretação de texto, que tem um texto extenso pra ler, em cinco minutos (+) e isso acontece bastante. Então o nível de interpretação dos alunos que chegam no primeiro ano é muito fraco e aí muitos dizem: “ah culpa da escola municipal”, mas eu não vejo que é culpa da escola municipal, eu trabalho numa escola municipal à tarde, trabalho numa estadual à noite, os

alunos que saem da minha escola à tarde ou de manhã veem pra essa escola à noite, i:: eu acho que não é culpa da escola municipal.

F: você percebe diferença nos alunos que você tem? Hoje você tem oitava série na escola municipal, você percebe diferença entre os alunos da oitava série da escola de ensino fundamental, pros alunos do primeiro ano aqui? Há uma quebra nesse desenvolvimento, nesse aprendizado quando eles entram pro ensino médio?

C: eu acho que depende bastante da turma em que eles ingressam, por exemplo, eu acho que quem sair da escola e vier para o turno da manhã, por exemplo vai haver, porque existe diferença pra quem vem pro turno da manhã, me parece que o turno da manhã ele leva bem mais a sério essa questão de cobrar dos alunos de: (+) de exigir, né, o turno da noite já deixa um pouco mais assim, porque tem aquela história toda que eles trabalham o dia todo, aí a gente considera um monte de coisas, que eles vem cansados e aí, eu acho que aí quebra um pouco.

F: e essa falta de cobrança que você diz, é por parte de quem, dos professores, da direção da escola?

C: dos professores, da própria direção porque você vai pra um conselho de classe aí você diz: “ah o fulano não entrega trabalho, o ciclano não vem na aula, ele não tem interesse”. Ah mas olha a vida dele é isso, ASSIM ASSIM, ASSIM, ASSIM, ou seja, em outras palavras, pega mais leve, né, i:: (+) mas por outro lado eu vejo assim e:h, quando eu cheguei aqui nessa cidade, uma das coisas que eu observei é que ah os conteúdos estavam bastante (+) e:h (+) alguns conteúdos que em outras escolas se trabalha no ensino fundamental na oitava série, principalmente, a::h aqui não se trabalha i:: eu achei isso bem/

F: você lembra de algum conteúdo em específico?

C: por exemplo, a parte das orações né, a::h não se toca no assunto no ensino fundamental e aí eu imaginei (+) que ah na oitava série por exemplo aqui se trabalha o conteúdo que em outras escolas eu trabalhava na sexta série (+) e isso me surpreendeu, ah e aí eu imaginei, será que é só nas escolas do município e resolvi conferir nos planos, nos conteúdos aqui do (+) ah e aí eu observei que os conteúdos são os mesmos. Então me surpreendeu um pouco essa questão dessa falta desse conteúdo lá no ensino fundamental, mesmo que no ensino fundamental você não vai cobrar as orações coordenadas e subordinadas como se cobra no médio, mas em outras escolas que eu trabalhei, porque eu tenho uma questão particular familiar que faz com que eu (+) com que eu troque de cidade, com que eu troque de escola em determinados períodos, então eu já trabalhei em vários lugares e várias escolas e em todas as escolas que eu trabalhei esse conteúdo é trabalhado na oitava série, é a primeira cidade que eu

vejo que não é trabalhado. Por outro lado é, hoje encerrando o primeiro ano que eu trabalho aqui, eu vejo que os alunos realmente não conseguiriam absorver esse conteúdo na oitava série, né, porque eles têm uma dificuldade enorme na questão da análise interna, então (+) acho até que não caberia hoje, né.

F: no teu ponto de vista essa questão do conteúdo não mudaria a situação dos alunos hoje?

C: não, não mudaria porque (+) acho que eles não (+) a menos que se mudasse desde lá do quinto ano (+) ah e aí, porque chega lá no quinto ano eles fazem toda uma revisão lá do quarto ano, né, acho que não mudaria. E quando eles chegam aí no primeiro ano do ensino médio ah (+) também não está, não iria fazer diferença (+) porque no primeiro ano do ensino médio os conteúdos que são trabalhados também são uma revisão lá da sexta, da sétima.

F: e vocês enquanto professores, seguem a risca aqueles conteúdos que estão no plano de estudos ou vocês têm autonomia para trabalhar outros conteúdos?

C: aqui no ensino médio a gente tem a seguinte orientação da escola: seguir os conteúdos porque se tem uma transição muito grande, um número muito grande de transição dos turnos da manhã e noite (+) principalmente o pessoal que veio da manhã pra noite, conseguem emprego alguma coisa assim. Então a orientação é que se siga esses conteúdos pra que esse aluno que vai trocar de turno não (inaudível) conteúdo, então a gente até tenta conversar até quando que nós vamos trabalhar tal conteúdo, até quando que a gente começa o outro. Então a gente procura seguir esses conteúdos, mas ah eu, por exemplo, muitas vezes eu deixo de lado determinado conteúdo pra dar mais interpretação de texto que eu vejo que eles têm bastante deficiência.

F: e a interpretação de texto ela consta no plano de estudos como conteúdo?

C: consta, consta.

F: diante de tudo isso então que você está me colocando, qual é a importância do ensino da língua para a formação do sujeito?

C: é essencial, porque a pessoa precisa conhecer a sua língua pra tudo, pra buscar um emprego, pra se comunicar com as pessoas, porque é muito (+) é muito difícil a comunicação se você não tem conhecimento. Quando você vai conversar com uma pessoa que de repente tem um pouco mais de conhecimento, você fica sem argumentos, e isso é só a leitura, a leitura a interpretação, ah quando você vai buscar um emprego, vai fazer uma entrevista, a pessoa que vai estar te entrevistando, vai estar analisando a capacidade que essa pessoa tem de vocabulário, a capacidade de interpretar, de escrever e a gente já ouviu relatos assim de pessoas que buscam ah funcionários, que buscam pessoas qualificadas que quando vão fazer uma entrevista ah, percebem que a pessoa não tem um mínimo de conhecimento da língua,

porque se vai trabalhar num escritório vai precisar trabalhar com redação oficial, se você não sabe fazer, se não sabe fazer uma boa produção de texto, muito menos uma redação oficial, porque não adiante saber tem que ter tanto de margem, tem que ter tanto de parágrafo, tem que ter isso, tem que ter aquilo, mas se não sabe as palavras, e eu acho que isso é o principal hoje, mais do que os conteúdos. Se hoje a gente pudesse simplesmente parar com os conteúdos, não ter a obrigatoriedade de conteúdo e faz com que o aluno tivesse uma boa, um bom vocabulário uma boa interpretação, eu acho que já seria um caminho legal assim, mas ah por mais que a gente saiba disso tem a obrigatoriedade do conteúdo, você tem uma lista de conteúdos que você tem que seguir.

F: dentro disso que você está colocando então da questão de seguir os planos de estudos, de ter uma obrigatoriedade de seguir certos conteúdos, o que os alunos deveriam aprender na escola sobre língua portuguesa? O que você pensa que é necessário os alunos aprenderem na escola?

C: hoje eu vejo que o principal é: a questão da interpretação de texto (+) porque o conteúdo é importante, a gramática é importante, mas eu percebo que os alunos saem do ensino médio sem saber escrever, e:: eu acho que isso é o pior assim, ah, por outro lado, a gente percebe assim, hoje se fala muito em avaliação humanizadora, você tem que olhar todas as questões do aluno e, infelizmente, a gente tem que fazer, quando eles saem da escola e vão prestar o vestibular, quando eles vão prestar o:: ENEM, a avaliação é classificatória sim, então eles tem que ter esses conteúdos, porque se eles não tiverem esses conteúdos, não vão conseguir fazer essas provas, que são classificatórias sim, e que se o aluno não souber, ele vai reprovar, não vai ter um conselho de classe lá pra dizer: “ai coitadinho, a gente tem que ver que ele trabalha o dia inteiro, pobrezinho, vamos dar uma chance, vamos aprovar ele.” Essas avaliações pra um concurso público, por exemplo, seja lá pra uma cidadezinha lá de três mil habitantes, pra prestar esse concurso ele tem que ter esses conhecimentos básicos. Agora ah (+) o principal é interpretação e produção que eles vão precisar em qualquer lugar.

F: a interpretação e a produção de texto, não têm sido aprendidas ou não têm sido ensinadas, como você vê isso?

C: eu acho que as duas coisas né (+) porque (+) eu que trabalho lá no sexto ano, né, antiga quinta série, nesse ano é eu tive uma experiência assim, eu cheguei pra diretora e disse que eles não teriam condições de estar lá, eles não sabem ler, e aí a diretora me disse: “então professora, para tudo, deixa a lista de conteúdos de lado e trabalha leitura, interpretação e produção.” Eu fiz isso, esse trabalho foi o que mais me satisfiz nesse ano assim, que mais me realizou assim, que hoje eu faço um trabalho, faço uma prova de interpretação de texto, eu

vejo que eles melhoraram bastante, eles cresceram bastante. Tinha um menino no sexto ano que a leitura dele era a de uma criança lá do terceiro ano, ele gaguejava, ele parava, ele tinha que juntar as letras pra ler, no sexto ano, e eu percebo assim claramente o crescimento dele, o crescimento dos colegas. É uma turma pequena de dez alunos e, desses dez alunos, eu tinha três que tinham condições de estar ali, mas é lá eu tive essa liberdade de parar e trabalhar isso com eles, seja com os livros de história, seja com textos impressos, seja copiando, fiz eles copiarem bastante textos pra questão da escrita, ah, hoje eles já têm acesso aos *Netbooks* e hoje eles podem fazer leituras nos *Netbooks* também, ah eu percebo que foi um trabalho bem legal, porque o conteúdo que eles deixaram de aprender agora, de gramática, eu vou trabalhar com eles só o ano que vem, porque eu vou continuar com eles. Então foi um trabalho que rendeu, mas de repente outra pessoa chegasse e dissesse: “a não eles não sabem, mas vamos deixar assim, já que veio, agora vamos deixa.” Só que no ensino médio eu não tenho essa oportunidade que eu tive nessa escola de ensino fundamental de parar o conteúdo e dizer não, vamos trabalhar leitura, interpretação e produção. ((Conversas ao fundo, professora entrando na sala com alunos para buscar livros)).

F: e você vê a possibilidade de trabalhar a gramática, assim como outros conteúdos a partir do texto, no ensino médio?

C: eu acho bem difícil, eu não tenho conseguido fazer isso, até ah uma das coisas, nós temos limite de cópias, então pra você trabalhar isso, teria que, a gente teria que ter mais acesso às cópias xerografadas pra se trabalhar um pouco mais com isso e, por outro lado, eh (+) se você não consegue fazer com que o aluno faça uma interpretação de texto né, de perguntas referentes ao texto, se você coloca gramática, ali no meio, aí que eles se perdem tudo ((alunos entram novamente na sala para pegar alguns livros, há conversa e barulho de porta batendo)). Eu percebo a dificuldade que os alunos têm ah, até quando se trabalha com livro didático e o livro didático traz bastante, ah, ah a gramática trabalhada inserida no texto i:: eles não conseguem responder as questões. Por mais que você diga pra eles: “gente, vocês estudaram isso daqui, a única diferença é que (+) você pega uma tira e ali tem uma frase num período simples, pra eles encontrarem o verbo, a ação dentro da frase, eles vem: “Eu não entendi a pergunta.” E aí, o que que a gente faz? Até a gente fica sem saber o que fazer e como trabalhar com eles pra fazer com que eles entendam, porque aí se volta lá naquela dificuldade da interpretação (+) de entender o que a questão está pedindo, eu vejo bastante dificuldade em trabalhar a gramática inserida no texto. Porque se a gente às vezes não consegue fazer eles entender ah sujeito e predicado numa única frase, dentro do texto é mais difícil ainda.

F: que outras estratégias você utiliza em suas aulas para que seus alunos se apropriem das ferramentas necessárias para que possam agir com e sobre a língua? Porque você acabou de me relatar que essa questão de trabalhar com o texto é difícil.

C: é difícil.

F: que outras estratégias você utiliza para que eles possam se apropriar desse sistema da língua e poder usá-lo no dia a dia, pra poder agir com ela e sobre ela, pra poder produzir, por que a função da língua é essa, você saber usar nas diversas situações do cotidiano.

C: ah, uma das coisas que eu sinto bastante falta na nossa escola é um laboratório de informática que fosse ah, possível a gente usar e de trabalhar com eles, que talvez despertasse um pouquinho mais ah o interesse, se se trabalhasse num laboratório de informática, se tivesse essas tecnologias disponíveis, nós não temos, o que nós temos hoje na escola disponível é sala de aula, quadro e giz.

F: não tem laboratório na escola ou não é usado, não se tem recurso?

C: o laboratório que existe na escola está ultrapassado há anos, né, ah alguns alunos que utilizam o laboratório porque tem uma disciplina ligada à questão da informática, são os alunos do curso técnico, dizem que é impossível de se trabalhar com aqueles computadores, são três quatro computadores, arcaicos, então é muito complicado, não tem como você levar uma turma de primeiro ano de ensino médio, por outro lado, ah, em outra escola que eu trabalhei que tinha essa ferramenta disponível, ah, se leva eles pro laboratório mas o que eles menos fazem é a atividade que o professor propõe, a primeira coisa que eles fazem é entrar nas redes sociais, aí acaba que a gente desanima de usar essa ferramenta que tem disponível em outras escolas, porque o propósito não é, não é executável, i:: hoje tem sido bem complicado porque há essa questão do interesse. Quando se propõe um trabalho diferente, uma atividade diferente, uma atividade em grupo, ah o interesse fica voltado lá pra conversa, uma coisa que atrapalha muito nas aulas da gente é o celular e não adianta você dizer: “Gente, é uma lei que não pode usar celular em sala de aula”, eles não guardam o celular. Então tudo o que você tem que fazer, todas as ferramentas que você tenta usar são (+) até eles, né/. É aí se você (+) tenta levar pra um laboratório, não funciona, você tenta trabalhar em sala de aula, não funciona, você leva um retroprojeter ah, prende a atenção por alguns minutos, de repente já não prende mais. Tem sido bem complicado ah, encontrar formas diferentes de se trabalhar com os alunos hoje ((barulho de sinal tocando para o recreio)).

F: e caso o laboratório de informática tivesse disponível pro uso da turma, em específico da turma 113, como você imagina trabalhar língua portuguesa ligada à informática?

C: eu tenho uma experiência que eu já fiz numa outra escola que eu trabalhei e que eu achei que deu bastante resultado, é que eu fiz com que todos eles tivessem um email, quando ah, eu levava eles pro laboratório, principalmente na questão da produção e na interpretação de textos, ah, eles faziam uma atividade e eles tinham que me mandar por email e aí eu fazia as observações necessárias e enviava de volta. Isso prendia, prendia a atenção deles e eles gostavam, eles gostavam de fazer a atividade e me retornar, e de ter um retorno dessa atividade com as observações do que poderiam melhorar, ah, foi um trabalho que deu bastante certo em uma cidade vizinha, inclusive, aqui de Marau. Mas nós tínhamos um tipo de aluno diferente também, né, eram alunos mais interessados, eram alunos que tinham um acompanhamento bastante de perto assim dos pais, mas era um trabalho bem, bem legal de se fazer e que eu imagino que de repente fosse uma forma de despertar um pouquinho mais o interesse, mas infelizmente, por enquanto não temos.

F: hoje, na sua opinião, faltam recursos na escola, recursos tecnológicos, que ajudariam no interesse dos alunos?

C: aha, se a gente pudesse levar a turma inteira trabalhar lá, é uma escola enorme, né, ah, segundo informações do diretor a escola ah, foi contemplada com um novo laboratório de informática, só que não se sabe pra quando.

F: bem, pra finalizar então a nossa entrevista, eu queria lhe perguntar o que é ensinar língua? O que é língua para você?

C: aí a gente volta lá naquela questão, da leitura, da interpretação, da produção, é o principal, é o início de tudo. Se você souber ler, interpretar, produzir um bom texto, ele vai se virar, né, ah, ele vai interpretar bem um problema de matemática, uma questão de história, tudo passa pela língua, né, i:: se ele não souber ler um texto, porque decifrar palavras, decifrar letras, todo mundo aprende, agora, ler de verdade, ah, muitos não aprendem, ler com atenção, interpretar, porque é só assim que você vai aprender a produzir um texto, se não houver leitura, a produção do texto não acontece, você não vai escrever sobre algo que você não conhece, sobre algo que você não entende, ah, os conteúdos que é uma obrigatoriedade, não há como a gente fugi disso, também são importantes que eles saiam do ensino médio e que eles vão ter (+) ENEM, vestibular, concurso, ah, então eles precisam ter esses conteúdos, essa gramática, porque seja de forma isolada, ou seja, inserida no texto, eles têm que ter, né, vai cair lá na prova do ENEM, na prova do vestibular, na prova do concurso, ah, mas o principal, eu já seria uma pessoa feliz se eles saíssem do ensino médio sabendo ler, escrever e interpretar, eu acho que já seria excelente, porque a minha preocupação e a minha tristeza é que eles estão saindo do ensino médio sem saber isso.

F: você diria que os alunos do primeiro ano, com essas dificuldades de leitura, de interpretação, de escrita, não sabem a língua?

C: não, eles não sabem, eu acho que (+) que falta eles compreenderem a língua, apesar deles saberem falar, né, de saberem escrever o básico, mas a partir do momento que eles tiverem que interpretar um texto, pode até ser uma notícia da televisão, eles não (+) não fazem isso, eles não procuram buscar as explicações, eles não procuram interpretar determinada notícia, né o que tem por trás de tudo aquilo, eles recebem a informação e como ela vem, ela vai, eu acho que eles ainda precisam, precisariam crescer bastante na aprendizagem da língua, né, eles sabem falar, eles sabem escrever o básico, mas o principal assim, que é a interpretação, eu posso afirmar que setenta por cento, não sabem.

F: ok. Professora eu agradeço a sua disponibilidade em fazer essa entrevista e lhe desejo uma boa noite.



## Apêndice F - Crônica referida no Diário de Campo 3

### A Regreção da Redassão



Semana passada recebi um telefonema de uma senhora que me deixou surpreso.

Pedia encarecidamente que ensinasse seu filho a escrever.

- Mas, minha senhora - desculpei-me -, eu não sou professor.

- Eu sei. Por isso mesmo. Os professores não têm conseguido muito.

- A culpa não é deles. A falha é do ensino.

- Pode ser, mas gostaria que o senhor ensinasse o menino. O senhor escreve muito bem.

- Obrigado - agradecei -, mas não acredite muito nisso. Não coloco vírgulas e nunca sei onde botar os acentos. A senhora precisa ver o trabalho que dou ao revisor.

- Não faz mal - insisti -, o senhor vem e traz um revisor.

- Não dá, minha senhora - tornei a me desculpar -, eu não tenho o menor jeito com crianças.

- E quem falou em crianças? Meu filho tem 17 anos.

Comentei o fato com um professor, meu amigo, que me respondeu: "Você não deve se assustar, o estudante brasileiro não sabe escrever". No dia seguinte, ouvi de outro educador: "O estudante brasileiro não sabe escrever". Depois li no jornal as declarações de um diretor da faculdade: "O estudante brasileiro escreve muito mal".

Impressionado, saí a procura de outros educadores. Todos me disseram: acredite, o estudante brasileiro não sabe escrever.

Passei a observar e notei que já não se escreve mais como antigamente. Ninguém mais faz diário, ninguém escreve em portas de banheiros, em muros, em paredes. Não tenho visto nem aquelas inscrições, geralmente acompanhadas de um coração, feitas em casca de árvore. Bem, é verdade que não tenho visto nem árvore.

- Quer dizer - disse a um amigo enquanto íamos pela rua - que o estudante brasileiro não sabe escrever? Isto é ótimo para mim. Pelo menos diminui a concorrência e me garante emprego por mais dez anos.

- Engano seu - disse ele. - A continuar assim, dentro de cinco anos você terá que mudar de profissão.

- Por quê? - espantei-me.

- Quanto menos gente sabendo escrever, mais chance eu tenho de sobreviver.- E você sabe por que essa geração não sabe escrever?

- Sei lá - dei com os ombros -, vai ver que é porque não pega direito no lápis.

- Não senhor. Não sabe escrever porque está perdendo o hábito da leitura. E quando o perder completamente, você vai escrever para quem?

Taí um dado novo que eu não havia considerado. Imediatamente pensei quais as utilidades que teria um jornal no futuro: embrulhar carne?

Então vou trabalhar num açougue. Serviria para fazer barquinhos, para fazer fogueira nas arquibancadas do Maracanã, para forrar sapato furado ou para quebrar um galho em banheiro de estrada? Imaginei-me com uns textos na mão, correndo pelas ruas para oferecer às pessoas, assim como quem oferece hoje bilhete de loteria:

- Por favor amigo, leia - disse, puxando um cidadão pelo paletó.

- Não, obrigado. Não estou interessado. Nos últimos cinco anos a única coisa que leio é a bula de remédio.

- E a senhorita não quer ler? - perguntei, acompanhando os passos de uma universitária. – A senhorita vai gostar. É um texto muito curioso.

- O senhor só tem escrito? Então não quero. Por que o senhor não grava o texto? Fica mais fácil ouvi-lo no meu gravador.

- E o senhor, não está interessado nuns textos?

- É sobre o quê? Ensina como ganhar dinheiro?

- E o senhor, vai? Leva três e paga um.

- Deixa eu ver o tamanho - pediu ele. Assustou-se com o tamanho do texto:

- O quê? Tudo isso? O senhor está pensando que sou vagabundo? Que tenho tempo para ler tudo isso? Não dá para resumir tudo em cinco linhas?

(Carlos Eduardo Novaes)

Extraído de <http://comunidadecema.blogspot.com.br/2011/03/semana-passada-recebi-um-telefonema-de.html>, em 12/4/2013.

CIP – Catalogação na Publicação

---

B819aBrandoli, Fernanda Maria

Aulas de língua portuguesa no ensino médio : contexto,  
interações e ensino em uma escola pública de Marau/RS/  
Fernanda Maria Brandoli. – 2013.

113f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
de Passo Fundo, 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dickel.

1.Língua portuguesa (Ensino médio) - Estudo e ensino.  
2.Professores de ensino médio. 3. Ambiente de sala de aula  
– Marau (RS). 4. Aprendizagem.I. Dickel, Adriana,  
orientadora. II. Título.

CDU:372.880.690

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569