

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Susana dos Santos Nogueira		
E-mail:	susgueira@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	bolsista		
Agência de fomento: CAPES		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	
		CNPJ:	
Título:	Representações de alunos do ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa		
Palavras-chave:	Representações, língua portuguesa, identidade		
Título em outra língua:	Representaciones de los estudiantes de secundaria sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua portuguesa		
Palavras-chave em outra língua:	Representaciones, português, identidad		
Área de concentração:	Estudos linguísticos		
Data defesa: (07/04/2016)			
Programa de Pós-Graduação:	PPG Letras e Linguística UFG		
Orientador (a):	Prof. Dra. Lucielena Mendonça de Lima		
E-mail:	lucielenalima@gmail.com		
Co-orientador:*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.

Goiânia
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Nogueira, Susana dos Santos

Representações de alunos do ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa [manuscrito] / Susana dos Santos Nogueira. - 2016.

120 f.

Orientador: Prof. Dra. Lucielena Mendonça Lima.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico.

1. Representações. 2. língua portuguesa. 3. identidade. I. Lima, Dra. Lucielena Mendonça , orient. II. Título.

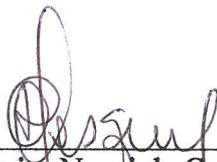
SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

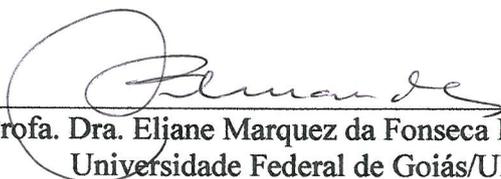
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e Linguística, aprovada em 07/04/2016, pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras



Prof. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Goiás/UFG



Prof. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG



Prof. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Universidade Federal de Goiás/UFG

AGRADECIMENTOS

E no meio do caminho... Encontrei pérolas...

A Deus e aos seres de luz, pela força e coragem para realizar esta viagem.

À Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, pela presença constante em todas as etapas desta pesquisa, com suas orientações preciosas, “[...] um bom orientador é como ouro em pó e é, de longe, o recurso mais valioso de que dispomos” (BELL, 2008, p. 42). Agradeço a você por caminhar ao meu lado nos momentos em que me senti perdida, me ajudando a crescer e a evoluir, como profissional, pesquisadora e ser humano. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos alunos participantes da pesquisa e à escola, em especial à aluna Rouxinol – pelos esclarecimentos e pelas várias conversas via *facebook* sobre o contexto estudado – e às professoras Rosa e Margarida – que tão bem me receberam em seu ambiente de trabalho. Esta pesquisa se configurou como uma troca de experiências entre os sujeitos, em que eu também aprendi muita coisa. “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (Guimarães Rosa).

Aos professores das disciplinas cursadas por mim no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG: *Eliane Marquez da Fonseca Fernandes*, pelo estudo aprofundado sobre a teoria dos gêneros; *Sinval Martins Sousa Filho*, pelas reflexões sobre a análise linguística e a educação, momentos de debates acirrados e de pensamentos críticos sobre o ensino; *Agostinho Potenciano de Souza*, com quem aprendi, mais do que teoria, a “filosofar” sobre o sentido de ensinar a leitura e a escrita na escola; *Eliane Carolina de Oliveira*, pelo auxílio, por meio da disciplina de metodologia, para que pudéssemos refletir sobre a pesquisa qualitativa; e, por último, sou grata à *Lucielena Mendonça de Lima*, pelas contribuições metodológicas e reflexões acerca do currículo e seu importante papel na educação. “Um bom mestre tem sempre esta preocupação: ensinar o aluno a desvencilhar-se sozinho” (André Gide).

Às Professoras Eliane Marquez da Fonseca Fernandes e Deise Nanci de Castro Mesquita, pelas valiosas contribuições realizadas durante a minha banca de qualificação.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos meus novos amigos, companheiros(as) de mestrado: Ábia Vargas, Marlon Santos e Zenalda Neves. Obrigada pelo carinho e pela amizade de vocês, pelo apoio e incentivo, principalmente durante os problemas de saúde que enfrentei. Dividimos muitas incertezas, esperanças, medos e alegrias de nossas pesquisas e vocês foram verdadeiros amigos nesta caminhada. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” (Exupéry).

A todos os meus amigos, aqui representados por aqueles(as) que me incentivaram e contribuíram muito para que eu conseguisse chegar até aqui: *Jordana Avelino dos Reis*, obrigada pelo auxílio com o meu projeto e pelos vários diálogos que realizamos sobre as representações, sendo o primeiro deles em uma peça teatral; foi impossível não me contagiar com seu amor pela educação e com sua paixão ao falar sobre o assunto e sua pesquisa; *Fernanda Franco Tiraboschi*, sua garra e determinação como aluna do mestrado, apesar de suas limitações e das viagens toda semana, foram verdadeiros exemplos que me incentivaram a crescer. Agradeço, também, pelas primeiras contribuições, com a leitura do meu projeto; *Milene Bazarim*, obrigada pelos prestimosos diálogos acerca deste estudo e da educação. Sou grata, ainda, aos amigos de fé: *Ronaldo Borges e Almerides Lima*, pelas orações e vibrações positivas em todas as etapas desta viagem.

A todos os meus familiares, pelo apoio, pela torcida, pelo incentivo e pelo carinho durante esta viagem (pesquisa), embora muitos nem saibam o que isso significa. Aos meus pais, Anízia dos Santos Nogueira e Ernane Nogueira de Freitas, que sempre me entenderam e acreditaram nos meus sonhos, ainda que não compreendessem meus planos, por não fazerem parte de suas realidades. Ao meu sogro, Cícero Rodrigues, pelo apoio e incentivo.

Ao meu companheiro de vida e de caminhada, Marlos Pedrosa dos Santos, sempre presente em todos os momentos, com sua doçura, poeticidade, compreensão, respeito e apoio.

Obrigada pela oportunidade de evoluir com todos vocês! “Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, [...] nada seria” (Coríntios 13).

À música, à arte e à poesia, pois, sem elas, a
vida seria um erro.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as representações de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Goiânia sobre as aulas de Língua Portuguesa com os gêneros. Neste estudo, as representações são compreendidas como maneiras de interpretar e pensar a realidade por meio dos discursos, sendo construídas ao longo do tempo pela mediação entre linguagem, sujeito e sociedade e permeadas por relações de poder. As reflexões sobre o contexto estudado ocorrem por um estudo de caso de base qualitativa, cujo intuito é discutir as representações encontradas nos dados. Para isso, consideramos os conceitos de representação e identidade de acordo com Hall (2006, 2007) e Silva (2001a, 2001b, 2010, 2014); de identidade linguística escolar conforme Orlandi (1998) e de relações de poder segundo Foucault (1995, 2007), que perpassam as representações. Além disso, os dados suscitaram que se considerassem, nesta pesquisa, as noções de currículo (SILVA, 2001b, 2010), as concepções de língua, linguagem e ensino (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2000) e, ainda, as discussões sobre os gêneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para que a análise fosse realizada a partir das categorias currículo, linguagem e gênero. Este trabalho discute as representações de alunos sobre o Currículo Referência do estado de Goiás, visto como um documento que apresenta conteúdos excessivos para o professor trabalhar em sala de aula, o que dificulta seu trabalho. Em geral, os estudantes consideraram importante aprender a língua portuguesa (LP) para conseguirem bons resultados em provas de processos seletivos, como o ENEM e vestibulares, e, conseqüentemente, ingressarem na universidade. Essa visão de língua instrumental nos remete às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, já que aprender a ler e a escrever conforme a norma padrão da LP era primordial. Além disso, dois alunos compreenderam essa língua em uma perspectiva identitária, cultural e interacional. Por último, em relação às práticas de leitura e escrita a partir dos gêneros, a leitura foi entendida, pelos participantes, como fonte de conhecimento e fruição estética. No tocante às práticas de escrita, as representações encontradas para se aprender a escrever os gêneros foram: a) aprende-se gênero para entender as características do texto, visão que considera, primordialmente, a estrutura composicional do gênero; b) aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no ENEM; c) aprende-se gênero para interagir socialmente.

Palavras-chave: Representações. Língua portuguesa. Identidade.

RESUMEN

Este estudio investiga las representaciones de los estudiantes de la tercera serie de la Enseñanza Media de una escuela pública de la ciudad de Goiânia sobre las clases de Portugués con los géneros. En este análisis, las representaciones son comprendidas como formas de interpretar y pensar la realidad a través de los discursos, construyéndose a lo largo del tiempo por la mediación entre el lenguaje, el sujeto y la sociedad y atravesadas por las relaciones de poder. Las reflexiones sobre el contexto estudiado se producen por un estudio de caso de base cualitativa, cuyo propósito es discutir las representaciones que se encuentran en los datos. Para eso, tenemos en cuenta los conceptos de representación y de identidad para Hall (2006, 2007) y Silva (2001a, 2001b, 2010, 2014); de identidad lingüística escolar, de acuerdo con Orlandi (1998) y de relaciones de poder según Foucault (1995, 2007), de que se utilizan las representaciones. Además, los datos levantados suscitaron que se considerasen, en esta investigación, las nociones de currículo (SILVA, 2001b, 2010), las concepciones de lengua, lenguaje y enseñanza (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2000) y también los debates sobre los géneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), para que el análisis se realizase desde las categorías currículo, lenguaje y género. Esta disertación analiza las representaciones de los estudiantes sobre el Currículo Referencia del estado de Goiás, visto como un documento que presenta contenidos excesivos para que el profesor los trabaje en clase, y eso dificulta su trabajo. En general, los estudiantes consideran importante aprender el Portugués para lograr buenos resultados en las pruebas de los procesos de selección, como el ENEM y el vestibular, y, así, ingresar a la universidad. Esa percepción de una lengua instrumental se refiere a los conceptos del lenguaje como expresión del pensamiento e instrumento de la comunicación, ya que aprender a leer y a escribir de acuerdo con las normas estándar del Portugués es de suma importancia. Además, dos estudiantes entendieron esa lengua en una perspectiva identitaria, cultural y de interacción. Por último, en relación a las prácticas de lectura y escritura desde los géneros, la lectura fue entendida por los participantes como una fuente de conocimiento y de fruición estética. En cuanto a las prácticas de escritura, las representaciones encontradas para aprender a escribir los géneros fueron: a) aprende-se género para entender a las características del texto, percepción que considera, principalmente, la estructura compositiva del género; b) aprende-se género para obtener aprobación en vestibulares y en el ENEM; c) aprende-se género para interactuar socialmente.

Palabras clave: Representaciones. Portugués. Identidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise linguística
CEP/UFG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás
CREM-LP	Currículo Referência do Ensino Médio, conhecimentos de língua portuguesa
EC	Estudos Culturais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
LD	Livro didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais
OCEM-LP	Orientações Curriculares Nacionais, conhecimentos de Língua Portuguesa
OCEM- LIT	Orientações Curriculares Nacionais, conhecimentos de Literatura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conhecimentos de Língua Portuguesa
PIA	Projeto de Intensificação de Aprendizagem
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEDUCE/GO	Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás
Sisu	Sistema de Seleção Unificada

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 –	Instrumentos de geração de dados	31
Quadro 2 –	Convenções para transcrição de entrevista	32
Gráfico 1 –	Textos mais importantes para aprender a produzir	86
Gráfico 2 –	Textos que os alunos mais produziram no EM	86

SUMÁRIO

	AS EXPECTATIVAS E OS PLANOS PARA O INÍCIO DA VIAGEM	12
1	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO SEGUIDO	20
1.1	O meio de transporte escolhido: tipo de pesquisa	20
1.2	O lugar escolhido para permanecer por um tempo e os acompanhantes da viagem: contexto e participantes da pesquisa	23
1.3	O que usar na viagem: procedimentos de geração e análise de dados	26
2	AS EXPECTATIVAS E AS OPINIÕES SOBRE O PRIMEIRO DESTINO – REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP ESTABELECIDO PELO CURRÍCULO	35
2.1	Reflexões sobre representações, identidade, relações de poder e currículo	36
2.2	Representações sobre o CREM-LP	41
3	AS EXPECTATIVAS E AS OPINIÕES SOBRE O SEGUNDO DESTINO – REPRESENTAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM	49
3.1	Concepções de linguagem	49
3.2	Linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação: a língua em uma visão prática e instrumental	53
3.3	Linguagem como interação: a língua em uma perspectiva social e identitária	58
4	AS EXPECTATIVAS E AS OPINIÕES SOBRE O TERCEIRO DESTINO – REPRESENTAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS NA AULA DE LP	66
4.1	Os gêneros do discurso	66
4.2	Representações sobre as práticas de leitura na escola: a leitura como fonte de conhecimento e fruição estética	69
4.3	Representações sobre as práticas de escrita na escola	77
4.3.1	Aprende-se gênero para entender as características do texto	78
4.3.2	Aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no Enem	81
4.3.3	Aprende-se gênero para interagir socialmente	93
	O FIM DA VIAGEM: DECIFRA-ME OU TE DEVORO? A CHEGADA A UM POSSÍVEL DESTINO?	96
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	104
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	105
	APÊNDICE B – NARRATIVA	107

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE E – ENTREVISTA	111
ANEXOS	112
ANEXO A– CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS	113
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFG	116
ANEXO C – PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2014	119

AS EXPECTATIVAS E OS PLANOS PARA O INÍCIO DA VIAGEM

[...] a viagem obriga quem viaja a sentir-se “estrangeiro”, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o “outro.” A viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa” que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Na viagem podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade.
(SILVA, 2014, p. 88)

Nossa viagem, nesta dissertação, ocorre em torno de reflexões sobre as representações do processo de ensino-aprendizagem de alunos da 3ª série do Ensino Médio, doravante EM, sobre a aula de Língua Portuguesa, de agora em diante LP. Para realizá-la, buscamos também pensar a respeito das identidades linguísticas na escola. Nosso olhar, nesta viagem, nos leva a levantar possíveis efeitos de sentidos a partir dos dizeres dos participantes da pesquisa. Portanto, como em uma cadeia dialética bakhtiniana, não pretendemos esgotar as possibilidades de sentido dos dados ou ainda, na perspectiva foucaultiana, estabelecer verdades.

As representações são construídas por determinados grupos sociais, de acordo com Silva (2001a, 2001b, 2010, 2014), ao longo do tempo e se configuram como uma maneira de ver uma realidade por meio dos discursos, “[a] representação é um sistema de significação [...] [o] processo de significação é, pois, fundamentalmente social” (SILVA, 2010, p. 35-36). Os discursos são vistos, por Foucault (2008, p. 56), não apenas como um conjunto de signos, mas “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Como sistema de interpretação que orienta a comunicação social, as representações contribuem para a construção da identidade dos alunos, como estudantes de LP e sujeitos. Por isso, é muito importante dar voz aos participantes para entendermos como o ensino de LP tem chegado até eles, haja vista que as representações que os aprendizes têm da aula são construídas socialmente. Logo, a escola torna-se o espaço ideal para percebermos a recepção desse ensino.

Por conseguinte, as representações são consideradas, nesta dissertação, na perspectiva dos Estudos Culturais, doravante EC, como um processo de significados sociais elaborados a partir de diferentes discursos, em que se estabelecem as diferenças e se constituem as múltiplas identidades, segundo Silva (2014). Para discutir nosso objeto de estudo – as representações dos alunos da 3ª série do EM de uma escola pública de Goiânia –, trabalhamos

com os conceitos de identidade e diferença, conforme esse autor, pois acreditamos que os sujeitos se constituem a partir da relação com outros sujeitos em um determinado contexto cultural, já que é na cultura que ocorre a luta pela significação. Desse modo, a identidade é estabelecida em grupo por meio da diferença, ou seja, das representações heterogêneas e das contradições dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Representar, para esse autor, é dizer que essa é a identidade. A sala de aula é um espaço de luta constituído por sujeitos heterogêneos e por ideologias diversas, “[...] a vida escolar [...] [é] uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência [...] pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes” (GIROUX e MCLAREN, 2013, p. 157). Os governos federal e estadual, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituem os documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM, conhecimentos de Língua Portuguesa (PCNEM-LP); as Orientações Curriculares Nacionais, conhecimentos de Língua Portuguesa (OCEM-LP) e Literatura (OCEM-LIT) –, que propõem uma identidade linguística para os alunos e utilizam, para isso, as relações de poder que circulam na escola. Além disso, os exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), também contribuem para a construção dessa identidade. Nesse caso, os documentos oficiais, considerados aqui como currículos, só exercem seu poder na escola porque existem sujeitos que reagem a ele, conforme Foucault (1995), o que gera várias representações que nos permitem pensar sobre a identidade linguística escolar (ORLANDI, 1998) dos alunos da 3ª série do EM.

Defendemos, nesta dissertação, a tese de que a identidade linguística escolar dos estudantes é marcada por representações sobre o currículo, a linguagem e os gêneros. Essa identidade abarca, principalmente, a visão de que é importante estudar a LP (aprender a ler e a escrever, segundo a norma padrão) para aprender a redigir textos do gênero dissertativo-argumentativo, que são exigidos em provas de redação como a do Enem, e, por conseguinte, conseguir ingressar em universidades. Dessa maneira, as representações dos participantes nos permitem pensar que a identidade deles é marcada, ainda, por dois procedimentos das relações de poder, de acordo com Foucault (1995): a recompensa (pelo bom empenho do aluno enquanto estudante de LP e a consequente aprovação no vestibular) e a punição (a não aprovação). Assim, todo saber garante o exercício de um poder, “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2007, p. XXI).

A identidade linguística escolar, na visão de Orlandi (1998, p. 208), é criada não somente pela língua, mas pelos discursos, pelos saberes que os sujeitos constroem ao

frequentarem a escola, são “[...] os discursos produzidos [pela] língua que falamos na escola que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “escolaridade” [...]”. Dessa forma, os discursos se repetem e constituem uma unidade dos saberes linguísticos e das identidades, mas essa repetição não é necessariamente uma reprodução, pois ela possibilita também o deslocamento, a elaboração de novos conhecimentos.

Orlandi (1998, p. 204-207) apresenta quatro reflexões sobre a identidade linguística escolar. A primeira delas diz respeito à identidade ser um movimento na história, pois ela se transforma. Esse movimento ocorre na articulação entre unidade e dispersão e produz determinações e deslocamentos. A segunda reflexão gira em torno do sujeito e do sentido, “[o]s sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos”, sujeito e sentido se constituem, ao mesmo tempo, nos processos de identificação, pois os mecanismos de produção de sentidos também produzem os sujeitos. Portanto, “[...] o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento”, já que constrói efeitos de sentido ao utilizar a linguagem. Para essa autora, é importante pensar, ainda, que o sujeito não aprende a identidade, ele apenas se identifica com as ideias e com certos processos de significação. Além disso, e como quarta reflexão, a identidade é também um movimento na história, pois os saberes são ressignificados nos contextos.

À vista disso, na década de 1990 surgiram várias discussões em torno do ensino de LP na escola, devido ao volume de informações geradas pelas novas tecnologias, de acordo com os PCNEM-LP (2000). O ensino estava centrado, até essa época, na variedade padrão, que desconsiderava os usos sociais da escrita e não contemplava a nova realidade social, em que o alunado necessitava produzir conhecimentos e utilizar as diferentes tecnologias. Nesse contexto, emergem as propostas de pesquisadores da linguagem em relação ao trabalho no ensino de LP a partir do texto e dos usos sociais da linguagem. Com a publicação dos PCN para o ensino de LP, em 1998, para o Ensino Fundamental (EF), e, em 1999¹, dos PCNEM-LP, pelo MEC, passou-se a preconizar, oficialmente, o estudo da língua materna (LM) por meio dos gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2003, p. 283), os gêneros do discurso são os responsáveis pela comunicação discursiva, “[s]e os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. A organização dos discursos acontece por meio dos gêneros discursivos,

¹ A primeira edição dos PCNEM-LP foi publicada em 1999 em papel, mas, para este trabalho, consideramos a edição digital, de 2000.

que se apresentam na sociedade de maneira muito rica e variada, manifestando-se em diferentes esferas sociais. Os gêneros discursivos se configuram como tipos, relativamente estáveis, de enunciados que fundam a comunicação humana.

Nesse sentido, o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), documento que norteia o ensino de LP no estado de Goiás, também preconiza a realização do trabalho em sala de aula com os gêneros, embora não cite Bakhtin (2003). As OCEM-LP, reformuladas a partir dos PCN, afirmam que o objetivo do trabalho com os gêneros discursivos é possibilitar letramentos múltiplos aos alunos e, conseqüentemente, uma melhor compreensão das variadas dimensões de produção dos sentidos. Assim, esse trabalho se configura como “[...] uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, esse orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos” (BRASIL, 2006, p. 28).

O letramento consiste na apreensão que os sujeitos realizam sobre as práticas sociais de leitura e escrita, por isso se pressupõe muito mais do que a aprendizagem do alfabeto para utilizar à escrita ou para decodificar textos. De acordo com Kleiman (1998, p. 269), as práticas de letramento são

[...] uma resposta às necessidades sociais e às preocupações de uma determinada comunidade, merecendo ser preservadas tanto pelos valores culturais que elas representam, como por seu papel na sustentação de identidades de seus usuários, isto é, das identidades locais ou regionais.

O letramento é construído na interação entre sujeitos e suas experiências vivenciadas na escola e fora dela. Desse modo, as OCEM-LP (BRASIL, 2006) defendem a necessidade de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, complexas e globalizadas, sem se afastar de suas culturas. Portanto, a escola

[...] que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídia, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida- por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes [...]. (BRASIL, 2006, p. 29).

Esse documento reitera que o trabalho com os múltiplos letramentos é uma exigência para que o aluno seja confrontado com práticas de linguagem que o auxiliem em sua formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, posto que essas teorias buscam trabalhar com a apreensão do conhecimento a partir da não fragmentação.

O conceito de letramento múltiplo é ainda complexo, segundo Rojo (2009, p. 109), devido à variedade de práticas de letramento, somadas às diversas maneiras de vivenciá-las. Dessa maneira, “[...] a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente”, justificam a complexidade da conceituação do termo letramento. Ainda assim, essa autora esclarece que o letramento múltiplo consiste nas diversas formas de utilização da leitura e da escrita, nas variadas possibilidades de realização das culturas nas quais professores e alunos estão inseridos. Sob esse olhar, consideram-se os diferentes usos da linguagem, em várias situações de letramento (visual, digital, literária), para que os alunos as vivenciem, com a finalidade de desenvolver suas habilidades linguísticas.

Diante do que foi exposto, nosso objetivo, nesta dissertação, é compreender as representações dos alunos da 3ª série do EM de uma escola estadual, da região leste do município de Goiânia, sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP baseado em gêneros. A partir disso, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa para que possamos problematizá-las:

1. Quais representações os alunos têm sobre as aulas de LP?
2. Quais representações os alunos têm sobre os gêneros nas aulas de LP?

Salientamos, ainda, que a voz do aluno nos possibilita refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em LP, pois ela é constituída por vários discursos que circulam na escola. Dessa forma, os PCNEM-LP (BRASIL, 2000, p. 16) reconhecem que os estudantes nem sempre são ouvidos em suas necessidades, durante as aulas de LP, “[q]uando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de LP no EM: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”.

O interesse pelo tema surgiu a partir de nossa prática em sala de aula, como professora de LP da rede privada de ensino, pois observávamos que muitos alunos não prestavam atenção ou não compreendiam a função comunicativa dos gêneros ao estudá-los. Era comum estar, entre as representações dos aprendizes, a ideia de que redigir textos é produzir: dissertação, narração e descrição, gêneros escolares guias ou tipo ideais na visão de Schneuwly e Dolz (2004), que não têm uma relação com uma situação de comunicação autêntica. Esses gêneros escolares, segundo os autores, são frutos de uma construção escolar

que objetivava desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes e se tornaram o foco principal das aulas de produção escrita durante muitos anos. Esse fato levou-nos a querer investigar outro contexto, o de uma escola pública, para compreender quais representações os alunos têm das aulas de LP baseadas em gêneros. Escolhemos o EM para que pudéssemos entender o olhar do estudante sobre a aula de LP, ao término da última etapa da educação básica. A todo momento, presenciamos representações construídas no ambiente escolar e que giravam em torno de discursos sobre “saber português” e “ensinar e aprender português”.

As representações refletem uma relação com o mundo e as coisas e seu estudo levamos a pensar sobre como os sujeitos e a sociedade interagem na construção da realidade, conforme Silva (2010). Por meio desta pesquisa, pretendemos dar voz ao grupo menos ouvido no processo de ensino-aprendizagem e o mais importante em nossa visão, pois sem o aluno não haveria escola, não existiria a quem ensinar. Esperamos, assim, que nosso trabalho possa contribuir para provocar reflexões sobre o ensino de nossa língua.

Esta é uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, que se configura como um estudo de caso, cujas discussões se inserem no campo de Estudos da Linguagem, realizado em um contexto de uma escola pública do município de Goiânia, com 36 alunos da 3ª série do EM, como mencionamos anteriormente. Na geração dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a observação participante, com o objetivo de compreender melhor o contexto da pesquisa; o diário de campo, para anotar as observações feitas durante e após as aulas; a narrativa e o questionário, com o intuito de gerar as primeiras representações sobre a aula de LP; e a entrevista, para discutir alguns pontos que não estavam claros nos demais instrumentos.

Na análise do *corpus*, consideramos os conceitos de representação e identidade de acordo com Hall (2006, 2007) e Silva (2001a, 2001b, 2010, 2014); de identidade linguística escolar, conforme Orlandi (1998), e de relações de poder, segundo Foucault (2007, 1996, 1995), as quais perpassam as representações. Além disso, os dados suscitaram que fossem consideradas, nesta dissertação, as noções de currículo (SILVA, 2001b, 2010), as concepções de língua, linguagem e ensino (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2000), e, ainda, as discussões sobre os gêneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005a, 2005b; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, bem como os pressupostos teórico-metodológicos sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Em seguida, descrevemos o contexto de pesquisa e

os participantes. Posteriormente, explicamos os instrumentos utilizados ao gerarmos os dados e os procedimentos para análise.

Nos capítulos dois, três e quatro, apresentamos e discutimos os dados gerados com os alunos da 3ª série do EM, a partir de categorias de análise: currículo, linguagem e gênero. Para analisá-los, consideramos também dois documentos que norteiam o ensino de LP e que, a nosso ver, são imprescindíveis para discutirmos as representações dos participantes, a saber: OCEM-LP (BRASIL, 2006) e CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013). Torna-se importante dialogarmos com esses documentos ao discorrermos sobre as representações, pois elas são significações construídas pelos estudantes do EM sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP, a partir dos discursos provenientes de várias esferas da atividade humana, inclusive dos documentos citados. Por isso, essas significações são marcadas pelas relações de poder que determinam o que ensinar na escola e a finalidade a ser alcançada e contribuem, ademais, para a construção da identidade linguística escolar do alunado, conforme Orlandi (1998).

No segundo capítulo, discutimos a representação da estudante Rouxinol sobre o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), visto por ela como um documento que apresenta conteúdos excessivos a serem trabalhados pelo professor, em sala de aula, durante cada bimestre, o que dificulta o trabalho do docente. Dessa forma, Rouxinol afirma que o currículo rouba a liberdade do professor, que não tem condições de identificar as dificuldades de seus alunos e saná-las, pois há uma inspeção da SEDUCE que determina o cumprimento dos conteúdos pré-determinados e fiscaliza para comprovar se eles realmente foram ministrados. Essa representação apareceu apenas no discurso de Rouxinol, no entanto, consideramos importante dar voz a todas as representações que emergiram dos dados, tendo em vista que essa é uma pesquisa qualitativa e valorizamos o olhar do sujeito a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LP.

No terceiro capítulo, discutimos as representações dos alunos da 3ª série sobre a LP, que nos permitiram pensar a respeito das concepções de linguagem. Nesse sentido, a língua foi compreendida, por todos os estudantes, como um instrumento para aprender a ler e a escrever consoante a norma padrão da LP, para que pudessem conseguir bons resultados na prova de redação do Enem e em vestibulares. Esse olhar nos remete as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento. Apesar de todos os participantes da pesquisa perceberem a LP em uma concepção instrumental, Rouxinol e Ítalo a compreenderam em uma perspectiva identitária, cultural e interacional.

No quarto capítulo, abordamos as representações que se referem às práticas de leitura e escrita na escola a partir dos gêneros. A leitura foi entendida, pelos participantes, como

fonte de conhecimento e fruição estética. Nesse contexto, é vista como um meio de enriquecer o vocabulário e trazer os conhecimentos necessários aos alunos, para que eles desenvolvam suas habilidades de escrita e obtenham êxito na prova de redação do Enem. Por outro lado, alguns participantes, como Vallentina e Wall, consideraram a leitura como fonte de prazer estético e conseguiram se apropriar dela, como preconizam as OCEM-LP (BRASIL, 2006). No tocante às práticas de escrita, encontramos três representações sobre o motivo para se aprender a escrever os gêneros: a) aprende-se gênero para entender as características do texto, visão que considera, primordialmente, a estrutura composicional do gênero; b) aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no Enem; c) aprende-se gênero para interagir socialmente.

Os sujeitos alunos participam das relações de poder, que são também disputadas, por estabelecer discursos “verdadeiros” dos documentos, repetidos pelos professores, pelas famílias e pela mídia. Nesse ciclo vicioso da repetição, muitos estudantes não conseguem pensar além da obviedade, daquilo que é esperado deles. Por outro lado, sempre haverá quem reaja a esse processo de subjetivação, como, por exemplo, Rouxinol e Ítalo, e por isso surgem às diferenças e as contradições nos comentários dos participantes, que não podemos desconsiderar em nossa pesquisa, haja vista que as representações são discursos construídos socialmente em grupo, conforme Silva (2010).

Por fim, apresentamos as reflexões finais sobre este trabalho, retomando as perguntas de pesquisa acerca das representações dos participantes, para concluir as problematizações em torno da realidade observada nesta rápida viagem, chamada pesquisa. Buscamos discutir, também, as limitações deste estudo, bem como apontar outros caminhos aos sujeitos que desejarem realizar uma nova viagem, ou, como preferirem, pesquisa. O olhar lançado para nosso objeto de estudo não se encerra aqui, já que outros sujeitos lançaram e, certamente, lançarão novos olhares direcionados a outros aspectos importantes a serem discutidos na educação, tendo em vista o princípio dialógico bakhtiniano.

Esta dissertação inclui, ainda, referências, apêndices e anexos.

Passemos ao Capítulo 1, que aborda a metodologia adotada nesse estudo.

1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO SEGUIDO

[...] é a partir das nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções de mundo.
(GERGEN; GERGEN, 2006, p. 368)

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa que norteou este estudo. Esta pesquisa se insere no campo dos Estudos da Linguagem e por isso se ampara no paradigma interpretativo-qualitativo. Segundo Moita Lopes (2006), para dar conta da complexidade dos fatos relacionados com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar e autorreflexivo. Os saberes não são estanques, mas se completam quando lançamos o olhar sobre determinado objeto. O objetivo da pesquisa, nessa perspectiva, não é tentar encaminhar soluções, mas problematizar, e é isso que procuramos fazer nesta dissertação ao utilizar o conceito de representação, no qual se evidenciam as relações de poder. Nosso objetivo não é estabelecer ou fixar verdades, ou, ainda, induzir a uma única interpretação dos dados, e sim levantar possíveis efeitos de sentidos que emergem das representações dos participantes deste estudo.

Este capítulo está organizado em três partes: as escolhas metodológicas, o contexto e o perfil dos participantes, procedimentos de geração e análise de dados. No primeiro item, apontamos o estudo de caso como o tipo de pesquisa utilizado; em seguida, mostramos o contexto em que foi realizado e, no último item, apresentamos os procedimentos de geração e análise de dados. A metodologia adotada dialoga com os anseios desta investigação, já que a pesquisa qualitativa é um caminho que permite o diálogo e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 O meio de transporte escolhido: tipo de pesquisa

A pesquisa qualitativa é reflexiva em todas as suas fases, fato que nos possibilita lançar mão de um meio eficaz para produzir conhecimento e, possivelmente, contribuir para a transformação da realidade. Para Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa é

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, em contexto escolar, se configura como ideal para que possamos observar e refletir sobre as representações dos alunos da 3ª série do EM, já que esse tipo de estudo precisa ser mais ativo, participativo e crítico e responder a problemas locais, de forma que contribua para desenvolver uma sociedade mais democrática.

Esta pesquisa se configura, ainda, como um estudo de caso, pois a preocupação com o processo é maior do que com o produto e os dados gerados são passíveis de observação e análise. Contudo, ressalta-se que o interessante não é a quantidade das informações, mas sim a qualidade, ou seja, o discurso circunscrito em cada enunciado. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 13) citando Bogdan e Biklen (1982), esse tipo de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Decidir utilizar o estudo de caso como modalidade de pesquisa significa pensar em promover debates, questionamentos e reflexões sobre o objeto a ser estudado em contexto escolar, e é justamente isso o que buscamos com este trabalho. Na visão de Ludke e André (1986, p. 23),

[...] o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (grifos no original).

Ao estudar as representações dos alunos dessa escola, refletimos sobre uma realidade rica e, conseqüentemente, sobre os significados sociais e culturais construídos pelos participantes da pesquisa. Muitos questionamentos e reflexões surgiram durante esta pesquisa; inquietações, dúvidas e incertezas permearam todo o processo, em que buscamos compreender o cotidiano escolar.

Yin (2005) explica que o estudo de caso lida com uma ampla variedade de evidências e acrescenta duas fontes que usualmente não são incluídas em pesquisas históricas, como, por exemplo, a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e as entrevistas das pessoas neles envolvidas. Logo, é importante trabalhar com esses dois instrumentos para geração de nossos dados.

Este estudo foi realizado a partir da observação de como a cultura de aprender a LP acontece em um determinado contexto cultural, no caso a escola, por isso apresenta cunho etnográfico. Assim, é o olhar do pesquisador sobre a realidade vivida, pois, de acordo com

Gergen e Gergen (2006), são as relações nas comunidades interpretativas que possibilitam a criação das construções sobre o mundo. Na visão de Wolcott (1975 citado por LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a etnografia em educação preocupa-se em refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em um contexto cultural amplo.

Nossa pesquisa apresenta as seguintes características da pesquisa etnográfica, conforme Firestone e Dawson (1981 citados por LUDKE; ANDRÉ, 1986): descobrimos o problema na escola-campo; realizamos todo trabalho pessoalmente; estivemos em contato com a cultura escolar da rede pública e com os estudantes; combinamos vários instrumentos de geração de dados; e, enfim, apresentamos o relatório final da pesquisa, por meio desta dissertação. Essas características, presentes nesta pesquisa, justificam o cunho etnográfico deste estudo, pois, apesar de nossa investigação apresentá-las, não podemos afirmar que ela é uma pesquisa etnográfica. Isso porque este estudo foi efetuado em menos de um ano na escola-campo e o tempo de realização da pesquisa, no contexto, é um quesito fundamental para a sua caracterização enquanto tal. De acordo com Esteban (2010), o estudo etnográfico é um processo de pesquisa em que se compreende o modo de vida de algum grupo e, sendo assim, podemos entender as relações socioculturais dos participantes de nossa pesquisa, bem como a manifestação dos micropoderes contextuais, segundo Foucault (2007), influenciando suas representações.

Latorre et al. (1996, p. 227, citado por ESTEBAN, 2010, p. 161) apresentam alguns traços que informam sobre a natureza da pesquisa etnográfica, sendo eles:

- Caráter holístico: descreve os fenômenos de maneira global, em seus contextos naturais.
- Condição naturalista: o etnógrafo estuda as pessoas em seu *habitat* natural. Ele observa, escuta, fala, anota as histórias de vida e evita as formas controladas.
- Usa a via indutiva: apoia-se nas evidências para as suas concepções e teorias.
- Os dados aparecem contextualizados, livres de julgamentos de valor.
- Caráter reflexivo.

Todos os traços apresentados por esses autores estão presentes em nossa pesquisa, uma vez que nós estivemos no contexto pesquisado durante seis meses, o observamos e aos participantes deste estudo e anotamos suas histórias de vida. Procuramos, também, estabelecer uma constante interação entre a geração e a análise de dados, de maneira reflexiva, problematizando-os. Concordamos com Esteban (2010) que a pesquisa etnográfica na

educação é um dos métodos mais importantes para abordar a análise da interação entre os grupos sociais e culturais que participam da escola, por apresentar uma postura dialógica, em que participantes e pesquisador estabelecem uma constante troca de informações. O método etnográfico contribui para que se possa compreender a organização social e cultural das escolas, uma vez que o pesquisador está inserido nesse contexto. Diante do apresentado, consideramos nossa pesquisa como um estudo de caso de cunho etnográfico, já que objetiva conhecer as representações dos alunos da 3ª série do EM.

1.2 O lugar escolhido para permanecer por um tempo e os acompanhantes da viagem: contexto e participantes da pesquisa

Este estudo de caso foi realizado em uma escola pública estadual da região leste da cidade de Goiânia, entre os meses de maio a novembro de 2014. Por ser uma pesquisa concretizada em determinado contexto histórico e social, os resultados não se aplicam a todos os casos, porém, por se tratar de um estudo mais aprofundado, pode fornecer informações para pensarmos a educação de maneira mais ampla.

Na época em que realizamos a pesquisa, observamos que o colégio dispunha de poucos recursos materiais e suportes didáticos para a utilização dos professores. Nessa escola, cada docente possuía a sua sala e o aluno se deslocava para assistir às aulas, estrutura muito interessante, pois o educador organizava o espaço à sua maneira. A sala da professora Rosa², por exemplo, tinha os conteúdos propostos pelo CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) (ver Anexo A) afixados na parede, e ela nos disse que os estudantes conferiam se os conteúdos haviam sido trabalhados, embora não tenhamos presenciado esse fato. Além disso, os alunos colavam os cartazes dos trabalhos que realizavam nas paredes da sala de aula. Entretanto, o fato mais interessante para nós foi a organização da classe, diferente das fileiras tradicionais, o que não foi percebido na sala de aula da professora Margarida. Os estudantes se organizavam em três grandes grupos e sentavam-se espalhados pela sala, mas isso não atrapalhava o andamento da aula, além de gerar um ambiente mais democrático, descontraído e acolhedor.

As salas de aula dispunham de armários para guardar os materiais didáticos que seriam utilizados pelo professor e pelos alunos, inclusive o livro didático, *Viva Português*, (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010), doravante LD. A escola possui fotocopiadora na sala de informática, cujos computadores tinham um acesso precário à internet, conforme

² Utilizamos os pseudônimos Rosa e Margarida para identificar as professoras que trabalharam com os alunos participantes da pesquisa durante o primeiro e o segundo semestre de 2014, respectivamente.

nos informou uma participante da pesquisa, havendo também, nessa sala, um projetor multimídia. A escola contava, ainda, com uma pequena biblioteca, que estava sempre fechada devido a uma reforma. A professora Rosa, por exemplo, não utilizou nenhum recurso tecnológico nas aulas em que estivemos presentes no primeiro semestre, entre os meses de maio a junho de 2014. A professora Margarida utilizou o equipamento de *datashow* duas vezes: uma para que os estudantes apresentassem um seminário sobre as escolas literárias e outra para a exibição de um vídeo na sala da professora de Artes.

A escolha por esta escola-campo para realizar a pesquisa se deu por sua acessibilidade, já que moramos na região. O colégio está localizado em um bairro da região periférica de Goiânia, que faz divisa com o município de Senador Canedo, por isso, muitos alunos também eram moradores dessa cidade. A maioria dos estudantes chegava à escola caminhando, pois residiam nas proximidades do colégio; outros eram levados pelos pais de carro e alguns deles utilizavam o ônibus como meio de transporte para chegar ao local de estudo.

Na época da realização desta pesquisa, a escola contava com três turmas de 1ª série (1ª A, 1ª B e 1ª C), três turmas de 2ª série (2ª A, 2ª B e 2ª C) e duas turmas de 3ª série (3ª A e 3ª B). Quando iniciamos a pesquisa na escola-campo, não havíamos estabelecido uma série específica do EM para realizar o estudo, por isso observamos algumas aulas nas seguintes turmas, das três séries: 1ª B, 2ª C, 3ª A e 3ª B. Essa escolha se deu pelo horário das aulas, que possibilitava nossa presença no colégio. À medida que desenvolvemos o projeto de pesquisa, sentimos a necessidade de observar quais seriam as representações dos alunos concluintes do EM sobre as aulas de LP e sobre os gêneros, haja vista que “[...] o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania [...]”, de acordo com as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 18). Para isso, é imprescindível uma compreensão dos usos sociais da linguagem, bem como do funcionamento e da circulação dos textos em que se considerem os múltiplos letramentos.

Para estudar as representações dos concluintes do EM, convidamos duas turmas de 3ª série, num total de 36 alunos, para participarem da pesquisa. Dois fatos contribuíram para que realmente decidíssemos realizar a pesquisa com esses participantes: sentimo-nos acolhidas pela professora Rosa, da 3ª série, que se prontificou a ajudar e se mostrou aberta para que pudéssemos realizar nosso trabalho. Além disso, a primeira aula que assistimos nas terceiras séries foi sobre o gênero: artigo de opinião. Esse último fato nos instigou a observar aquele contexto para entender quais representações esses estudantes teriam sobre aquelas aulas baseadas nos gêneros. Fomos recebidas com respeito e simpatia pelos alunos da turma.

As turmas A e B escolhidas para participar da pesquisa eram compostas cada uma delas por 18 estudantes, que frequentavam as aulas regularmente, pois os dados repassados pela secretaria do colégio mostravam que a turma A tinha 19 alunos e a turma B 22 alunos. No início de nossa pesquisa, pensamos que uma realidade tão diferente da maioria das escolas estaduais, em que o número de alunos na sala de aula encontra-se em torno de quarenta, contribuiria para que se pudesse desenvolver um trabalho diferenciado em LP. A maioria dos estudantes se inscreveu em processos seletivos de universidades particulares – PUC-Goiás, Alfa e Estácio – e no Enem.³

Em 2014, os alunos das 3^a séries A e B tinham cinco aulas semanais de LP, às segundas, terças e quartas-feiras, de cinquenta minutos cada, distribuídas a critério das professoras, ou seja, não havia um dia fixo para se estudar os conteúdos de literatura, redação e gramática. No primeiro semestre de 2014, as aulas de LP eram ministradas pela professora Rosa. Procuramos assistir às aulas em que ela fosse trabalhar com os gêneros, período compreendido pelos meses de maio a junho de 2014. No segundo semestre, a professora Rosa solicitou transferência da escola-campo para outra mais próxima de sua residência e a professora Margarida assumiu suas turmas. Nesse momento, acompanhamos as aulas uma vez por semana, de agosto a novembro de 2014. Essa convivência menos frequente ocorreu porque passamos a observar também as turmas de 2^a série do EM, para o caso de não ser possível gerar os dados com as turmas de 3^a série devido à espera da autorização sob o parecer nº 851.681, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, doravante, CEP/UFG (ver Anexo B). O parecer saiu em tempo hábil e enfim geramos os dados somente com as turmas de 3^a série A e B.

Os dados sobre o grupo pesquisado foram gerados a partir de um questionário (ver Apêndice A). Esse grupo era composto por 36 alunos das turmas A e B, cuja faixa etária variava entre 16 e 20 anos. Durante a realização da pesquisa, alguns estudantes haviam chegado recentemente ao colégio para cursar o EM, há pouco mais de um ano, enquanto 47% dos alunos estudaram todo o EM nessa escola. Além disso, 28% desses participantes estudaram na escola-campo mais de três anos. Esse último dado é possível tendo em vista que o colégio passou a oferecer apenas EM, em tempo integral, em 2013, por isso muitos deles foram colegas de sala no EF, conforme constatamos nas narrativas (ver Apêndice B). Esse

³ Em 2014, o ENEM passou a ser a “porta” de entrada para a maioria das universidades, pois as universidades públicas adotaram a nota desse exame como meio de selecionar os ingressantes para o ensino superior e aboliram os tradicionais vestibulares.

fato justifica o companheirismo de alguns e a formação de grupos na sala de aula e contribui para que compreendamos, em nossa pesquisa, o contexto em que surgiram as representações.

Do grupo de 36 alunos, somente quatro participantes afirmaram que não gostavam de ler e nove não apreciavam as aulas de LP. As preferências de leitura desse grupo são muito variadas, estando entre elas romance, notícias, história em quadrinhos, mensagens nas redes sociais, reportagem, poemas, *blogs*, piadas, contos, horóscopo, *posts*, fábulas. Quando questionamos os estudantes sobre suas preferências de leitura, listamos algumas opções, mas deixamos um espaço em branco para que escrevessem aquilo que lhes agradava.

A maioria dos participantes desta pesquisa atribuía certa importância à disciplina de LP, inclusive os nove alunos que disseram não gostar das aulas ou da matéria. Vários deles assumiram, ainda, que tinham muitas dificuldades para aprender LP. Nesse momento de suas vidas estavam muito preocupados com o “futuro” e parecia que o tempo se tornara precioso, até mesmo para aqueles que disseram nunca terem sido bons estudantes, porque não haviam levado o estudo a sério. As faltas de alguns estudantes às aulas eram constantes.

Os alunos foram informados sobre os propósitos das atividades de geração de dados, bem como sobre os objetivos da pesquisa em questão, e todos eles concordaram em participar voluntariamente, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice C) e a maioria deles respondeu a todos os instrumentos de geração de dados aplicados. Como os participantes da pesquisa eram menores de idade, em respeito à ética encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice D) para os pais assinarem.

1.3 O que usar na viagem: procedimentos de geração e análise de dados

Com vistas a atingir os objetivos propostos na pesquisa, utilizamos alguns instrumentos para geração de dados. Recorremos a uma variedade de dados, coletadas em diferentes momentos, conforme propõe Lüdke e André (1986, p. 19), uma vez que assim nós pudemos “[...] cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”. Só podemos refletir sobre uma realidade quando a conhecemos profundamente, por isso o cunho etnográfico desta pesquisa.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa precisa ter uma estratégia para geração e organização dos dados, pois isso torna possível coletar dados de boa qualidade, em quantidade adequada e úteis ao estudo. Esse cuidado possibilita uma investigação do problema de pesquisa de maneira rigorosa e esclarecedora. Para Moreira e Caleffe (2008), é o problema pesquisado, a variedade dos cenários sociais e as contingências encontradas que

possibilitam pensar sobre os instrumentos mais adequados a serem utilizados para a geração dos dados ao realizar uma pesquisa.

Para conhecer diretamente o contexto de nossa pesquisa com profundidade e analisar as representações dos alunos da 3ª série do EM a partir daquele contexto social, em um primeiro momento utilizamos a técnica da observação participante, que

[...] é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados [...]. (BIDDLE; ANDERSON, 1986, p. 237, citado por MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 201).

A observação participante é um ótimo método complementar para a geração de dados, visto que estes, quando gerados por questionários ou entrevistas, são autorrelatos dos participantes da pesquisa, que podem fornecer apenas respostas socialmente desejáveis ao estudo. Nesse sentido, a observação é o olhar do pesquisador sobre a realidade vivida, o que possibilitaria relacionar os dizeres dos pesquisados, a fim de garantir mais validação dos dados. De acordo com Lüdke e Andre (1986), a observação proporciona um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, e isso possibilita que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos.

O processo de observação participante, como todos os outros, requer uma sistematização, que implica em uma negociação ética com os participantes quanto à permissão, ao anonimato e à confidencialidade. Bell (2008) afirma que a confidencialidade é uma promessa de que o sujeito da pesquisa não será identificado e o anonimato é uma garantia de que nem o pesquisador pode dizer quais respostas vem de determinado entrevistado, por exemplo. Durante a geração dos dados da pesquisa, inclusive na observação participante, utilizamos pseudônimos sugeridos pelos próprios alunos para proteger seu anonimato e não expô-los, tendo em vista que, em nossa opinião, o pesquisador precisa saber quem disse o que em cada etapa da pesquisa, visto ser este um estudo de caso. Assim, em relação ao anonimato, no contexto de nossa pesquisa, asseguramos aos participantes, pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice C), que ninguém, a não ser o pesquisador, teria acesso ao material coletado, que seria destruído cinco anos após a pesquisa, conforme consta no projeto que apresentamos ao CEP/UFG.

A observação participante, com anotações realizadas no diário de campo, aconteceu entre os meses de maio a novembro de 2014, com mais profundidade nos dois primeiros meses da pesquisa, mas salientamos que essa técnica ocorreu durante todo o processo de

geração de dados. Nesse período, observamos pelo menos três aulas semanais em cada turma e as registramos em nosso diário de campo. Durante o mês de junho, acompanhamos as cinco aulas semanais de LP, com o intuito de nos aproximar mais dos alunos e compreender o trabalho que estava sendo realizado. Bell (2008) explica que os diários não são apontamentos pessoais de envolvimento ou anotações de reflexões e acontecimentos, mas registros de atividades profissionais que podem trazer informações valiosas ao estudo. No caso deste estudo, o nosso diário de campo contribuiu para registrarmos as aulas assistidas, bem como os acontecimentos relevantes no contexto estudado.

Após ter conseguido a autorização por escrito dos participantes da pesquisa e de seus responsáveis, aplicamos uma narrativa (ver Apêndice B), em setembro de 2014, com a finalidade de gerar os primeiros dados sobre a aprendizagem dos alunos do EM nas aulas de LP. A professora Margarida cedeu mais ou menos uma hora e meia de suas aulas para que pudéssemos acompanhá-los durante o processo de redação da narrativa. Embora houvésemos explicado aos estudantes que eles não seriam avaliados naquele texto e que as informações escritas ali eram, estritamente, para nossa pesquisa, notamos uma grande preocupação deles no tocante à apresentação do texto de maneira coerente e com o mínimo de erros gramaticais possíveis. A maioria deles inclusive reescreveu o texto antes de entregar a versão final.

Com a leitura das narrativas, verificamos as primeiras representações sobre a aula de LP e a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno. Por meio delas, os participantes contaram as experiências mais marcantes de que se lembravam com relação às aulas de LP e aos professores que tiveram durante os três anos do EM. Estabelecemos um enunciado inicial aberto (ver Apêndice B) para que eles escrevessem seus textos sobre as aulas e sua aprendizagem, com o objetivo de não uniformizar os temas a serem narrados, pois tínhamos a preocupação de não induzi-los durante a escrita dos relatos. Propomos algumas sugestões de temas para serem desenvolvidos, como por exemplo, algo que os tivesse marcado durante as aulas de LP, ou, ainda, que comentassem sobre a sua aprendizagem e seus professores. No entanto, procuramos não nos delongar nas explicações para influenciar o mínimo possível na produção das narrativas. Ao lê-las, notamos que dois alunos não haviam entendido a proposta e escreveram os conteúdos que eles estudaram.

As narrativas contribuem para que o participante da pesquisa reconstrua suas histórias passadas até o momento presente, “[a]s narrativas operam na construção e produção de nossas histórias e de quem somos para nós e para nossos interlocutores e, através delas, agimos no mundo”, de acordo com Rollemberg (2003, p. 253). Portanto, elas revelam representações construídas ao longo do tempo. Além do mais, segundo Silva (2001a), a narrativa é uma das

práticas discursivas mais importantes, pois é por meio dela que o poder age, fixando a identidade dos grupos sociais, e esses afirmam suas diferentes identidades. Por isso,

[o]s significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos [...] O terreno do significado é um terreno de luta e contestação [...] Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas. (SILVA, 2001a, p. 205).

No dia em que solicitamos a escrita das narrativas faltaram cinco alunos das turmas A e B, mas conseguimos quase todas as produções via *facebook* e *e-mail*; somente um participante não respondeu. Embora tenhamos insistido e explicado que poderia entregar a narrativa pela internet ou em nossas mãos, ele não se sentiu à vontade com a situação. Acreditamos que tenha desistido de participar da pesquisa e preferiu não se manifestar.

Após a realização da narrativa, para estabelecer o perfil do grupo enquanto estudante de LP e gerar as primeiras representações sobre a aula de LP baseada nos gêneros, aplicamos um questionário semiestruturado (ver Apêndice A), em setembro de 2014, durante cinquenta minutos, com a presença da professora da turma na sala. Esse instrumento continha dezesseis questões objetivas e subjetivas, com o objetivo de saber a idade dos alunos, o tempo de estudo na escola, suas preferências de leitura, as dificuldades encontradas durante as aulas, os textos mais produzidos e os gêneros mais trabalhados pelos professores.

Segundo Moreira e Calefe (2008), há quatro vantagens na utilização do questionário pelo professor pesquisador: uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente (garante que o pesquisado tenha seus direitos de privacidade assegurados), possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. O uso eficiente do tempo implica a possibilidade de realização da pesquisa e, ao executarmos um trabalho de campo, é muito importante pensarmos nesse fato.

De acordo com os autores (2008), o questionário ajuda a economizar tempo, porque é elaborado em casa, pode ser preenchido no ritmo dos respondentes, o pesquisador coleta os dados de um número grande de pessoas de uma só vez e a análise das respostas pode ser mais simples. No caso de nossa pesquisa, a análise não foi tão simples, visto que o questionário continha dezesseis questões: seis delas fechadas, quatro semiabertas (com perguntas do tipo sim ou não e justifique) e seis abertas. As questões semiabertas e abertas exigiram uma atenção maior para que pudéssemos analisá-las, conseqüentemente, esse fato demandou também mais tempo. A vantagem dos itens padronizados no questionário é que o pesquisador pode ter uma visão mais quantitativa sobre os dados e tentar controlar o estímulo apresentado

aos respondentes, mas isso só foi possível com as questões fechadas. Em relação à análise do questionário, criamos gráficos para as seis questões fechadas e realizamos sua leitura, além de analisarmos, individualmente, cada uma das quatro questões semiabertas e das seis abertas. O objetivo, nesse estágio da pesquisa, era conhecer as representações dos estudantes da 3ª série do EM sobre o ensino de LP de maneira geral.

Concordamos que as vantagens apresentadas por Moreira e Caleffe (2008) contribuíram para a nossa pesquisa. Ao aplicarmos o questionário em sala de aula, ganhamos tempo, pois recolhemos esse instrumento após sua realização, o que nos garantiu, também, uma alta taxa de retorno, pois somente quatro alunos haviam faltado no dia. Os estudantes não se identificaram ao responder o questionário, tendo utilizado pseudônimos.

Após a aplicação da narrativa (ver Apêndice B) e do questionário (ver Apêndice A) como primeiros instrumentos de geração de dados, estabelecemos análises preliminares sobre as representações dos alunos da 3ª série do EM na aula de LP, com a finalidade de criarmos as primeiras categorizações. Em seguida, elaboramos questões mais direcionadas ao nosso objeto de estudo para nortear a entrevista (ver Apêndice E) semiestruturada e compreender alguns pontos que precisavam ser esclarecidos nos instrumentos já aplicados. A entrevista foi realizada, individualmente, com vinte estudantes e gravada em áudio.

Para selecionar os participantes da entrevista e criar nosso grupo focal utilizamos alguns critérios: em primeiro lugar, o aluno deveria ter respondido aos dois instrumentos anteriores; em segundo lugar, consideramos as respostas dos estudantes relacionadas às aulas de LP, bem como às visões sobre linguagem e gênero. Essas opiniões nos permitiram discutir sobre suas representações do processo de ensino-aprendizagem e nos auxiliaram em nossa investigação. Moreira e Caleffe (2008) defendem uma amostra que considere as pessoas que podem contribuir, efetivamente, com o estudo. Ademais, alguns alunos não escreveram informações relacionadas com o tema da pesquisa. Por isso, utilizamos uma amostra intencional dos participantes, pois, para esses autores (2008, p. 174), “[o] poder da amostra intencional está na seleção de casos ricos em informações para o estudo em profundidade”. Esses casos ricos são aqueles em que o pesquisador se sente instigado e compreende questões essenciais para os propósitos de sua pesquisa.

Observemos o quadro a seguir, no qual listamos os instrumentos usados para a geração dos dados, bem como a época da aplicação e o número de alunos que o responderam:

Quadro 1 – Instrumentos de geração de dados

Instrumentos de geração de dados		
Instrumento	Período	Número de alunos
Narrativa por escrito	setembro de 2014	35 alunos
Questionário por escrito	setembro de 2014	32 alunos
Entrevista oral gravada em áudio	novembro de 2014	20 alunos
Observação participante	maio a novembro de 2014	
Diário de campo da pesquisadora	maio a novembro de 2014	

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em novembro de 2014, individualmente, e duraram mais ou menos duas semanas. O objetivo desse instrumento era discutir algumas afirmações que não estavam muito claras nos outros. Conforme Lüdke e André (1986), a entrevista permite esse aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de geração de dados mais superficiais, como o questionário. Além disso, propomos questões relacionadas às representações sobre o estudo dos gêneros na aula de LP e as concepções de língua manifestadas pelos alunos do grupo focal. Optamos pela entrevista individual, semiestruturada, para que pudéssemos dialogar com os participantes e não perdêssemos o foco da conversa. De acordo com Hitchcock e Hughes (1995 citados por MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 166), “[...] as entrevistas podem ser consideradas como “uma conversa” com um propósito” (grifos dos autores).

Moreira e Caleffe (2008) salientam que as entrevistas semiestruturadas partem de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos, mas nem sempre estes são introduzidos da mesma maneira e na mesma ordem, o que permite que os entrevistados desenvolvam as questões como quiserem. Nesse caso, novos questionamentos também podem ser introduzidos durante o diálogo pelo entrevistador, o que lhe confere mais liberdade e, no nosso ponto de vista, também ao entrevistado. Procuramos conduzir as entrevistas da forma mais descontraída e informal possível, sem nos prender excessivamente ao protocolo, para que os participantes se sentissem à vontade ao se expressar. A entrevista é um instrumento dialógico, que revelou muitas informações, uma vez que é um gênero que se realizou na interação social face a face no nosso caso.

A tarefa de transcrever as entrevistas demandou muito tempo, mais ou menos um mês, o equivalente há aproximadamente oitenta horas, tendo em vista que fizemos quinze questões aos vinte participantes. Posteriormente, nos debruçamos sobre cada uma das entrevistas, atentamente, para transcrevê-las. Além disso, alguns alunos falaram bastante e as entrevistas apresentaram muitas páginas transcritas. Não utilizamos nenhum recurso tecnológico que nos auxiliasse nesse processo.

Realizamos a transcrição das entrevistas tomando por base a convenção compilada por Marcuschi (1999). Esse autor considera quatorze sinais para executar o processo de transcrição, mas utilizamos apenas cinco, pois eles nos auxiliaram na compreensão dos dados: dúvidas e sobreposições; ênfase ou acento forte; alongamento de vogal; comentários do analista e repetições. Desse modo, as pausas, os silêncios ou as ênfases em algumas palavras, por exemplo, constituem discursos que contribuíram para que analisássemos as representações verbais dos participantes da pesquisa. Ademais, considerar todas as convenções demandaria muito mais tempo do que o gasto com este trabalho e não dispúnhamos disso, então consideramos aquelas que também facilitaríamos o entendimento do leitor.

Apresentamos, a seguir, o quadro com as convenções propostas por Marcuschi (1999, p. 10-13) e utilizadas por nós:

Quadro 2 – Convenções para a transcrição de entrevista.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
5. Dúvidas ou Sobreposições	[]	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e se usa a expressão inaudível ou se escreve o que se supõe ter ouvido.	A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são: (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplo 5 acima.
8. Alongamento de vogal	::	Coloca-se:: para indicar o alongamento da vogal. Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo” (+) e:::u
9. Comentários do analista	(())	Para comentar algo que ocorre usa-se parenteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	eee ele; caca cada um.

Fonte: Marcuschi (1999, p. 10-13).

Além de prestarmos atenção na interação que se estabeleceu entre pesquisador e pesquisados, procuramos nos atentar ainda para expressões, entonações, gestos e sinais não verbais que pudessem nos auxiliar na compreensão dos dados, visto que

[n]ão é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-los com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Logo após as transcrições das vinte entrevistas, realizadas tomando por base Marcuschi (1999), estávamos com os três instrumentos de geração de dados em mãos. Em seguida, cruzamos as informações, já que a análise, segundo Lankshear e Knobel (2008), sempre nos diz mais do que aquilo que está na superfície dos dados. A partir da leitura das vinte entrevistas, resolvemos descartar sete delas, pois não traziam informações relevantes à nossa pesquisa e apresentavam dados muito superficiais. Provavelmente, esses sete alunos não se sentiram à vontade para opinar, talvez por timidez. Estabelecemos, assim, nosso grupo focal, com os seguintes participantes: Aristóteles (16 anos), Rouxinol (16 anos), Sabrina (16 anos), Cupcake (17 anos), Fiona (17 anos), Maria Júlia (17 anos), Nayandra (17 anos), Stefanya (17 anos), Wal (18 anos), Ester (18 anos), Helena (18 anos), Ítalo (18 anos) e Vallentina (18 anos).

A maioria dos alunos do grupo focal estudou todo o EM na escola-campo, além disso, sete deles foram colegas durante o EF também, já que estudaram na mesma escola. Apenas uma aluna afirmou que não gostava de ler, mas, ao mesmo tempo, disse que o fazia por necessidade, porque precisava ser aprovada no vestibular. Somente dois desses participantes não apreciavam as aulas de LP.

De acordo com Lüdke e André (1986), analisar os dados é trabalhar com todo o material obtido durante a pesquisa, é uma fase de busca sistemática e reflexiva de todo o processo. Em um primeiro momento, organizamos todo o material utilizado para gerar os dados: narrativa, questionário, entrevista, diário de campo; posteriormente, relacionamos os dados. Em um segundo momento, passamos a fazer relações e inferências para interpretá-los. Na fase inicial, a observação, o questionário e a narrativa possibilitaram que tivéssemos uma visão mais ampla do contexto estudado, dos sujeitos e das questões de estudo, processo que se assemelha a um funil, conforme Lüdke e André (1986). Criamos as primeiras categorias descritivas, a partir dos referenciais teóricos adotados para os dois instrumentos utilizados. A fase subsequente foi a da entrevista, cuja geração de dados concentrou-se no foco: os gêneros

na aula de LP e as concepções de língua dos alunos. Em seguida, discursivizamos os dados da entrevista, descrevendo-os e tentando compreendê-los e interpretá-los.

Por fim, ao realizarmos a análise de todos os dados gerados com a pesquisa, sentimos a necessidade de discutir três aspectos que emergiram dos dados. Para isso, criamos três categorias, com a finalidade de apresentar os dados e descobrir as representações dos alunos da 3ª série do EM, são elas: a) currículo; b) linguagem; e c) gênero. As representações dos participantes deste estudo sobre ensino-aprendizagem de LP se relacionam com as categorias apresentadas, pois elas constituem o processo de ensino-aprendizagem de LP. O currículo produz os sujeitos, ao institucionalizar os saberes a serem ensinados, por meio das relações de poder. As concepções de linguagem revelam a concepção de língua dos estudantes, os gêneros participam de sua realidade comunicativa e o estudo deles na escola é a base das práticas de ensino-aprendizagem na aula de LP.

Inicialmente, trazemos, em cada capítulo, uma introdução, com alguns conceitos teóricos utilizados na discussão dos dados. Em seguida, apresentamos e discutimos as representações dos participantes da pesquisa.

Passemos ao próximo capítulo, que trata das representações sobre o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013).

2 AS EXPECTATIVAS E AS OPINIÕES SOBRE O PRIMEIRO DESTINO – REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP ESTABELECIDO PELO CURRÍCULO

O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.
(SILVA, 2001b, p. 150)

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre as representações, nosso objeto de estudo, conceito presente em toda a dissertação. Refletimos, ainda, sobre a identidade e as relações de poder, pois a noção de representação também as abarca. Em seguida, discutimos a concepção de currículo utilizada para a análise de dados deste capítulo. Após, analisamos a opinião da participante Rouxinol acerca do CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), considerando-a importante por esse documento nortear diretamente o processo de ensino-aprendizagem de LP em Goiás. Além disso, as representações sobre a linguagem e o gênero são fruto do currículo e, como afirma Sacristán (2000, p. 28), “[...] não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com ele [o estudo do currículo]”.

O currículo sempre esteve presente na educação, pois sempre existiu o que ensinar e a quem ensinar. Ao pensarmos no conceito de “currículo escolar”, a primeira ideia é a de que ele é um arcabouço recheado de conteúdos para serem “ensinados” em sala de aula. Sem dúvida, esse primeiro olhar pode nos levar a pensar que o currículo é um local de conhecimento, cujos significados estão fixos e devem ser transmitidos. Porém, ao refletirmos sobre seu papel, acreditamos que nele há algo mais do que meros conteúdos para se ensinar-aprender. Como trajetória, ele não é uma via de mão única, já que participa da construção da identidade dos alunos da 3ª série do EM e por isso se configura, ainda, como um documento de identidade. Como discurso, precisa ser pensado em um amplo processo de significação construída em determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

As representações, neste capítulo, apontam para um currículo que sugere muitos conteúdos para a realização do trabalho do professor em sala de aula, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem em LP.

2.1 Reflexões sobre representações, identidade, relações de poder e currículo

As representações podem ser pensadas a partir de duas perspectivas teóricas diferentes. Na primeira delas, a perspectiva realista, elas refletem mimeticamente o mundo e a realidade. De acordo com Silva (2010, p. 57), “[o] realismo nos força a ver a representação tão-somente como produto: um produto fixo, acabado, imóvel”, por isso, esse tipo de representação trabalha com significados que sempre existiram e sempre existirão. Desse modo, o realismo não considera as condições de produção do enunciado na construção das representações e o processo de significação torna-se, então, estagnado. Nessa perspectiva, a função da linguagem é apresentar, descrever e nomear a realidade e o mundo para as pessoas.

Na segunda perspectiva, a dos estudos culturais (EC), a função da linguagem é construir a realidade, por isso, a representação é compreendida como “[...] inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 32). Conforme esse autor, a representação é um sistema de significação social, pois o vínculo que se estabelece entre significante e significado é resultado de uma construção social. A representação é vista, ainda, como um processo e, ao mesmo tempo, um produto, caracterizado pela indeterminação, já que nunca é fixa, podendo ser reconstruída pelos sujeitos em determinado contexto social e histórico. As pessoas representam somente aquilo que conhecem e que vivenciaram de alguma maneira, por intermédio de suas experiências e das relações sociais e culturais. Nesse sentido, para Silva (2001a), conhecer e representar são processos inseparáveis.

Acreditamos que a linguagem não somente apresenta a realidade, mas a constitui, ao produzir sentidos, pela interação entre os sujeitos. Por isso trabalhamos com a perspectiva dos EC nesta dissertação. A linguagem se configura, assim, como uma política de representação e “[...] como uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas” (GIROUX, 2001, p. 96). A representação é um sistema de ideias, valores, práticas e conhecimentos construídos cultural e socialmente e, assim sendo, os significados são produzidos pela linguagem e permeados pelas relações de poder. Silva (2001a, p. 199) define a representação como

[...] um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder.

Os significados produzidos pela representação tornam o mundo pensável para que possamos percebê-la como uma forma de saber. Compreendemos a representação, ainda, como um processo discursivo de construção de sentidos, já que, ao produzir dizeres, os sujeitos geram efeitos de sentidos, elaboram discursos construídos social e historicamente pela linguagem. Os significados gerados pela representação nunca são neutros, pois carregam a marca do poder que os produziu.

Ao produzir sujeitos, as representações estabelecem as identidades, que são processos relacionais, visto que, conforme Silva (2001b, p. 106), “[...] o que eu sou só se define pelo que não sou [...]”. Portanto, a identidade é marcada pela diferença. A identidade é definida por Silva (2014, p.96-97) como

[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Como processo de produção social, a identidade é permeada por relações de poder que a constitui, essa por sua vez, revela o poder. Segundo esse autor, as identidades são construídas dentro do discurso, por isso, são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas. Desse modo, a identidade e a diferença, como criações sociais estão conectadas com as relações de poder, já que elas participam da constituição das identidades dos sujeitos, pois, na visão de Silva (2014, p. 81), “[o] poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes”.

Silva (2001a) relaciona o conceito de representação dos EC às investigações de Foucault (2007), no que diz respeito à sua formulação do conceito de discurso e das relações de poder. Posto que os discursos e as representações situam-se num campo estratégico de poder, conforme Silva (2010), um enunciado se constrói em oposição a outro, os significados não são fixos e estáveis, mas podem ser sempre questionados.

A noção de discurso utilizada por Foucault (2008) é importante para se pensar a representação na perspectiva dos EC; já que, para Silva (2010), são as práticas discursivas que se tornam o centro de análise. Para Foucault (2008, p. 54-55),

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que

remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. **É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.** (FOUCAULT, 2008, p.54-55, grifo nosso).

Na perspectiva foucaultiana, o discurso é produtivo, uma vez que, mais do que nomear, ele cria coisas, constrói a noção dos objetos que descreve, ele exerce seu poder por meio da palavra que se impõe e produz os sentidos. Por esse motivo, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

O discurso se realiza nas práticas discursivas, que, de acordo com Foucault (2008, p. 133), são “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”. Nessa perspectiva, Silva (2010) explica que é esse caráter produtivo do discurso, enfatizado por Foucault, que se estende à noção de representação. Os signos que constituem as representações criam sentidos e estabelecem efeitos de verdade. Assim “[o]s discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder” (SILVA, 2010, p. 44), já que o caráter de verdade dos dizeres dos discursos são definidos pelas relações de poder e pelos efeitos de poder que os discursos põem em movimento.

Foucault (2007) explica que o poder não é alguma coisa que se possui, que está localizado em determinado lugar, mas sim algo que circula. Ele não é essencialmente repressivo, visto que é aceito na sociedade, porque se configura como uma rede produtiva que atravessa o corpo social e produz discursos e saberes, “[o] que faz que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos” (FOUCAULT, 2007, p. 8).

Para esse autor (2007), o poder não é praticado de cima pra baixo, por um único indivíduo, mas é exercido em rede, em determinadas direções, “[o]nde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2007, p. 75). O poder é subdividido ainda em instituições que constituem os micropoderes (no caso de nossa pesquisa: família, escola, mídia). Nesse sentido, as representações dos participantes desta pesquisa são

construídas, também, a partir da manifestação do poder por meio dos micropoderes, “[...] formas de exercício de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (MACHADO, 2007, p.11).

Por esse motivo, esse autor afirma que o poder não existe como força única, o que existe são relações de poder, “[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Portanto, as relações de poder são exercidas em rede, por meio da produção e da troca de signos, logo, o indivíduo pode ser efeito e centro de transmissão do poder que o atravessa e constitui, já que, à medida que o poder passa pelo indivíduo esse reage, podendo exercê-lo e ainda sofrer sua ação. Dessa forma, Foucault (2007, p.183-184) afirma que “[...] o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão.”

O poder é exercido por meio de relações culturais, assim, ele circula na escola, porque existem sujeitos livres que podem reagir de alguma forma,

[o] poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – [...] mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder [...]. (FOUCAULT, 1995, p.244, grifos do autor).

As diversas reações dos sujeitos perante o poder mostram que existem pontos de resistência no interior das relações de poder, pois “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Na visão foucaultiana, o poder pressupõe resistência, já que ele precisa dela para existir. A resistência rompe com o poder, mas por outro lado, ela é umas das condições que possibilitam que o poder irradie na sociedade. Por isso, ao discutirmos as relações de poder que perpassam as representações dos participantes dessa pesquisa é imprescindível tentarmos evidenciar os pontos de resistência, que possibilitam que esse poder opere. De acordo com Paniago (2005, p. 187),

pesquisar relações de poder na escola é pesquisar, na mesma medida, pontos de resistência. Deve-se, no entanto, ficar atento para encontrar pontos de resistência não apenas nos momentos em que os alunos se organizam em grupo para levantamentos definitivos. A resistência na escola, como em qualquer parte, está em todos os lugares, em micropráticas pulverizadas. (PANIAGO, 2005, p.187).

Posto isto, as relações de poder só se estabelecem e funcionam em sociedade devido à produção, acumulação, circulação e funcionamento dos discursos de verdade, conforme Foucault (2007). Ao circular na esfera social escolar, o poder produz sujeitos, discursos, representações e interpretações do mundo. As representações dos alunos da 3ª série são atravessadas, portanto, pelo poder do discurso que produz as “verdades” sobre o ensino-aprendizagem de LP e ainda pelas resistências pulverizadas. Dessa forma, Silva (2010, p. 48) explica que o poder está situado nos dois lados do processo de representação, pois essa não é apenas um condutor do poder enquanto determinante e enquanto efeito, o poder define a forma como a representação é construída e está inscrito nela, “[...] [o poder] está “escrito”, como marca visível, legível, na representação” (grifo do autor).

As relações de poder na escola se manifestam de diversas formas, como por exemplo, por meio do currículo, visto por Sacristán (2000) como uma construção cultural que organiza as práticas educativas. A função social dessa prática se realiza pelos conteúdos a serem ensinados, que não podem ser indiferentes ao contexto social no qual estão inseridos. Nesse sentido, na visão desse autor (2000), é muito importante analisar o currículo, porque ele é um processo que revela o que a escola é como instituição cultural e de socialização. Tudo que acontece nesse ambiente gira em torno do currículo, assim, se torna imprescindível discuti-lo e questioná-lo durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para Silva (2010, p.10), o currículo “[...] está no centro da relação educativa, [corporificando] os nexos entre saber, poder e identidade”, pois ele é um discurso construído culturalmente, que fabrica os objetos de que fala, como os saberes e as competências, sendo atravessado por relações de poder que circulam e produzem identidades. Portanto, “[...] o texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder” (SILVA, 2010, p.67). Assim sendo, esse documento é mais do que um local de transmissão de conhecimento, concebido como revelação, pois o currículo é representação “[...] um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção e [circulação] de signos” (SILVA, 2010, p.64). Por isso, ele produz sujeitos, identidade e representações, “[o] currículo [está] naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, [portanto ele é] um local de produção de identidade [...]” (SILVA, 2010, p. 68). Desse modo, é visto, por esse autor, como uma forma de representação que se materializa

em um sistema de regulação moral e controle por meio das relações de poder, tornando-se produto e determinante dessas relações.

Tendo discorrido sobre os conceitos de representação, identidade, relações de poder e currículo adotados nesta dissertação, passamos à apresentação da representação de Rouxinol.

2.2 Representações sobre o CREM-LP

De acordo com Silva (2001a), os conteúdos dos currículos devem contribuir para sua finalidade: preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros de uma sociedade democrática, por isso, o papel do currículo é o de mediar o trabalho do professor. Nesse sentido, as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 35) reconhecem que, ao tomar a língua como produção de conhecimento coletivo, é difícil pensar um currículo que satisfaça as demandas regionais e locais sem que ele se torne arbitrário. No entanto, esse documento argumenta que “[...] os conteúdos mínimos devem ser pensados em torno do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos”, para que assim se possa também possibilitar aos alunos o letramento múltiplo, conforme Rojo (2009).

Os excertos a seguir apresentam a visão de Rouxinol sobre o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013):

Excerto 1: Nesse ponto de minha caminhada, experimentei muitas didáticas, mudei minhas preferências quanto à literatura, **me vi condicionada ao meio; refém de um sistema que rouba a liberdade do professor quanto ao conteúdo ministrado, mas não consegue lhes roubar a vontade.** (Rouxinol, narrativa, set. 2014, grifo nosso)⁴

Excerto 2: T 49 Rouxinol: Eu me vejo condicionada ao meio quando o GOVERNO, ele vem aqui e escreve aquilo que o professor vai ministrar na aula ((pausa)) Eu esqueci o nome agora.

T 50 Pesquisador: O currículo?

T 51 Rouxinol: Sim, o currículo. Quando ele escreve “nesse semestre você vai trabalhar isso e isso”. [...] “Hoje você vai trabalhar isso, isso e isso e **eu não quero saber se seus alunos têm dificuldade lá atrás, se seus alunos não conseguem acompanhar.** Você vai dar isso, isso, isso e isso é problema seu”. Porque têm pessoas que vêm aqui e olham as provas, do governo mesmo, lá do ((não completou a frase)). Aí eles vêm e olham a prova e falam que tem que estar de acordo com ene..ene coisas. Eu acho que isso rouba a liberdade do professor de poder fazer voltas, sabe? Não de enrolar conteúdo, mas de tentar voltar lá atrás pra carregar aqueles alunos. **Esse negócio de nivelamento mesmo, eles nivelam por baixo. Eu não acho que tem que ser feito por baixo. É um negócio aqui em cima, que você vai incentivar seus alunos a crescer lá em cima.** O que adianta crescer só um pouquinho ((pausa)) se pra vida você tem que tá lá em cima? **Acho que esse negócio de nivelamento prende o professor. Esse currículo pré-estabelecido**

⁴ Os textos foram mantidos conforme os alunos os disseram na entrevista ou escreveram no questionário e nas narrativas. Não houve nenhum tipo de correção.

prende as formas. A nossa professora de Biologia mesmo, veio uma mulher da secretaria e vetou a aula e disse que a forma como ela ministra a aula, a didática dela, que é mais engraçada, faz piadinhas, essas coisas, a mulher disse que não é bom. Tá vendo? **É certo eu pegar uma coisa aqui e aplicar pra gente que não tem base? Eu acho que o governo pega a gente como marionete,** e mexe as mãozinhas dele assim e vai ((não completou a frase)). (Rouxinol, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Ao lermos a narrativa de Rouxinol, o trecho grifado no excerto 1 nos chamou a atenção, pois nenhum estudante, além dela, apresentou considerações que nos permitissem pensar sobre o currículo. Por isso, solicitamos que a aluna comentasse um pouco mais sobre o assunto em entrevista. Por meio do excerto 2, percebemos que o sistema sob o qual a participante se considera refém, no contexto estudado, é o sistema escolar, que, segundo ela, rouba a liberdade do professor de ministrar conteúdos e torna os alunos reféns. Essa representação se configura como um discurso de resistência em relação ao poder que se manifesta na escola, através do currículo, haja vista que, “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2007, p. 241).

No excerto 2, Rouxinol afirma: “[e]u me vejo condicionada ao meio quando o GOVERNO, ele vem aqui e escreve aquilo que o professor vai ministrar na aula”. Percebemos, nesse trecho, que há uma ênfase na palavra “governo”, quando a aluna se refere a quem sugere o conteúdo que se deve ministrar em sala de aula. Esse destaque dado pela estudante à palavra “governo” nos remete ao CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), já que esse é o documento proposto, pelo governo de Goiás, para nortear o ensino de LP nas escolas estaduais. De acordo com Foucault (1995, p. 247), o Estado é uma das formas mais importantes de exercício do poder, porque todos os outros tipos de relação estão interligados a ele, “[é] certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante- de exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem”.

Apesar de Rouxinol não se lembrar de imediato do nome do CREM-LP na entrevista, ela compreendia que apresentava os conteúdos a serem trabalhados. Além disso, o currículo encontrava-se afixado na parede da sala de aula da professora Rosa e os alunos conferiam os conteúdos trabalhados, conforme mencionamos no item 1.2 do capítulo 1, isso significa que os estudantes já haviam sido esclarecidos sobre o que era esse documento. Esse gesto da professora se configura como uma reação em relação ao CREM-LP, sendo, portanto, um ponto de resistência em relação ao poder que se manifesta por meio do currículo e estabelece

os conteúdos a serem ensinados. Para Paniago (2005, p.187) “[a] resistência está tanto na palavra como no silêncio, tanto no gesto como na imobilidade.”

Assim, o poder do discurso de resistência da professora, de que o currículo apresenta muitos conteúdos para serem trabalhados, circula e, é legitimado na representação da aluna. Essa revela um discurso de resistência à forma de organização que o governo tenta implantar. Dessa maneira, Rouxinol considera que “esse currículo pré-estabelecido prende as formas” e possivelmente dificulta a realização do trabalho de LP na sala de aula. Portanto, “[o]s significados são [...] produzidos e postos em circulação através das relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu [...] a representação como uma forma de saber e poder estão estreitamente vinculados” (SILVA, 2001a, p. 200). Rouxinol adota o discurso da professora e não o do documento, provavelmente porque a docente é a uma autoridade mais próxima.

A partir da opinião de Rouxinol, “[é] certo eu pegar uma coisa aqui e aplicar pra gente que não tem base? Eu acho que o governo pega a gente como marionete”, percebemos que há duas forças operando. Por isso, inferimos que de um lado existe a pressão do governo para obter dados estatísticos em relação à aprovação dos alunos, para “comprovar” que o Brasil subiu no ranking, e de outro, a voz de resistência do professor e do aluno em relação ao ensino proposto. Logo, o currículo se configura como “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

De acordo com o comentário de Rouxinol no excerto 2, podemos refletir sobre as políticas de governo e se realmente elas têm a pretensão de ensinar o estudante a pensar, “[...] assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade [...]” (BRASIL, 2006, p. 29). Apesar dos 36 alunos terem sido apresentados ao CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), somente Rouxinol apresentou uma postura mais reflexiva em relação ao contexto estudado e à sua comunidade escolar, mesmo que essa representação sobre o currículo possa ter sido construída tendo por base o discurso proferido por professores e ouvido pela aluna.

As afirmações de Rouxinol nos permitem pensar que esse documento se configura, ainda, como um subsistema de participação e controle de sua realização, na perspectiva de Sacristán (2000), uma vez que, de acordo com Rouxinol e a observação participante realizada na escola-campo, há, nas escolas estaduais, uma inspeção da SEDUCE sobre o currículo para fazer-se cumpri-lo a todo custo, “[p]orque têm pessoas que vêm aqui e olham as provas, do

governo mesmo, lá do ((não completou a frase))”. Essa fiscalização contribui para engessar as atividades da prática em sala de aula: “[e]u acho que isso rouba a liberdade do professor de poder fazer voltas, sabe? Não de enrolar conteúdo, mas de tentar voltar lá atrás pra carregar aqueles alunos”. Portanto, o CREMLP-GO (SEDUCE/GO, 2013) parece prescrever o que se ensinar e não propor, como sugere o seu texto de apresentação, na página 8, “[o] Currículo Referência tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula”. Essa atitude de fiscalização da SEDUCE vai de encontro à proposta das OCEM- LP (BRASIL, 2006, p. 23), visto que “[...] qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito”.

O texto de apresentação do CREMLP-GO (SEDUCE/GO, 2013, p. 13), afirma que,

[e]sse documento apresenta os conteúdos mínimos necessários a serem trabalhados em cada bimestre. Assim, é importante que o(a) professor(a) verifique a possibilidade de introduzir novos conteúdos e expectativas de aprendizagem, selecionando outros gêneros a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes no decorrer dos bimestres [...].

Os conteúdos “sugeridos” pelo documento em questão para serem trabalhados em cada bimestre não são nada mínimos, como podemos observar no quadro de bimestralização dos conteúdos (ver Anexo A). Esse propõe que se trabalhe, no primeiro bimestre, por exemplo, os gêneros: poemas, manifestos e resenhas. Além de estudar com os alunos a forma, o estilo, o conteúdo e a função social desses três gêneros, o professor precisa trabalhar, ainda, com a reescrita e com os conteúdos gramaticais relacionados a eles (figuras de linguagem, orações subordinadas substantivas e adjetivas, elementos articuladores do texto, pontuação, ortografia, acentuação, variação linguística, pronomes relativos, concordância verbal, nominal, flexões verbais, colocações pronominais, uso de substantivo e adjetivos). Além disso, é preciso que se estude, ainda nesse primeiro bimestre, o conteúdo literário da 1ª geração modernista e o livro literário. Poderíamos pensar, inicialmente, que esses conteúdos gramaticais seriam trabalhados à medida que o professor percebesse as necessidades de aprendizagem dos alunos. Porém, o fato de haver fiscalização impõe que se priorizem alguns conteúdos, que não sabemos mencionar quais seriam.

Observamos uma contradição entre a proposta do texto de apresentação do CREMLP-GO (SEDUCE/GO, 2013, p. 13), citado anteriormente, e o quadro de bimestralização dos conteúdos, pois, como mostramos, há uma quantidade excessiva de conteúdos para serem

trabalhados em um bimestre. Por isso, não há espaço para que o professor introduza novos conteúdos para ampliar os conhecimentos do estudante, como o próprio documento sugere. Dessa forma, esse documento exerce seu poder, em meio às resistências de alunos e professores, pois “[p]rivilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2001b, p. 16). Assim, essa exigência da SEDUCE parece desconsiderar as especificidades do contexto sociocultural de cada escola ou classe, e, conforme Sanfelice (2008), auxilia cada vez menos o aluno a pensar. As escolhas que o governo realiza em torno de determinados conteúdos estão ligadas à cultura e, conseqüentemente, são frutos de relações de poder.

Para Cerutti-Rizzatti (2012), essa preocupação em incluir gêneros específicos para séries específicas, com o objetivo de orientar o professor em seu processo de ensino, artificializa o uso da língua, pois os gêneros viram objeto de ensino e deixam de ser instrumentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de uso da linguagem. Concordamos com essa autora quando ela diz que os gêneros são reais e humanos e se manifestam no dia a dia, por isso, não autorizam empacotamentos.

Por meio da afirmação de Rouxinol sobre o nivelamento, no excerto 2, percebemos que, além de seguir o currículo pré-estabelecido como a participante menciona, o professor precisa trabalhar com o nivelamento, que consiste em um reforço escolar para sanar as dificuldades dos estudantes. No início do ano, por meio do programa “Novo Futuro”⁵, o governo manda para as escolas provas elaboradas pela SEDUCE/GO para diagnosticar os conteúdos em que os alunos apresentam deficiência e, conseqüentemente, propõe que o professor aplique o nivelamento (reforço) com o objetivo de resolver as dificuldades. Ao final do semestre, essa secretaria escolhe algumas escolas para representar todas as outras e realiza mais provas para verificar se houve uma evolução no aprendizado do estudante. Essa atitude uniformiza as realidades escolares, não considera o contexto de cada escola ou das salas de aula e tampouco as dificuldades dos sujeitos heterogêneos. Portanto, “[o] grande avanço determinado [pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996)]

⁵ O programa “Novo Futuro” procura assistir às escolas estaduais e “[t]em como função acompanhar todos os processos da escola desde as notas, com gráficos que depois são repassados à Gerência de Apoio Pedagógico para providências e intervenções, passando também pelo acompanhamento das metas, à medida que estas são alcançadas ou não, as informações são repassadas à gerência pedagógica, para que sejam decididas quais ações que precisam ser tomadas de apoio a esta unidade”. Informação disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2015.

que consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade [...]”, como consta nas OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 7) parece não ser priorizado.

Para a coordenação da área de LP na escola-campo, a quantidade de conteúdo a ser cobrada pelo nivelamento é definida pelos professores no planejamento, já o período de sua aplicação corresponde a uma semana e é estabelecido pelo programa “Novo Futuro”. Caso o professor sinta necessidade, pode usar mais aulas, até que sejam sanadas as dificuldades dos alunos. Mas essa negociação é interna nas unidades escolares e acompanhada pelo coordenador. Constatamos, mediante a observação participante, que no contexto estudado, o fato de o professor “poder” usar mais aulas para trabalhar com o nivelamento não acontece na prática, posto que a quantidade de conteúdos que o professor já tem que ensinar, previstas pelo CREM-LP (SEDUCE/GO, 2003), é grande, conforme mencionado. É por isso, certamente, que Rouxinol afirma, no excerto 2, que “esse negócio de nivelamento prende o professor”. Além de tentar ensinar esses conteúdos pré-estabelecidos e cumprir o nivelamento, o docente precisa trabalhar também, ao final de cada semestre, com o agrupamento.⁶

O agrupamento e o nivelamento são políticas educacionais propostas pela SEDUCE/GO para implementar o Projeto de Intensificação da Aprendizagem (PIA). De acordo com essa secretaria, esse projeto tem por objetivo desenvolver ações pedagógicas positivas, com foco na aprendizagem dos alunos com deficiências, mas sem deixar de atender à necessidade dos demais. Acreditamos que sanar as dificuldades de todos os estudantes não é possível, pois a turma é sempre formada por sujeitos heterogêneos. Rouxinol, por exemplo, apresentava um nível de exigência de aprendizagem mais avançado do que a maioria da turma: “[o] que adianta crescer só um pouquinho, se pra vida você tem que tá lá em cima”. O discurso de Rouxinol é constituído pelo discurso do professor e da família, micropoderes conforme Machado (2007) que contribuem para que a aluna deseje exercer o poder por meio do saber, e essa é a uma das formas pelas quais essa estudante participa das relações de poder, pois “[t]odo saber assegura o exercício de um poder”. (MACHADO, 2007, p. 21)

Nesse sentido, Rouxinol afirma que “[...] eles nivelam por baixo. Eu não acho que tem que ser feito por baixo. É um negócio aqui em cima, que você vai incentivar seus alunos a crescer lá em cima”. Esse trecho nos leva a pensar que a estudante acredita que o nivelamento por baixo, cuja exigência é mínima, não impulsiona o aluno a crescer. Provavelmente, a

⁶O agrupamento é a famosa recuperação, que no contexto estudado ocorre semestralmente. O professor seleciona os conteúdos que os alunos não conseguiram “aprender”, durante o semestre, porque não conseguiram a nota através das tradicionais provas e avaliações, revisa através de novas aulas e aplica outra prova para que os alunos respondam.

participante usa o pronome “eles” para dizer que são os propositores do programa “Novo Futuro” que sugerem o nivelamento por baixo, por meio do currículo. Porém, na prática diária da sala de aula, esse nivelamento ocorre pelo trabalho do professor, em função das dificuldades de aprendizagem da turma, visto ser preciso considerar as limitações de todos.

Com base na observação participante, percebemos que o estudante cumpre as atividades de nivelamento e agrupamento, mas questionamos se ele realmente aprende em um curto espaço de tempo, se essas atividades não se configurariam apenas como mais uma das políticas burocráticas de ensino, uma forma de cerceamento da liberdade do professor para considerar, em seu trabalho curricular, as necessidades do aluno.

Entendemos que o grande desafio do professor, todos os dias, é tentar “refratar” o currículo, ou seja, compreender a realidade proposta ali e modificá-la em consonância com as necessidades detectadas em sua sala de aula; mesmo diante das pressões pelas quais estão submetidos diante de tantas políticas burocráticas de ensino, pois, “[s]e o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los” (SILVA, 2001a, p. 194).

Nesse sentido, Ítalo declara:

Excerto 3: [e]la [a Rosa] é uma professora que **a aula dela sempre foi muito recheada de conteúdo**. Mas tipo assim ((pausa)) **pro meu perfil de aluno, eu acho que trazer aquele tanto de coisa te apavora e você fica perdido**. O Cravo⁷ foi um professor, assim, que fugia mais da rotina. Ele via a necessidade que o aluno tinha. (Ítalo, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

A opinião desse participante demonstra a presença excessiva de conteúdos na sala de aula, que muitas vezes não correspondem às necessidades linguísticas do aluno, assim como discutimos no excerto 2. Não é o currículo que tem que estabelecer, pela fiscalização, os conteúdos a serem trabalhados na escola, “[...] cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização” (BRASIL, 2006, p. 35). Desse modo, pela transformação desses conteúdos, que não podem ser indiferentes ao contexto social do qual participam, segundo Sacristán (2000), há a possibilidade de criar situações de ensino que propiciem aos estudantes reflexões em torno da realidade e que os preparem para serem cidadãos ativos e críticos.

⁷ Cravo foi o professor que lecionou Língua Portuguesa na 2ª série do Ensino Médio.

O discurso presente no texto de apresentação do CREM-LP (SEDUCE/GO, 2003, p.13) de que esse documento apresenta conteúdos mínimos para serem trabalhados em cada bimestre e que o professor precisa verificar a possibilidade de introduzir novos conteúdos é parcialmente produtivo, pois nem todos os alunos ou professores aceitam as idéias presentes nele, como é o caso de Rouxinol. Portanto, o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais, conforme Silva (2001b). Dessa forma, há uma luta pelo discurso, “[o]s discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento [...]” (SILVA, 2010, p. 44).

As representações, neste capítulo, mostraram que Rouxinol faz adesão ao discurso de que o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2003) apresenta muitos conteúdos previstos para serem trabalhados na aula de LP. Isso pode representar um impasse para o professor que precisa cumprir o currículo, trabalhar com o nivelamento e o agrupamento e ainda pensar em atender às necessidades dos alunos.

3 AS EXPECTATIVAS E AS OPINIÕES SOBRE O SEGUNDO DESTINO – REPRESENTAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.
(LARAIA, 2002, p. 52)

Neste capítulo, discutimos as representações dos alunos da 3ª série do EM sobre a LP que nos permitem pensar na linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação e na linguagem como interação. No primeiro caso, a LP é vista pelos participantes como uma maneira de melhorar a fala e a escrita pela aprendizagem da língua padrão e obter êxito em exames vestibulares e no Enem. Essa visão de língua instrumental nos remete às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. A segunda representação refere-se a uma visão de língua em uma perspectiva social e identitária, assim, a língua representa a cultura de um povo, o que nos permite pensar a linguagem como forma de interação.

3.1 Concepções de linguagem

A linguagem possibilita a criação de sentidos entre os sujeitos e a troca de saberes entre os homens. Além disso, “[...] é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo” (BRASIL, 2006, p. 23). Portanto, é importante pensarmos sobre as representações acerca da LP dos alunos da 3ª série EM que nos remetem às concepções de linguagem, tendo em vista que elas norteiam o processo de ensino-aprendizagem em LP na escola.

Nesta dissertação, consideramos os estudos de Travaglia (2006) a respeito das concepções de linguagem. Segundo esse autor, tradicionalmente há três concepções de linguagem mais conhecidas e difundidas no ensino de LP no Brasil: linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como expressão do pensamento e linguagem como forma de interação.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código transmissor de informações, “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2006, p. 22). Não há preocupação em formar leitores ativos e

reflexivos, apenas leitores capazes de decodificar e extrair informações do texto. Essa visão de língua é imanentista e monológica, assim, a língua é analisada a partir de seus elementos internos: aspectos sintáticos, morfológicos, fonético-fonológicos e lexicais. Essa concepção formal não contempla a interferência do outro no discurso manifestado por meio da língua e não se consideram os aspectos do uso enquanto tal.

Na concepção de linguagem como expressão de pensamento, existe a ideia de que a expressão é construída na mente das pessoas e o que elas dizem é reflexo do que está em suas mentes. Desse modo, “[a] enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro e nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21). No que se refere ao estudo do texto, por exemplo, não são consideradas as suas condições de produção, o interlocutor e a situação comunicativa. O ensino da língua privilegia, nessa perspectiva, aspectos normativos, pois o objetivo é que se aprenda a organizar e a exteriorizar o pensamento de acordo com as normas linguísticas. Estuda-se a língua para aprender a falar e escrever “bem”, conforme as normas gramaticais da língua padrão. Nesse sentido, Travaglia (2006, p. 21) afirma que “[...] há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento [...] [e essas] se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” [...] que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional” (grifo do autor).

A gramática normativa é compreendida, por esse autor, como aquela que estuda apenas a língua padrão, a norma culta, que se tornou oficial e, além disso, é a variedade ensinada na escola. O foco dessa gramática é estudar os fatos da língua escrita, atribuindo-se pouca importância à variedade oral. Assim, a gramática normativa prescreve as normas corretas para a utilização da língua e se configura como “[...] um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2006, p. 24).

Em contrapartida, as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 33) propõem um trabalho em LP baseado em práticas da análise linguística, doravante AL, em que o professor tome a língua como objeto de ensino-aprendizagem numa abordagem que envolva “[...] ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá)”, de acordo com o propósito dos saberes a serem construídos pelo aprendiz.

Geraldi (1997, p. 189-190) compreende a AL como um conjunto de atividades que ocorre no interior de atividades de produção e leitura, e “[...] tomam uma das características

da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. O objetivo das práticas de AL é garantir ao estudante a reflexão sobre o uso da língua, pois é “[...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso [...]” (GERALDI, 1997, p. 135). Desse modo, entendemos a AL como práticas de reflexão sobre a língua que se materializam em diversos gêneros do discurso.⁸

Para Geraldi (1997), pioneiro nos estudos sobre AL, o trabalho com ela abarca: atividades de linguagem (ações com a linguagem), atividades epilinguísticas (reflexão sobre o uso da língua) e metalinguísticas (reflexão sobre a construção linguística). As atividades epilinguísticas antecedem as metalinguísticas, já que o importante é o aluno aprender a refletir sobre a língua em uso e não apenas realizar exercícios gramaticais sobre noções já construídas. Dessa maneira, existe uma

[...] necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1997, p. 63-64).

Ao propor o ensino de LP por meio da AL, esse autor não dispensa o ensino de gramática, porém, sugere uma ressignificação de sua concepção e finalidade. Ao se ensinar uma língua, considerar as diferentes instâncias sociais e os processos interlocutivos pelos quais passam essa língua, ou seja, as formas como ela é usada, se torna imprescindível para que se possa produzir o “novo”. A visão que compreende a língua como uma prática social, conforme Bakhtin e Volochinov (2006), não contempla um ensino gramatical “fechado em si mesmo”, cujo pré-requisito para a aprendizagem é o ato de memorizar regras. Por esse motivo, Geraldi (1997) defende também o uso de atividades epilinguísticas, ou seja, a reflexão no ensino da língua, para que se possa compreender sua gramática. Portanto, essas práticas de AL se sustentam na terceira concepção de linguagem: a interação.

A linguagem como forma de interação considera que o indivíduo, ao usar a língua, realiza ações e atua sobre seu interlocutor. Por isso, esse processo não se restringe apenas a

⁸ As representações sobre os gêneros do discurso são discutidas no capítulo 4.

traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações. Para Travaglia (2006, p. 23),

[a] linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” [...]. (Grifo do autor).

Por esse ângulo, o sujeito aprende a refletir sobre a linguagem e a usá-la adequadamente em cada circunstância, pois interage socialmente e produz efeitos de sentido em determinado contexto sócio-histórico e ideológico. As discussões desse autor (2006) e de Geraldi (1997) tomam por base a concepção bakhtiniana de linguagem, cujo fundamento é o dialogismo. Nessa concepção, os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e se comunicam. Para Bakhtin e Volochinov (2006, p. 127), a interação constitui a verdadeira substância da língua, como podemos observar no trecho a seguir:

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico 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.

A enunciação é o produto dessa interação entre os sujeitos, pois “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 117, grifos do autor). Dessa forma, o sujeito utiliza os dizeres de outros sujeitos para formular seu dizer, o discurso se encontra com outros discursos e isso constrói os sentidos na comunicação.

A concepção de linguagem como interação também é prevista para o ensino de LP pelas OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 30), já que “[...] o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de uso da língua construídos e somente compreendidos nas interações”.

Passemos a ver, a seguir, as representações dos alunos do EM referentes às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

3.2 Linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação: a língua em uma visão prática e instrumental

Os dados presentes nesta seção nos levam a refletir sobre a visão de língua instrumental dos participantes desta pesquisa, que se manifesta nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Observemos os excertos a seguir sobre o questionamento “O que é a língua portuguesa para você?”:

Excerto 4: Língua portuguesa pra mim... vixi ((pausa)). Eu acho muito importante ((pausa)) pra gente ter mais conhecimento, **saber falar corretamente**, não falar errado, **escrever corretamente também**. Isso é muito importante. (Aristóteles, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Excerto 5: Eu sempre ((pausa)) **QUIS falar certo, escrever certo e eu vi que ((pausa)) eram poucas pessoas que conseguiam**, por incrível que pareça, né? Eu acho uma matéria bonita, fundamental e pouca gente da atenção suficiente, sabe? É chato, mas é muito importante. A única coisa que eu preciso aprender é falar palavras mais sofisticadas, porque eu tenho muita dificuldade em memorizar. (Maria Júlia, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Os discursos presentes nos excertos 4 e 5 revelam a representação de que se aprende a língua para melhorar a escrita e a fala, visão que se volta para a concepção de linguagem como expressão de pensamento, segundo Travaglia (2006). Os comentários de Aristóteles e Maria Júlia ressaltam a importância de se estudar a LP na escola para aprender as normas gramaticais da língua padrão, e, conseqüentemente, falar e escrever bem. Assim, consideram que a fala e a escrita que não estão em conformidade com a variedade padrão são “erradas”. A ideia de que a expressão é o reflexo dos dizeres que estão na mente das pessoas, contida nessa noção, nos remete à representação em uma perspectiva realista/estruturalista, já que o objetivo desse tipo de representação, conforme Silva (2010, p. 55), é refletir “mimeticamente, o mundo, a “realidade” [...]”. Desse modo, a língua é vista também como um código, em que se combinam as palavras do modelo padrão, com a finalidade de transmitir as mensagens da maneira mais “correta” possível, tarefa que poucas pessoas conseguem, como afirma Maria Júlia, e que, para os participantes desta pesquisa, é muito importante. Essa análise suscita que o domínio da variedade padrão é uma forma de exercer o poder por meio do saber, pois “[o] exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2005, p. 242).

Nesse sentido, Fiona apresenta também uma concepção de língua como instrumento de comunicação, como podemos identificar no excerto a seguir:

Excerto 6: Aprendi a **identificar** os termos de uma oração [...]. Aprendi transitividade verbal [...]. Aprendi a **identificar** os objetos diretos e indiretos e os diferentes tipos de sujeito. Aprendi a fazer uma dissertação digna de boa nota. Acho que texto é tudo aquilo que **passa uma informação**. Passei a ver a Língua Portuguesa não só como uma disciplina, mas como meu principal meio de comunicação. Por causa dela posso me expressar de maneira clara, expor ideias e opiniões. Aprender português não é uma tarefa fácil, mas é uma experiência incrível. Aprendi tantas coisas, algumas foram esquecidas, outras levarei por toda a minha vida. (Fiona, narrativa, set. 2014, grifo nosso).

Ao afirmar que texto é tudo que passa uma informação, notamos, nessa opinião de Fiona, uma visão de língua como um instrumento de comunicação, de acordo com Travaglia (2006), que transmite mensagens de um emissor a um receptor para comunicar algo a alguém. Dessa forma, a língua não é vista como atividade que se realiza no uso, por meio da interação, pois, para essa concepção, “[...] o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Fiona utiliza o verbo “identificar” pelo menos duas vezes em seu discurso para se referir ao estudo da LP. Esse fato nos remete a uma experiência discente direcionada em uma perspectiva tradicional de ensino da gramática normativa, segundo Travaglia (2006), que estuda apenas a norma culta da LP e dita o certo e o errado para a utilização da língua. Por esse motivo, se associa às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

Assim, ao dizer que aprendeu “a identificar os termos de uma oração”, percebemos, no discurso de Fiona, que a língua é analisada apenas a partir de seus elementos gramaticais internos. A exigência do processo de ensino-aprendizagem, nesse fragmento, é que o aluno memorize os conceitos gramaticais e classifique os termos da oração. Essa ideia está presente também no excerto a seguir:

Excerto 7: Português é a base de tudo, né? De todas as matérias. Português é muito importante. Eu não gosto muito é da gramática, porque eu acho muito complicada. A professora foi explicar... ela começou a falar sobre PRONOME, ela chegou lá, **ela encheu o quadro todinho de um monte de exemplos, parece que não ia acabar mais**. Acho que nem tinha acabado, ela que parou. É muita coisa, sabe? Muito detalhezinho ((pausa)) da língua portuguesa eu acho. (Ester, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Ester expõe, nesse excerto, a representação de que o estudo da gramática é muito difícil. Além disso, quando a aluna diz: “ela encheu o quadro todinho de um monte de exemplos”, inferimos que se refere ao trabalho prescritivo com a gramática de maneira descontextualizada, ou seja, desvinculada dos usos reais. Desse modo, trabalha-se o conceito

gramatical da palavra, no caso o pronome, conteúdo enfatizado pela estudante, como podemos observar no excerto, apresentam-se as classificações e os exemplos na lousa. Os aspectos relacionados ao uso e à reflexão dessa gramática não são levantados, como visualizamos em seu discurso. Assim sendo, a possibilidade de realizar uma AL prevista pelas OCEM-LP (BRASIL, 2006), com os efeitos de sentido que aquele “pronome” poderia gerar no enunciado, não aparecem no comentário dessa participante. Essa opinião da aluna revela, também, uma contradição entre os valores que os alunos expõem sobre a importância de se “falar bem”, e o cansaço que eles sentem em relação ao ensino-aprendizagem por meio da gramática prescritiva. Esse fato revela que ao circular na escola, o poder como relação de força está intrinsecamente ligado a resistência, pois embora os alunos considerem importante o domínio da norma padrão da língua, eles também reagem a esse poder, conforme Foucault (1995).

Nesse sentido, Rouxinol apresenta, no excerto a seguir, a forma negativa como a gramática estava sendo ensinada na escola:

Excerto 8: Esse é um dos pontos negativos pra mim, na forma como tentam nos ensinar a gramática. Tentam enfiá-la **garganta abaixo**, da forma menos agradável possível. Nossa língua é **cheia de personalidade**, repleta de regras e com uma vida de exceções. E é isso que torna a gramática **o alvo do escárnio** de grande parte dos estudantes. É isso que torna a compreensão básica da mesma tão difícil. Confesso que mesmo para mim, que gostava, era massacrante! **Não tem como eu querer ensinar gramática só jogando palavras soltas no ar.** (Rouxinol, narrativa, set. 2014, grifo nosso).

Depreendemos, desse excerto, que grande parte dos alunos demonstra resistência ao estudar a gramática da LP pela forma como ela é trabalhada na escola: “palavras jogadas ao ar” e que devem descer “garganta abaixo”. Esse ensino se baseia na concepção normativa, conforme discutimos no excerto 7. Esse fato vai de encontro à proposta do CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013, p. 13) (ver Anexo A), pois o currículo “[...] está organizado em torno de eixos que enfocam o uso da linguagem, por meio de práticas de oralidade (fala e escuta), de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem [...]”. Embora se apresente, nesse documento, a expressão “reflexão sobre a língua”, não há mais esclarecimentos, nessa apresentação, que sugeriram um trabalho em torno da AL, com atividades metalinguísticas e epilinguísticas. No quadro de bimestralização dos conteúdos, existe um espaço destinado ao que o currículo nomeia de prática de análise da língua.

O CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) considera importante que o estudante aprenda a refletir sobre vários conteúdos gramaticais a partir dos gêneros e enfatiza os seguintes:

“refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo; refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo; refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo; refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo”. Para esse documento, é necessário que os alunos aprendam a dominar a estrutura gramatical mínima para se produzir textos, como a pontuação, a ortografia e a acentuação, e consigam também utilizar a língua, em seus diversos usos, inclusive por meio da variação linguística, posto que esses conteúdos aparecem para serem trabalhados, em todos os bimestres, no quadro de bimestralização do currículo.

Portanto, a palavra “refletir”, presente no currículo como sugestão de trabalho, poderia ser pensada acerca dos aspectos metalinguísticos e epilinguísticos, sob o olhar de Geraldi (1997). Porém, essa leitura está condicionada ao conhecimento teórico do professor. No enunciado “refletir sobre a estrutura de frases e períodos”, por exemplo, inferimos que haja uma proposta de “reflexão” metalinguística acerca dos recursos expressivos, sobre as estruturas da língua e seu funcionamento, puramente gramatical. Por outro lado, refletir sobre o “uso da pontuação” sugere que é necessário que o aluno compreenda que o emprego dos sinais de pontuação estabelece diferentes efeitos de sentido.

Ao dizer que a “nossa língua é cheia de personalidade, repleta de regras e com uma vida de exceções”, Rouxinol tem a representação de que estudar a LP é muito mais do que estudar conceitos gramaticais desassociados do uso, pois a língua só se realiza na enunciação, mediante a interação entre sujeitos, segundo Bakhtin (2003), e por isso é preciso ver os efeitos de sentido gerados pelas palavras da LP. Nessa perspectiva, a língua possui um caráter social e acontece em situações concretas de enunciação, por isso “não tem como eu querer ensinar gramática só jogando palavras soltas no ar” (Rouxinol) e utilizar um código gramatical num espaço vazio. Dessa forma, é interessante pensar uma perspectiva de ensino gramatical por meio de textos e de gêneros, conforme propõe Geraldi (1997) e as OCEM-LP (BRASIL, 2006), visto que, ao produzirmos linguagem, moldamos o nosso discurso a um determinado gênero no interior de atividades de linguagem.⁹ Consequentemente, a escola contribuirá para que o aluno seja exposto aos múltiplos letramentos, na perspectiva de Rojo (2009), e desenvolva suas habilidades de leitura e escrita.

Solicitamos, via *facebook* que Rouxinol esclarecesse o que ela chamava de “personalidade da língua”. A aluna nos disse que essa expressão se refere aos aspectos regionais do português brasileiro, pois, de acordo com ela, cada “canto tem a sua cara”, ou

⁹ Discutimos os dados na perspectiva dos gêneros do discurso no capítulo 4.

seja, cada região do Brasil apresenta uma forma peculiar de utilizar a língua. Discutimos a variação linguística na próxima seção.

Por meio de nossa observação participante e dos instrumentos de geração de dados, percebemos que a gramática é sim “alvo do escárnio” de grande parte dos estudantes, como relata Rouxinol, uma vez que muitos deles se recusaram a tecer comentários sobre ela na entrevista, por exemplo, e afirmaram não gostar de estudá-la. A língua passa a ser vista, na escola, como um meio para conhecer o sistema linguístico como objeto de estudo, em que se busca identificar e descrever seus mecanismos estruturais. Segundo Geraldi (1997, p. 120), essa etapa precisa ser a última, e não a primeira, já que é preciso “levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua”. Para esse autor, o importante é ensinar a língua, e não a gramática, para que aluno e professor construam juntos os conhecimentos. Assim, o ensino da gramática constitui-se como um meio para se ensinar a língua, pois “[e]nsinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa [do professor]. Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira” (GERALDI, 1997, p. 121).

Apesar da resistência ao opinar sobre a gramática, todos os alunos da 3ª série do EM consideram o seu estudo como “um mal necessário”, ou seja, compreendem a necessidade de dominá-la pra redigir seus textos:

Excerto 9: O texto bem escrito não pode ter erros, de português, né? ((pausa)). Porque eu acho muito feio erros de ortografia, não de gramática, eu não gosto muito de gramática. Mas de ortografia mesmo, as palavras tem que estar escritas corretamente, eu acho muito importante, eu acho bonito um texto certinho e também conteúdo. **Sem a gramática, você não conseguiria redigir, escrever o seu texto.** Não ficaria legal se você não tivesse pelo menos uma noção de gramática. Noção de onde colocar um verbo ou uma coisa assim. (Cupcake, entrevista, set. 2014, grifo nosso).

Excerto 10: Se você for um empresário, se você for um advogado, um juiz, a gramática é uma coisa que você precisa saber. **Profissionalmente você precisa escrever na norma gramatical.** Porque esses profissionais têm as regras, têm as palavras que tem que usar no dia a dia. Tipo assim se a gente for botar na língua [falada] a gente não vê muita a gramática, porque a língua é uma coisa que vai pro espaço e ((pausa)) poucas pessoas eu acho que tem essa capacidade de ver a gramática na língua falada. (Ítalo, entrevista, set. 2014, grifo nosso).

Nos excertos 9 e 10, Cupcake e Ítalo reconhecem que é impossível escrever um texto compreensível sem saber utilizar a gramática, sem perceber a função dos conteúdos gramaticais. A identidade linguística escolar (ORLANDI, 1998) desses alunos é marcada por meio da apreensão da norma padrão da língua e estabelecida pelo poder do discurso

tradicional que determina essa variedade como a correta, conforme discutimos nesta seção. Posto isto, “[a] representação é sempre inscrição, é sempre uma construção lingüística e discursiva dependente das relações de poder” (SILVA, 2001b, p. 103). Ítalo, por exemplo, apresenta a importância do estudo da língua em seus aspectos gramaticais visando à necessidade comunicativa profissionalmente. Quando esse aluno diz que poucas pessoas conseguem ver a gramática na língua falada, podemos inferir que, mesmo estudando a língua padrão na escola, na prática oral a língua não se manifesta de maneira totalmente formal, porque é atravessada por outras variações de uso popular: “[t]ipo assim se a gente for botar na língua [falada] a gente não vê muita a gramática, porque a língua é uma coisa que vai pro espaço”. Porém, há algumas situações comunicativas, que exigem que o falante utilize a variedade padrão. Chiraldelo (2003) afirma que a língua oficial é imaginada, pois ela só existe como manifestação concreta de um enunciador. Ao aprender as regras gramaticais, o sujeito não tem garantia que elas serão formalizadas em sua enunciação ou que consiga enunciar todas as palavras do dicionário. No entanto, a língua padrão é vista como completa e, portanto, como um modelo a ser seguido, principalmente, pela escola, que tem o papel de propagá-la.

Discutimos, nesta seção, as representações dos alunos da 3ª série sobre a visão de língua instrumental, que nos remete a uma compreensão de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, e que, por isso se relacionam a uma perspectiva de representação realista/estruturalista. Apresentamos, na próxima seção, uma discussão sobre as representações de Rouxinol e Ítalo, que nos possibilitam pensar a língua em uma perspectiva cultural e identitária.

3.3 Linguagem como interação: a língua em uma perspectiva social e identitária

Na concepção de linguagem como forma de interação, o sujeito aprende a língua por meio da interação com outros sujeitos, pois sem interação não há desenvolvimento de competências discursivas, já que a língua, na perspectiva bakhtiniana, integra a vida por meio dos enunciados concretos.

Na perspectiva dos EC, estudar a língua como forma de interação significa compreender que ela faz parte da cultura de um povo, ela representa a identidade de uma nação e, por isso, não existe fora da rede social que a envolve, realizando-se pela interação.

Na visão de Mendes (2007), em uma perspectiva intercultural, ensinar uma língua é também ensinar a cultura de um povo que a fala. O termo interculturalidade pode ser usado,

também, para marcar a relação entre as diferentes culturas de um povo que fala a mesma língua, “[...] o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, étnicos, sociais [...]” (MENDES, 2007, p. 120). No Brasil, essa perspectiva é muito rica para ser considerada em relação ao ensino de LP, pois o país reúne vários grupos sociais, em torno de várias regiões, cada uma delas com diferentes variedades linguísticas. Para Frias (1991, citado por MENDES, 2007, p. 134), tomar a abordagem intercultural no ensino de LP significa compreender que esse fenômeno

[...] é um discurso que admite a existência da alteridade como algo necessário para a comunicação/relação inter-individual e inter-grupos, que objetiva desenvolver a capacidade de comunicação através da cooperação e reconhece que a língua é uma prática social que se dá através do estabelecimento de relações que envolvem participantes ativos.

Dessa forma, a língua é uma manifestação discursiva e social, que exige a existência do outro na interação para que assim se possa desenvolver a comunicação pela cooperação.

Nesse sentido, a cultura não é inata ao ser humano, sua aquisição é um processo de aprendizagem criado pelo próprio homem e apreendido a partir de sua relação com seu semelhante (LARAIA, 2002). As diferenças culturais não são determinadas pelas diferenças genéticas ou geográficas, mas sim pela história cultural de cada povo, e, principalmente, pela capacidade humana de aprender e transformar, o que permite que o homem esteja em constante evolução. Assim, “[e]studar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 2002, p. 63). Desse modo, a linguagem e a comunicação são processos culturais transformados constantemente pela cultura, que também está sempre em mudança, “[...] a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 2002, p. 52). Consequentemente, a identidade linguística-cultural de cada sujeito é evidenciada durante a interação.

A representação se configura, dessa maneira, como um processo cultural que estabelece as identidades por intermédio da linguagem. Silva (2014, p. 96-97) define a identidade como

[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada às estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Como processo de construção, a identidade é um processo relacional, “[...] o que eu sou só se define pelo que não sou [...]” (SILVA, 2001b, p.106), são as posições que o homem assume ao falar que constituem suas identidades. Para que se possa atribuir significados sociais nesse ato performativo, tem que se considerar a identidade de outros sujeitos, por isso a identidade se configura pela instabilidade e fragmentação, tendo em vista que o sujeito pós-moderno é descentrado. De acordo com Hall (2006), esse sujeito não tem identidade fixa, permanente, ele é constituído por várias identidades, muitas vezes contraditórias.

Na visão de Bennett (2014), o homem é constituído por uma identidade nacional, por identidades regionais, locais, culturais e, ainda, por sua identidade linguística, que, a nosso ver, é formada por todas as outras. Essas várias identidades que o sujeito apresenta não se anulam ou se sobrepõem, mas contribuem para a constituição de sua “identidade”, do reconhecimento de seu eu. Por isso, a identidade, para Silva (2014), se configura em “tornar-se”, ou seja, o sujeito é capaz de posicionar-se, reconstruir e transformar as identidades. Nesse sentido, para esse autor (2014, p. 84), ela é fluida, pois o significado nunca é fixo, “[t]al como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade”.

A constituição da identidade pessoal, familiar, linguística, escolar e profissional de um sujeito está estritamente relacionada à sua identidade cultural, uma vez que as identidades que o homem assume são concebidas na interação entre sujeitos, “[a] identidade cultural é formada pela interação com outras pessoas, e parte de nossa visão de mundo está ligada às nossas crenças e aos valores que nos foram impostos a partir de nossa vivência em uma sociedade” (BENNETT, 2014, p. 3). Portanto, as visões de mundo dos sujeitos são construídas pelas vivências coletivas que realizam junto aos outros sujeitos com os quais convivem.

A identidade cultural do sujeito permite que ele se reconheça perante outros povos e outras culturas. Assim, as identidades são moldadas por seus contextos culturais e fabricadas por meio da marcação da diferença. Dessa forma, consideramos importante abordar as “diferenças” nesta dissertação, ou seja, as várias representações que constituem as identidades dos alunos, uma vez que trabalhamos com as contradições dos dizeres deles. A identidade e a diferença são interdependentes e produzidas no contexto das relações culturais e sociais, sendo, então, “[...] o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p. 76). Por isso, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos

quais adquirem sentido. A identidade e a diferença são diretamente dependentes da representação, pois ambas adquirem sentido por ela. Nas palavras de Silva (2014, p. 91), “[r]epresentar significa neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’”.

Nos excertos 11 e 12 a seguir, encontramos a representação de que, além de código da comunicação, a língua é arte, identidade e cultura e, por isso, se realiza na interação. O sujeito aprende mediante a interação com outros sujeitos, conforme Bakhtin e Volochinov (2006), porque percebe nela algo vivo num jogo de troca de valores. Sem interação não há “[...] desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (OCM-LP, 2006, p. 18), objetivo do ensino de LP no EM, de acordo com esse documento. Observemos os dados a seguir sobre a pergunta: “O que é a língua portuguesa para você?”.

Excerto 11: Eu acho importante estudar a língua portuguesa, porque o nosso português específico aqui do Brasil, ele tem uma GAMA de coisas, sabe uma variedade ((pausa)) difere de um lugar pro outro. Sejam sinceros, escrever bem, escrever dentro da norma culta é tão bonito, é tão importante. E é uma forma de padronizar a língua, pois de certa forma nós temos variações, sabe? Nós goianos falamos de um jeito. Eu tenho tios que moram no Rio, são cariocas, eles falam com chiado, e tem gírias também que a gente não conhece. **Então para padronizar, pra ficar fácil o entendimento em todo território, eu acho que é importante estudar a norma padrão.** Eu acho Língua Portuguesa importante sim. Sem contar que a gente tá resgatando raízes e essa coisa toda. **Pode até ser meio clichê e todo mundo repete isso, só que é a nossa identidade.** O nosso Português, pelo que eu vejo, pelo o que eu conheço um pouco do Português de Portugal, eu acho que é muito diferente muitas coisas. Não sei, eu acho que é isso que caracteriza agente. (Rouxinol, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Excerto 12: A língua, língua falada ou a língua escrita? **Olha, a língua escrita é uma obra de ARTE, porque tipo assim, eu posso não ter tanta afinidade com o Português, mas eu amo escrever poema.** Eu gosto muito, acho interessante. E e tipo assim ((pausa)), a língua falada também eu vejo com um **patrimônio CULTURAL** que eu vou te falar, porque é **a identidade** mesmo. Isso do Português culto pra mim é ((pausa)) é necessário. Mas o o Brasileiro, né? **Não pode nem chamar de Português, o Brasileiro eu acho muito mais interessante.** Porque por mais que você conheça, você não conhece. É muito interessante. Você conhece o Português, mas se você for sair pelo Brasil afora, você conhece o brasileiro assim (inaudível) palavras incríveis, muito loucas. Uma mesma palavra aqui pra você tem um significado, lá [em outra região] é totalmente ao contrário. Pra você uma palavra tem um significado mais saliente, você vai em outro lugar o significado é totalmente inocente. [...] Acho que a língua assim ((pausa)) portuguesa falada é ótima. (Ítalo, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Nos excertos 8 e 9, Rouxinol e Ítalo têm a representação de que a LP é uma obra de arte, um patrimônio cultural que caracteriza a identidade do povo brasileiro, marcada pela identidade nacional, cultural e linguística, conforme Bennett (2014). Esses participantes compreendem que a língua é uma prática social e cultural, é a forma como interagimos com o mundo, na visão de Travaglia (2006), pois, de acordo com Rouxinol: “é isso (a língua) que caracteriza a gente”.

As representações de Rouxinol e Ítalo nos permitem afirmar que esses participantes entenderam, nos dois sentidos, a importância e a riqueza do estudo da língua em uma perspectiva intercultural, de acordo com Mendes (2007). No primeiro caso, temos a variedade entre línguas de nações e culturas diferentes: Portugal e Brasil. No segundo caso, esses alunos comentam sobre a variação linguística dentro do próprio país e que se realiza diferentemente em cada região. Por isso, a comunicação é vista, por eles, como um processo cultural, e a linguagem como uma “[...] coisa inteiramente adquirida e não hereditária, completamente externa e não interna – um produto social e não um crescimento orgânico” (LARAIA, 2002, p. 103).

Os discursos desses alunos demonstram que falamos a LP, mas não temos a mesma identidade linguística dos demais falantes ao redor do mundo, em especial de Portugal, nosso colonizador, “[o] nosso Português, pelo que eu vejo, pelo o que eu conheço um pouco do Português de Portugal, eu acho que é muito diferente” (Rouxinol). Essa mudança nas línguas ocorreu devido à interação, porque “[a] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 128). Como atividade social, a LP evoluiu social, histórica e culturalmente em terras brasileiras e assumiu outra identidade, construída pelos falantes nativos, porque desenvolveram outros tipos de cultura.

As culturas nacionais, no caso, a brasileira e a portuguesa, são discursos elaborados por símbolos e representações e, como tal, são produtoras de sentido, segundo Hall (2007). Ao produzir sentidos, a cultura cria suas identidades linguísticas, a brasileira e a lusitana. Os significados das identidades, por sua vez, são atribuídos por intermédio da cultura e das relações sociais, por isso as identidades são construções que ocorrem mediadas pela língua, conforme Silva (2014). Dessa forma, Ítalo e Rouxinol se identificam como falantes da LP brasileira, e por isso, pertencentes a essa cultura, “[n]ão pode nem chamar de português o brasileiro eu acho muito mais interessante”. Essa afirmação de Ítalo nos remete às variedades linguísticas utilizadas em todo o território brasileiro.

Os excertos 11 e 12 apresentam a percepção desses alunos sobre a identidade linguística brasileira, que se realiza de diferentes maneiras em cada região do país, “[n]ós goianos falamos de um jeito. Eu tenho tios que moram no Rio, são cariocas, eles falam com chiado” (Rouxinol). Podemos entender, a partir dessa afirmação de Rouxinol, que a compreensão da variação linguística e da cultura, no caso, a regional, abarca a percepção de um código de símbolos partilhados pelos membros de cada grupo cultural, na perspectiva de Laraia (2002), pois eles se comunicam a partir de suas vivências culturais com o grupo em

determinada região. Por isso, Ítalo reconhece, no excerto 12, que “[u]ma mesma palavra aqui pra você tem um significado, lá (em outra região) é totalmente ao contrário”. Portanto, eles compreendem que há uma unidade na língua, pois se estuda a LP: “pra ficar fácil o entendimento em todo território, eu acho que é importante estudar a norma padrão” e que, a partir dessa unidade, as diferenças (variações linguísticas) se organizam. Dessa maneira, o movimento da identidade se dá na articulação entre unidade e dispersão, mediante os deslocamentos na história, de acordo com Orlandi (1998).

Para Rouxinol, no excerto 11, o estudo da norma padrão é importante para facilitar o entendimento da LP em todo o território nacional, já que cada região tem as suas particularidades linguísticas. No Brasil, fala-se a mesma língua, mas essa prática é diferente e é isso que garante a singularidade da LP. Destarte, Ítalo assegura que a língua aqui falada não pode ser chamada de Português, devido à grande diversidade linguística que ela assumiu. Temos, então, um povo que fala a mesma língua, a nacional, compartilham o mesmo território, mas participam de diferentes grupos em diferentes regiões, cada uma delas com uma peculiaridade. Nesse sentido, é interessante contemplar no ensino, na escola, um trabalho linguístico em uma perspectiva intercultural, consoante Mendes (2007).

Os dados apresentados nos excertos 11 e 12 nos revelam que o estudo da língua não pode ser dissociado da compreensão da cultura do povo, visto que, como afirma Ítalo, a língua falada é “um patrimônio cultural” que representa, no caso deste estudo, as várias identidades culturais do povo brasileiro. Silva (2001b, p. 133) considera a cultura como um campo de luta em torno da significação social, “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Por isso, ela se configura como um jogo de poder em que se estabelecem identidades. Não existe cultura sem a língua, e nem língua sem cultura, por outro lado, a identidade do aluno é construída por meio da língua, como expressão da cultura, como demonstraram Rouxinol e Ítalo.

Embora Rouxinol afirme: “[p]ode até ser meio clichê e todo mundo repete isso, só que é a nossa identidade”, esse dado da língua em uma perspectiva identitária não está presente na visão dos outros alunos, mas apenas nos dizeres de Rouxinol e Ítalo. As OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 20) afirmam que “[...] as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, [e que] um processo de ensino aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios de escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno”. O CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013, p. 65) também preconiza um trabalho com a LP que considere a variação linguística: “refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo”. No entanto, dentre 36 alunos,

somente esses dois estudantes apresentaram uma visão de língua em uma perspectiva cultural e identitária. Esse olhar dos aprendizes talvez tenha ocorrido porque a variação linguística não foi abordada nas aulas em que estivemos presentes, nas quais o foco maior foi o trabalho com o artigo de opinião, gênero que contempla a variedade padrão. Além disso, a preocupação dos alunos da 3ª série do EM era com a realização de exames vestibulares e com a prova do Enem, que exige, na redação, o gênero escolar dissertativo-argumentativo, cuja variedade cobrada é a da língua padrão. Assim, esse exame exerce seu poder sobre os conteúdos a serem ensinados na escola e legitima um currículo. Desse modo, o estudo da apreensão cultural que a língua propicia parece estar sendo relegado a um segundo plano.

A afirmação de Ítalo, “eu posso não ter tanta afinidade com o português, mas eu amo escrever poema”, nos remete ao gosto pelo estudo da LP na escola e, ainda, às dificuldades que esse estudante pode ter para aprendê-la. Apesar da falta de afinidade com o português, Ítalo gosta de utilizar a língua para se expressar poeticamente de maneira escrita. Portanto, na visão desse aluno, o uso da língua não se restringe apenas à compreensão de seus aspectos formais, com uma finalidade prática e instrumental específica; ela passa a ser vista como uma obra de arte, em que é possível se expressar de uma forma mais livre, mas não menos elaborada, pois, de acordo com as OCEM-LIT (BRASIL, 2006, p. 49), “[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas”. Esse discurso pode levar aos limites extremos de exploração das possibilidades de realização da língua.

Essa percepção de Ítalo sobre o uso da linguagem como forma de expressão artística tampouco é uma visão da maioria dos alunos, como constatamos no questionário. Apesar dos participantes terem produzido muitos poemas durante o ano de 2014, porque esse era um dos gêneros previstos para serem trabalhados pelo CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), eles não gostavam ou não consideravam importante saber escrever poemas.¹⁰ Um dos motivos pelos quais Ítalo afirma não ter afinidade com a LP é porque ele sente dificuldade para aprender os conteúdos de literatura ensinados na escola, conforme menciona em outro momento da entrevista: “Português, assim ((pausa)) é uma matéria que eu não pego fácil, a questão HISTÓRICA dela”. A ênfase do discurso de Ítalo recai sobre a palavra histórica, transcrita em maiúsculas¹¹, para se referir ao ensino de LP, em que o trabalho com as escolas literárias¹²

¹⁰ A discussão sobre a produção de poemas é realizada no capítulo 4, ao discorrermos sobre os gêneros estudados na aula de LP.

¹¹ Transcrição realizada conforme o Quadro 2, presente na página 32.

realizado na escola-campo é pouco compreensível para os alunos. Esse dado nos revela uma contradição, uma vez que, apesar de Ítalo não compreender o trabalho com a literatura na escola e isso ser um obstáculo para seu aprendizado, ele se interessa pela produção de poemas, tarefa que exige domínio da língua e sensibilidade.

Neste capítulo, encontramos representações dos alunos sobre a LP que nos permitiram pensar a linguagem a partir de três concepções. Na primeira delas, a língua é vista pelos aprendizes em uma concepção instrumental e normativa, como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Desse modo, o importante, para todos os participantes da pesquisa, é aprender a variedade padrão da LP, pois as normas do bem falar e, mais especificamente, do bem escrever, possibilitarão que eles sejam aprovados em exames vestibulares e no Enem, por meio da escrita da redação. Por outro lado, Rouxinol e Ítalo demonstraram uma visão de língua em uma perspectiva interacional, cultural e identitária, já que consideraram, em seu discurso, que a língua é um patrimônio cultural, que representa a identidade do povo brasileiro.

No próximo capítulo, discutimos as representações dos participantes da pesquisa sobre os gêneros na aula de LP.

¹² Discutimos o ensino a partir das escolas literárias no capítulo 4.

4 AS EXPECTATIVAS E AS OPINIÕES SOBRE O TERCEIRO DESTINO – REPRESENTAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS NA AULA DE LP

[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.
(BAKHTIN, 2003, p. 265)

O ensino da LP por meio dos gêneros do discurso foi preconizado em 1998 com a publicação dos PCN (EF) e do PCNEM (1999). Esse foi um grande ganho para a educação lingüística, tendo em vista que, oficializou a proposta de pesquisadores da linguagem em relação ao trabalho, no ensino da LP a partir do texto e dos usos sociais da linguagem. Assim, o trabalho com o gênero discursivo é a base para que se possa pensar nas diversas possibilidades de uso da linguagem, em que os alunos se insiram em práticas de letramento.

Neste capítulo, discorreremos acerca das representações dos alunos da 3ª série do EM sobre as práticas de leitura e escrita, a partir dos gêneros na aula de LP. Em relação à primeira prática, os participantes desta pesquisa têm a representação de que a leitura proporciona conhecimento e contribui para a melhoria da prática escrita, de tal modo que esses estudantes possam obter resultados positivos na prova de redação de vestibulares e do Enem. Emerge também dos dados a representação de que a leitura é fonte de fruição estética, embora essa última ideia esteja presente nos comentários de poucos estudantes. No que diz respeito às práticas de escrita, as representações dos participantes podem ser apresentadas sob três aspectos: aprende-se gênero para entender as características do texto, aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no Enem e aprende-se gênero para interagir socialmente.

Apresentamos, na próxima seção, uma introdução sobre os conceitos teóricos que utilizamos para realizar as análises deste capítulo.

4.1 Os gêneros do discurso

De acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua efetua-se em forma de enunciados proferidos por integrantes de determinados campos da atividade humana. Esses enunciados são denominados, por esse autor, de gêneros do discurso e são responsáveis pela comunicação humana, já que os sujeitos se comunicam por meio de gêneros. Nesse sentido, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”

(BAKHTIN, 2003, p. 262). Essa relativa estabilidade está ligada ao fato de os gêneros apresentarem uma forma padrão, porém, eles sofrem alterações consoante os seus contextos sociais e históricos de realização.

Para Bakhtin (2003), as condições de comunicação discursiva de cada campo produzem determinados gêneros, que são enunciados compostos por um conteúdo temático (assunto), pela construção composicional (estrutura formal que envolve as características que permitem reconhecer os gêneros) e pelo estilo (forma individual do autor selecionar recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua ao escrever). Essas três características dos gêneros são indissociáveis e refletem as condições específicas de seu surgimento, conforme as finalidades das esferas de comunicação. Desse modo,

[a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros do discurso são inúmeros. Eles são produzidos e circulam socialmente nas esferas sociais, dentre elas a cotidiana, literária, escolar, publicitária, política, jurídica e midiática. Cada uma dessas esferas é responsável por elaborar os seus gêneros, que estabelecem a comunicação humana. Na visão de Brait (2000), é imprescindível, quando falamos de gêneros, pensarmos nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam; nelas estão implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção desses enunciados.

Para Marcuschi (2005a), os gêneros são de difícil definição formal e precisam ser contemplados a partir de seus usos, já que somente a materialidade textual isolada (composicional) não contempla a natureza dialógica da linguagem, pois os gêneros, assim como a linguagem, são flexíveis e variáveis. Nas palavras de Marcuschi (2005b, p. 19), “[m]ais do que uma forma o gênero é uma “ação social tipificada”, que se dá na recorrência de situações que torna o gênero reconhecível”.

Segundo Bakhtin (2003), nós falamos por meio de diversos gêneros sem suspeitar da sua existência, inclusive na esfera escolar, na qual circulam e se produzem gêneros variados. Schneuwly e Dolz (2004, p. 11) consideram que os gêneros escolares são aqueles ensinados na escola, “[...] toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”. Esses autores distinguem três maneiras (que surgem mescladas em ambientes escolares) de abordar o ensino da escrita.

Na primeira delas, os gêneros escolares são denominados gêneros guias ou tipo ideais (descrição, a narração e a dissertação), construídos pela escola a fim de desenvolver habilidades de escrita no aluno, “[t]rata-se de autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 8). Nesse caso, os gêneros transformam-se em forma de expressão do pensamento, visto que se tornam desprovidos de relação com a situação de comunicação discursiva. Assim, esses autores explicam que a produção de textos escritos, os gêneros, passa a ser concebida como representação de realidades, que independe das práticas sociais. Portanto, nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 8),

[m]uito esquematicamente, pode-se dizer que a escrita, a produção de textos escritos, é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido. [...] [e]les (os gêneros guias) não são, então, formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados.

No segundo tipo de abordagem, a escola é considerada como lugar de interação e as situações escolares como geradoras de produção e recepção de textos. Em tal caso, os gêneros escolares existem, na escola, como resultado do funcionamento da comunicação escolar e não são vistos como modelos, pois a situação comunicativa gera o gênero, que é aprendido pela prática de linguagem. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 9),

[n]a prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos [...] [a] situação de comunicação é vista como geradora quase que automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros.

Nessa segunda perspectiva, aprende-se a escrever, escrevendo naturalmente, a partir das exigências das práticas de linguagem para se comunicar na escola. Tomemos como exemplo uma situação em que os alunos precisassem redigir uma carta de solicitação ao diretor da escola para criar uma rádio-escola, prática que parece mais rara no ambiente escolar.

Na terceira abordagem, os gêneros das práticas sociais de comunicação, que nascem em outros domínios discursivos, se tornam objetos de ensino na escola. Logo, ocorre um desdobramento do gênero, uma inversão, em que esse deixa de ser apenas instrumento de comunicação discursiva para se tornar objeto de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares.

Dessa forma, a comunicação é afetada, pois, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 11), “[...] a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio”. Os gêneros fundam uma prática de linguagem, em parte fictícia, já que ela é instaurada com fins de aprendizagem, mas não funcionam no mundo real como são apresentados na escola. Por isso, o desafio da instituição é levar o educando ao domínio do gênero exatamente como ele funciona na realidade das práticas de linguagem de referência, “[o] que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente a prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder as exigências comunicativas com as quais é confrontado” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 9). O aluno precisa aprender a dominar o gênero para conhecê-lo e produzi-lo na escola e fora dela, quando as situações comunicativas o exigirem.

Passamos a apresentar e a discutir, nas próximas seções, as representações que os participantes desta pesquisa têm sobre os gêneros na aula de LP. Em um primeiro momento, discorreremos sobre as práticas de leitura e, posteriormente, sobre as práticas de escrita.

4.2 Representações sobre as práticas de leitura na escola: a leitura como fonte de conhecimento e fruição estética

A leitura como uma prática cultural nos leva à descoberta do mundo e de outros sujeitos mediante a construção de significados. Isso posto, é imprescindível que pensemos sobre esse processo na escola, uma vez que essa instituição tomou para si o papel de formar leitores. Os dados gerados nesta pesquisa nos levam a discutir a leitura em uma perspectiva literária, embora esse não seja o único foco do ensino, tendo em vista que os alunos são expostos, na escola, a vários tipos de gêneros, conforme preconizam os documentos oficiais aqui considerados: as OCEM-LP (BRASIL, 2006) e o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013).

De acordo com o primeiro documento, o ensino de literatura visa ao aprimoramento do estudante como pessoa humana, o que significa desenvolver, também, seu pensamento crítico e sua autonomia intelectual. Por isso, a literatura se configura, para as OCEM-LIT (BRASIL, 2006, p. 54), como um fator de humanização, sendo esta entendida como “[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, [...] afinamento das emoções, [...] a percepção da complexidade do mundo e dos seres [...]”.

Para cumprir os objetivos propostos para o ensino de Literatura, as OCEM-LIT (BRASIL, 2006) afirmam que não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre

épocas, estilos e características de escolas literárias. Para o documento em questão, o mais importante é formar o leitor literário, de forma que ele se torne letrado literariamente e se aproprie daquilo a que tem direito. Desse modo, o letramento literário é definido como “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Esse tipo de letramento permite que o educando compreenda os significados da escrita e da leitura literária e se torne humanizado e crítico por meio da fruição estética.

Com o intuito de conhecermos o perfil dos participantes da pesquisa enquanto leitores, perguntamos aos alunos, por meio de um questionário, se eles gostavam de ler. Dos 32 estudantes que o responderam, 86% afirmaram que gostavam de ler e apresentaram suas justificativas. Os discursos presentes nas respostas dos aprendizes nos possibilitaram pensar a seguinte representação: a leitura é uma fonte de conhecimento que contribui para aprimorar o processo de escrita textual e, ainda, proporciona fruição estética. Observemos, nos excertos 13 e 14, as justificativas de o porquê esses alunos gostavam de ler.

Excerto 13: Porque ajuda na escrita, me faz aprender várias formas de textos, me faz conhecer mais sobre certo assunto. (Stefanya, questionário, set. 2014, grifo nosso).

Excerto 14: Ler excita a mente, aumenta a imaginação, não é igual um filme que a imagem já está pronta, você pode imaginar a história do seu jeito. **Ler melhora sua escrita, enriquece seu vocabulário**. (Wal, questionário, set. 2014, grifo nosso).

A partir da leitura dos excertos anteriores, percebemos que os alunos estão preocupados em realizar leituras porque elas contribuem para o seu crescimento enquanto estudantes de LP. A leitura é vista, por esses participantes, como fonte de conhecimento que lhes possibilita inteirar-se dos vários tipos de texto, melhorar a escrita e enriquecer o vocabulário. A representação de Wal, por exemplo, está entremeada por várias outras representações, considerando que essas são construções linguísticas e discursivas dependentes das relações de poder, de acordo com Silva (2001b), nas quais esse participante se baseia para repetir os dizeres de que ler melhora a imaginação e enriquece o vocabulário. Esses discursos foram construídos socialmente ao longo do tempo e são a base dos discursos do professor e da escola ainda hoje em dia, por isso, revelam o poder do discurso conservador. O uso dos pronomes possessivos “seu” e “sua” corroboram para levantarmos esses efeitos de sentido, haja vista que Wal se dirige ao interlocutor para reafirmar por que ele considera importante ler. Essas afirmações nos permitem pensar, ainda, que ao mesmo tempo em que esse aluno percebe a função prática e instrumental da leitura, ele reconhece seu lado prazeroso e estético,

ao mencionar que “você pode imaginar a história do seu jeito”, e isso pode significar se apropriar do texto literário.

A leitura aparece, na visão de Vallentina, como uma possibilidade para que ela possa desenvolver suas habilidades linguísticas e escrever um bom texto, na prova de redação do Enem:

Excerto 15: [v]ixi, mãe, **eu vou fazer a prova do Enem**, porque é muito importante. E vai que eu passe, vai que eles se interessam naquele texto qualquer que eu vou escrever. MAS ela mesma sabe que eu tenho muita dificuldade para escrever. **Até começar a ler que é uma coisa que eu detesto, eu comecei.** Fui à biblioteca, peguei alguns livros, comecei a ler. Gostei, não vou te falar que foi ruim não. O livro me chamou atenção, **fez eu ri, fez eu imaginar.** Acho que porque também eu já tinha assistido o filme: o Auto da Compadecida. Depois fui lá peguei o Vida Secas também, **só que o Vida Secas eu não gostei tanto, é igual aos Sertões.** Pra eu pegar um livro e falar: “Ah, vou ler esse livro”, é DIFÍCIL, mas também, quando eu começo, aí não quero parar mais não. (Vallentina, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Questionamos Vallentina, em entrevista, sobre seu processo de leitura, já que ela comentou no questionário que não apreciava ler, porque não gostava de “ficar imaginando histórias”. Essa estudante é a única participante, do grupo dos treze alunos selecionados para compor o grupo focal, que afirmou não gostar de ler. Conforme podemos observar no excerto 15, Vallentina locou livros na biblioteca para ler, com o intuito de melhorar sua escrita ao elaborar redações. Ela acredita que assim poderia obter uma boa nota na prova de redação do Enem, já que essa representa 40% da nota do exame. Apesar da possibilidade de aprovação em uma prova ter sido a motivação para que a leitura fosse realizada, a participante conseguiu se apropriar do gênero literário em questão, o livro *Auto da Compadecida* (SUASSUNA, 1999), embora essa leitura não tenha sido proposta diretamente pela escola na 3ª série do EM. Ao comentar sobre a obra, percebemos que a aluna a entendeu e até se divertiu, conseguindo realizar a fruição estética proposta pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006). De acordo com esse documento, a riqueza da experiência estética está relacionada à apreensão que o leitor realiza do texto literário, pois, “[q]uanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 60).

Ao conceituar a fruição estética, o documento mencionado torna perceptível que a fruição nunca é repetível, porque cada leitor se apropria de forma diferente e em variados momentos de uma mesma obra literária. Essa apreensão está relacionada diretamente com a constituição identitária de sujeito do aluno, já que ele está em constante mudança e, conseqüentemente, isso se refletirá nas leituras que realiza. Sempre há pontos de resistência

de alguns aprendizes para se apropriarem de determinados textos, principalmente o poético e o literário, como demonstra a própria Vallentina ao comentar sobre os livros *Vidas Secas* (RAMOS, 1973) e *São Bernardo* (RAMOS, 1976). Essas leituras foram propostas e cobradas na escola pela professora Rosa, conforme percebemos por meio das entrevistas realizadas, embora o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) não sugerisse o trabalho com esses livros. As obras em questão foram recomendadas para serem lidas pelo LD *Viva Português* (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010), portanto, o LD também se configura como um currículo que estabelece os conteúdos a serem ensinados na escola, e por isso, exerce poder. Porém, a reação da aluna em relação à proposta da professora não revela uma apropriação das obras trabalhadas: “só que o Vida Secas eu não gostei tanto, é igual aos Sertões”. Consideramos que o trabalho com a leitura literária em sala de aula pode ser um pontapé inicial para motivar nos estudantes o gosto pela leitura, pois, apesar de Vallentina ter declarado que não gostava de ler no questionário, a última frase do excerto revela uma posição contraditória quando ela afirma: “quando eu começo, aí não quero parar mais não”.

Na esfera escolar circulam vários tipos de gêneros, supomos que seja por esse motivo que 86% dos participantes alegaram que gostavam de ler. Embora muitos estudantes não estivessem interessados em ler textos literários, eles realizavam leituras de outros gêneros apresentados na escola. É o caso de Helena, como demonstram os fragmentos a seguir:

Excerto 16: Depende do texto. **Gosto de ler textos do meu interesse e que traga algum conhecimento.** Não gosto de ser forçada a ler. (Helena, questionário, set. 2014, grifo nosso).

Excerto 17: **Eu gosto muito de ler revistas, tipo a Veja, a Istoé,** sabe? ((pausa)) E o que eu posso aprender com aquilo ali. E livros literários, eu gosto de ler livro que eu que eu tipo assim ((pausa)), nossa, esse texto vai ser bom pra mim. Eu acho interessante, entendeu? Não forçar, igual aqui no colégio eles forçam muito, **você tem que ler esse livro aqui e muitas vezes é um livro chato. Isso que é o forçar a ler.** (Helena, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Helena tem a representação de que nem toda leitura traz conhecimento, sendo assim, só é importante para a aluna aquilo que a interessa de alguma maneira e que a instrui, em especial textos argumentativos, já que esses são os que mais aparecem nas revistas que ela diz ler. Supostamente, essa estudante acredita que ao ler os textos das revistas semanais, como a *Veja* e a *Istoé*, melhorará sua argumentação para escrever um bom texto, já que esse discurso circula, muitas vezes, na escola.

Os livros considerados “chatos” pela participante Helena são os mesmos mencionados no excerto 15, conforme ela esclareceu via *facebook*, além delas terem sido obras trabalhadas

no primeiro semestre de 2014, como mencionamos anteriormente. Segundo essa aluna, os livros propostos pela escola não eram atrativos, porque o assunto era desinteressante para ela. Além disso, a estudante se recorda que as obras sugeridas pertenciam à outra época, cujo contexto histórico e social abarcava tempos passados e não correspondia a sua realidade de adolescente. A aluna ressalta que a linguagem das obras era muito complexa, e exigia que se lesse muitas vezes o mesmo texto para que se conseguisse entendê-lo, por isso o desinteresse.

A voz de Helena, no excerto 17, nos remete ao trabalho que presenciamos em nossa observação participante, com o livro literário *São Bernardo* (RAMOS, 1976), e que justifica o que a aluna chama de “forçar” a ler. Foi disponibilizado aos alunos um mês para que pudessem ler a obra, mas, no dia marcado para o debate, a professora Rosa constatou que apenas quatro deles haviam cumprido a tarefa. Então, Rosa realizou alguns questionamentos em torno da narrativa do livro, que ela mesma respondeu enquanto os alunos copiavam. A partir dessa atitude, pensamos que a preocupação da professora era que os aprendizes realizassem satisfatoriamente as avaliações escritas, que ela proporia a partir desse livro literário, ou, ainda, que os estudantes conseguissem responder as questões que porventura estivessem presentes em algum exame vestibular sobre a obra. Acreditamos que essa atitude da docente e esse tipo de atividade não desenvolvem no aluno o letramento literário e a formação para o gosto literário preconizado pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006).

O livro literário *São Bernardo* (RAMOS, 1976) foi trabalhado, nas aulas a que assistimos, a partir da realização de atividades escolares: cartaz, produções textuais, prova e simulado. A escola privilegia, assim, as atividades de metaleitura, definidas pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006) como atividades de estudo do texto (da história literária e das características de estilo), e esquece-se de trabalhar o que seria mais importante para esse segmento, as condições de produção do discurso literário, bem como a composição do gênero ligada à função social e ao propósito comunicativo. Assim, a função maior da literatura no EM, conforme sugere o documento citado, o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p.53), parece não ser cumprida, já que o tipo de atividade mencionado não proporciona o exercício da liberdade e não favorece o desenvolvimento crítico do estudante diante do mundo.

As atividades de metaleitura podem ser necessárias, na visão desse documento, mas é preciso que se tenha certo cuidado, pois muitas vezes se apresentam como pretexto para a realização de exercícios enfadonhos e não refletem as verdadeiras necessidades do alunado. Consequentemente, os jovens que não são leitores não se interessam por esse tipo de

atividade, como demonstra Helena. Por isso, o documento em análise propõe a motivação para a leitura por intermédio de “[...] atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar [...] e que tornem necessárias as práticas de leitura” (BRASIL, 2006, p. 71). Esse documento acredita que, motivado, o aluno construirá saberes sobre o gênero e as hipóteses de leitura. Dessa maneira, o estudante perceberá a repetição e as limitações do que lê, bem como os valores e as diferentes estratégias narrativas.

Como educadora, somos conscientes das dificuldades que temos para motivar os alunos a realizarem as leituras de obras literárias. Mas a prática, em que o professor apresenta tudo “mastigado” ao aprendiz e não o induz a construir seu próprio conhecimento, não contribui muito. Na verdade, dessa forma o estudante não trabalha no sentido produtivo de criação, apenas reproduz por escrito o que a professora deseja que ele escreva para depois “estudar” e responder as provas da escola:

Excerto 18: Porque com a leitura de livros eu **estou treinando a leitura.** (Nayandra, questionário, set. 2014, grifo nosso).

Nesse excerto, temos a representação cristalizada socialmente de que a quantidade de leitura realizada pelo aluno, nesse caso a leitura literária, o tornará um sujeito mais capacitado para ler textos mais difíceis e escrever “melhor”, ou seja, de acordo com a norma padrão. Supostamente, a leitura literária, nesse sentido, é esvaziada de seu princípio humanizador proposto pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006), haja vista que, a palavra “treinar”, presente no comentário de Nayandra, pressupõe a preparação para a realização de provas, em detrimento da apropriação da obra literária por meio da fruição estética. Como exercício humanizador, a leitura literária requer o uso de habilidades do sujeito ligadas não somente à racionalidade, mas também à sensibilidade, para torná-los mais humanos. A palavra “treinar” remete, ainda, ao uso da racionalidade, o que nos lembra exercícios de “compreensão da obra”, em uma atividade repetitiva e sem prazer estético, este visto pelas OCEM-LIT (BRASIL, 2006) como conhecimento, participação e contato efetivo com o texto.

No questionário aplicado aos participantes em setembro de 2014, concluímos que a maior dificuldade dos alunos nas aulas de literatura foi justamente compreender as escolas literárias; dos 32 participantes que responderam ao questionário, 17 deles manifestaram dificuldades para entendê-las. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 19: Pra você escrever um bom texto, você tem que saber um pouco da gramática, não exatamente tudo, mas você tem que saber. **E a Literatura:: (pausa) Eu não sei, eu acho que ela fica um pouco de fora. Mas ela é importante você**

saber, né? As escolas literárias. Talvez seja importante, né? (Helena, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

O alongamento da vogal e a pausa¹³ que Helena faz ao se referir à literatura demonstram que essa participante se sente insegura para comentar sobre o assunto. Ela percebe a literatura “um pouco de fora” do restante do ensino em LP e questiona o interlocutor sobre a importância de se estudar a literatura, apresentando as escolas literárias como algo que talvez seja importante, pois, segundo nossa observação participante, esse foi um conteúdo estudado. O enunciado, “talvez seja importante, né?”, utilizado no discurso da aluna, nos remete à obrigatoriedade de se cumprir um currículo pré-estabelecido na escola.

O CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013, p. 65) preconiza os seguintes conteúdos para serem trabalhados nos eixos de oralidade, leitura e escrita: “vocalizar, escutar, ler e produzir crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração); vocalizar e escutar trechos de romance da 2ª geração modernista, além de ler romances; vocalizar, escutar e ler contos da literatura goiana e da 3ª fase do modernismo brasileiro”. Por meio dessa citação, podemos observar que esse documento não sugere diretamente o estudo do contexto histórico de cada escola literária e de suas características, porém o LD o faz, e, por isso, como mencionamos anteriormente, o LD se torna também um currículo pré-estabelecido. O comentário de Helena, no excerto 19, nos leva a inferir que essa aluna pressupõe, que se ela estudou esses conteúdos durante as aulas é porque são relevantes. Parece que nem tudo que a escola tenta fazer cumprir por meio de seus currículos, no contexto estudado, é realmente importante para o aprendizado do aluno. Nesse sentido, as OCEM-LIT (BRASIL, 2006, p. 79) ressaltam que o problema da leitura na escola está relacionado ao currículo, que sobrecarrega o estudante com conteúdos desnecessários,

[...] se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então, é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (BRASIL, 2006, p. 79)

Esse documento defende que se trabalhe, na escola, aquilo que é essencial para que o aprendiz desenvolva suas habilidades de leitura, sendo imprescindível uma revisão curricular urgente, em que se priorizem os conteúdos necessários nesse processo. A partir daí será possível dar ênfase a aspectos de leitura importantes para os alunos.

¹³ Transcrição realizada conforme o Quadro 2, presente na página 32.

A leitura literária, como fruição estética (aqui entendida como uma apreensão prazerosa) na escola, aparece relegada a um segundo plano. A preocupação dos estudantes, em primeiro lugar, é com a realização de provas dos processos seletivos de vestibulares e do Enem. Esse último exame exige uma habilidade de leitura muito grande dos alunos que parece não estar sendo apreendida na escola, haja vista que muitos deles ainda não conseguem interpretar de forma satisfatória o que leem e, por isso, apresentam um desempenho insuficiente ao realizar a prova, como discutimos no item 4.3.2. Observemos o que disse Ester, em relação à literatura, nas provas desses processos avaliativos e seletivos para a entrada nas universidades.

Excerto 20: A Literatura até que sim, mas às vezes eles [os elaboradores das provas do vestibular ou do Enem] colocam o texto de um livro ou de alguma escola literária e você pensa que vai ser Literatura, mas é Gramática. Eu vejo Literatura nem tanto como literatura, eu vejo ela mais como um momento histórico, cultural de onde ela passou. Eu vejo ela assim. Eu acho que tem a questão da língua, mas eles abordam tanto outras coisas, como política, crises sociais. (Ester, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Nesse excerto, notamos que a literatura ou a leitura literária é utilizada como pretexto para trabalhar gramática e, no caso das provas, para se cobrar análise gramatical. Nesse sentido, os alunos a percebem ainda, essencialmente, em uma perspectiva histórica e outros aspectos importantes de análise textual e discursiva são desconsiderados. A partir dessa reflexão, a forma como o texto literário foi abordado na escola pode contribuir para a visão prática e instrumental das práticas de leitura apresentadas pelos participantes desta pesquisa.

Nas demais aulas de literatura que presenciamos, o trabalho ocorreu em torno das escolas literárias, conforme consta no CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) (ver Anexo A) e no LD *Viva Português* (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010). A professora Rosa passou, na lousa, um resumo com as características da escola literária, no caso, o Modernismo, bem como os principais autores. Não entendemos por que a professora utilizou essa metodologia, já que esse conteúdo estava presente no LD. Após os alunos copiarem o resumo da lousa, Rosa explicou o conteúdo e dividiu trabalhos em grupo com apresentação de cartazes – a serem afixados na parede da sala – sobre o assunto. As aulas da professora Margarida, no segundo semestre, não foram muito diferentes, focando em atividades de leitura e interpretação de texto e apresentação de seminário sobre as escolas literárias.

A maneira como se trabalha a literatura na escola não cumpre os objetivos das OCEM-LIT (BRASIL, 2006), tampouco do Enem ou dos vestibulares; pois focaliza a história da literatura e se esquece de olhar para as especificidades do texto literário. O aprendiz não vê

sentido nesse tipo de trabalho e, então, ele não contribui para a formação do leitor literário, por meio do letramento literário proposto por esse documento. Para responder a prova objetiva de linguagem, código e suas tecnologias, do Enem, é preciso que o aluno seja um leitor crítico e autônomo, como sugere as OCEM-LIT (BRASIL, 2006), pois, mais do que saber as características das escolas literárias e de seus contextos históricos, é necessário que os estudantes consigam interpretar os textos. O conteúdo que se “cobra” nessa prova¹⁴ não é específico de determinado livro literário, mas, sobretudo, se espera que os alunos estabeleçam relações entre os textos literários, as concepções artísticas e os procedimentos de construção desse tipo de texto.

Em relação às representações dos alunos da 3ª série do EM sobre as práticas de leitura, elas apareceram associadas à escrita, uma vez que a visão revelada pela maioria dos participantes demonstrou que eles consideram a leitura importante, porque contribui para a aquisição de conhecimentos e a melhoria do processo de escrita textual. Consequentemente, acreditam que terão a instrução necessária para escrever as redações e obter a aprovação para entrar na universidade. Por outro lado, percebemos, nos dados, indícios de fruição estética, quando o aluno se propõe realmente a ler uma obra literária. O olhar prático e instrumental dos estudantes para a leitura literária pode estar associado às aulas das quais eles participaram, já que o professor e a escola necessitam “incentivá-los” a permanecer nesse ambiente, ou melhor, a fazer com que eles vejam sentido nesse lugar. Esse olhar é fruto da sociedade contemporânea, em que se espera uma finalidade para os conhecimentos adquiridos, assim a arte, nesse caso, a literária, não encontra muito espaço por não ter uma função prática.

Tendo discutido sobre as representações do processo de leitura na escola, passemos a discutir sobre a prática de escrita.

4.3 Representações sobre as práticas de escrita na escola

As OCEM-LP (BRASIL, 2006) sugerem que a escrita na escola seja trabalhada a partir dos gêneros, o que significa um trabalho ativo com a linguagem, que possibilita que o estudante produza sentidos mediante as práticas de letramento. Nesse sentido, é necessário que o aluno seja orientado

¹⁴ As habilidades e competências esperadas para a realização da prova estão disponíveis no site: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/Mat_Ling_Cod_EM.pdf.

[...] nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos, conceituais, além dos especificamente lingüísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero. (BRASIL, 2006, p. 31).

Esse documento esclarece, ainda, que o trabalho com a produção textual envolve atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, a partir da reelaboração textual (reescrita) de textos produzidos pelo estudante

[e]m se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para o seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. (BRASIL, 2006, p. 38).

Dessa forma, a produção e a reelaboração de gêneros permitem que os alunos construam uma consciência linguística e metalinguística essencial para sua formação. Os dados gerados, por meio dos discursos dos alunos da 3ª série, levam-nos a pensar sobre as seguintes representações em relação à produção do gênero: aprende-se gênero para entender as características do texto; aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no Enem; aprende-se gênero para interagir socialmente.

Discutimos sobre a primeira dessas representações na próxima subseção.

4.3.1 Aprende-se gênero para entender as características do texto

Todo gênero apresenta uma estrutura composicional que permite seu reconhecimento como forma textual. Na escola, os estudantes sentem a necessidade de conhecerem modelos, para que consigam se apropriar da estrutura do gênero estudado e produzir seus textos. Os excertos a seguir demonstram o porquê de aprender um gênero e o que ele é:

Excerto 21: Acho ((pausa)) pra ((pausa)) poder (pausa) pra saber o que escrever mesmo. Porque cada gênero tem suas **características**, né? Se é artigo, tem uma **forma** de escrever mais ((pausa)) não pode usar o eu, tem que ter ((pausa)) ser claro, já o narrativo, por exemplo, é totalmente diferente. Você pode abordar ideias ((pensativa)) é histórias, contos, então pra mim é **pra você poder saber o que escrever em cada um**. As **características ((pausa))**. Se for uma história curta eu posso usar um conto. Entendeu? (Ester, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Excerto 22: ((silêncio)) Sei, eu acredito ((risos)). Gênero? Gênero textual. Eu acredito que eu saiba explicar sim. Gênero ((pausa)) é tipo um **molde da forma como você tem que escrever o texto**, qual categoria a gente tem que escrever gênero texto, **textual, lírico, poético**. Eu acho que é isso. Poético, né? Tem toda uma regrinha, tem métrica, tem uma linguagem própria que difere de um texto de

cunho científico. Não sei, eu acredito que seja isso, é o molde de como a gente vai redigir um texto. (Rouxinol, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Nos excertos 21 e 22, as palavras “forma, características, molde da forma” remetem à estrutura composicional do gênero, ou seja, suas classificações. Desse modo, para Rouxinol e Ester é interessante saber diferenciar os gêneros e considerar, para isso, suas características estruturais. Borges (2012, p. 37) destaca que o ensino dos gêneros tem estado voltado para o reconhecimento de suas características, “[...] vivemos a ditadura dos gêneros, ou seja, um ensino acerca do texto voltado para a classificação, para as características que permitem um texto pertencer a este ou aquele gênero”, assim, o importante é saber dizer esse é tal gênero e a função comunicativa parece não receber a devida atenção.

Embora o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) preconize como perspectiva de trabalho em LP os gêneros, ele não apresenta referências bibliográficas para o professor consultar e compreender quais propostas teóricas e metodológicas seria necessário trilhar para alcançar resultados positivos em relação ao ensino da língua. No texto de apresentação, encontramos o seguinte discurso:

[o]referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino. Seu objetivo é oferecer subsídios a um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos e dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Assim, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia. (SEDUCE/GO, 2013, p. 12).

Nessa visão, parece-nos que o discurso presente no documento gira em torno do senso comum ou do modismo de que se tem que trabalhar a LP a partir dos gêneros, agora, como fazer isso é problema do professor. Ademais, ele aponta duas perspectivas de trabalho – gêneros discursivos e textuais –, mas não esclarece nenhuma delas. Por isso, o ensino dos gêneros parece estar sendo realizado para reconhecer as características que permitem um texto pertencer a este ou aquele gênero, conforme Borges (2012).

No excerto 21, Ester considera importante estudar o gênero para aprender a diferenciar os textos quanto a suas formas e saber escrever de acordo com cada uma. Porém, o olhar para apenas um dos aspectos do gênero – a composição formal – não é suficiente para dar conta da natureza dialógica da linguagem, pois, na visão de Marcuschi (2005a), compreender o uso é mais importante do que entender a forma. Nesse sentido, Rojo (2005) defende a ideia de que o gênero é forma de discurso e de enunciação, de ideologia e significação, e não apenas forma

de texto; por isso o gênero é um enunciado vivo e dialógico na perspectiva bakhtiniana. Em vista disso, concordamos com Rojo (2005) que esse enfoque é adequado para combater a falta de letramento dos estudantes, despertando-os para a função social dos gêneros, em que o dizer, o enunciado, é mais importante do que a forma. Assim, esses alunos podem realizar uma leitura crítica dos textos e compreender a discursividade presente nos gêneros e nas situações reais de interação. Ainda sob o viés bakhtiniano, os gêneros não podem ser compreendidos, elaborados ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção, como destaca Rojo (2005).

No excerto 22, Rouxinol demonstra insegurança para explicar o que é um gênero, dúvida que se evidencia em seu discurso através da hesitação, do riso e do silêncio.¹⁵ Além disso, a aluna responde nosso questionamento com uma nova pergunta, o que explicita sua incerteza: “gênero?”. Além da representação de que gênero é forma, presente nesse excerto, há ainda a visão ligada à concepção aristotélica de gênero literário, consoante se estuda na aula de literatura. Na visão clássica, segundo os estudos de Aristóteles, na obra poética clássica, os gêneros são limitados e se dividem em três categorias: épico, lírico e dramático. Essa classificação abarca somente os discursos da esfera literária, pois os gêneros eram estudados apenas num corte de sua especificidade artístico-literária.

A opinião de Rouxinol representa claramente as velhas práticas curriculares baseadas no estudo dos gêneros literários. De acordo com Bakhtin (2003), a restrição do estudo dos gêneros ao discurso literário ocorreu durante muito tempo, porque a questão linguística do enunciado nunca havia sido verdadeiramente colocada. Em 1855, o ensino de LP centrava-se somente nos gêneros literários e, nesse contexto, a leitura e a recitação eram os principais auxiliares nesse processo. A redação e a composição em outros gêneros só apareceram vinte anos depois, conforme Rojo (2008).

Apesar de não termos observado, durante o tempo em que realizamos a pesquisa, o trabalho com gêneros literários nessa perspectiva clássica, essa representação está presente no discurso de Rouxinol. Provavelmente, essa aluna estudou esses gêneros literários clássicos na 1ª série do EM, posto que esse conteúdo estava programado para ser abordado nessa série pelo LD *Viva Português* (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010). O interessante é que esse LD apresenta explicações, na página 30, sobre o que é um gênero, em três perspectivas, inclusive na perspectiva aristotélica e na perspectiva dos gêneros de texto. Ainda assim,

¹⁵ Transcrição realizada conforme o Quadro 2, presente na página 32.

muitos alunos, como é o caso de Rouxinol, sentiram dificuldades para explicar o que era um gênero quando foram questionados.

Atualmente, a escola tem um papel social diferente dos primórdios dos estudos da concepção aristotélica, em que o trabalho com a língua em uso, tomando por base os gêneros discursivos, se faz incontestemente, já que a perspectiva bakhtiniana estimula o estudo da língua viva, na interação verbal, nas relações sociais, por meio das enunciações. Porém, o poder do discurso, de acordo com Foucault (1996), é tão grande que essa representação baseada na concepção aristotélica ainda permeia o ambiente escolar, pois está cristalizada nas práticas escolares há mais de 150 anos, segundo Rojo (2008). Sendo assim, “[t]odo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Acreditamos que a riqueza do estudo da LP por meio dos gêneros do discurso se baseia na atividade humana, haja vista que cada uma das esferas da comunicação elabora os seus gêneros, que podem evoluir e ser ressignificados em conformidade com as necessidades comunicativas de cada época. A circulação dos gêneros nas esferas sociais em que são constituídos e atuam contribuem, assim, para sua “evolução”.

Na próxima subseção, discutiremos sobre as representações dos alunos do EM acerca da aprendizagem do gênero na aula de LP, cuja finalidade, segundo eles, é a aprovação em processos seletivos de universidades e do Enem.

4.3.2 Aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no Enem

Nesse item, discutimos as representações dos participantes da pesquisa que nos permitem pensar a dissertação como um gênero escolar e a aula de redação como a que ensina a escrevê-lo. A finalidade desse processo de apreensão do gênero, segundo os alunos, é a aprovação em processos seletivos (vestibulares e Enem) e, conseqüentemente, o ingresso nas universidades. Nesse sentido, Rouxinol percebe a dissertação como um gênero, como demonstra o excerto a seguir:

Excerto 23: Dissertativo argumentativo um gênero ((pausa)). Quando você pede exemplo, você quer? ((longa pausa)) Esses que a gente escreve na escola rotineiros mesmo, tem aquelas norminhas, texto sempre disposto em parágrafos. Eu não consigo explicar. ((pausa)) **Redação do Enem é desse gênero, né?** (Rouxinol, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Nesse excerto, temos a representação de que o texto “dissertativo argumentativo” é um gênero “rotineiro”, que se escreve na escola. Por isso, consideramos, a partir dessa representação, que a dissertação é um gênero escolar guia ou tipo ideia, conforme Schneuwly e Dolz (2004), produzido na escola em uma situação de ensino-aprendizagem para avaliar as capacidades de escrita dos estudantes, com a finalidade de contribuir para o seu desenvolvimento linguístico. Apesar disso, Novaes (2009) afirma que o gênero “dissertação” tem extrapolado a esfera escolar para fazer parte das práticas sociais, já que esse gênero tem estado presente em várias situações da vida social, pois tem sido cobrado em provas de vestibulares, no Enem, em concursos públicos e processos seletivos de empresas. Porém, para que os indivíduos aprendam a expor suas ideias de forma ordenada e coerente, com argumentos consistentes, é necessário que se supere o ensino tradicional do gênero dissertação, baseado em modelos e na obediência aos padrões gramaticais. De acordo com essa autora, é preciso que haja uma mudança do foco conceitual, em que esse gênero seja relacionado ao funcionamento da língua em situações concretas de interlocução, “[a] mudança desse foco implica conceber a dissertação não como uma técnica a ser ensinada/aprendida, mas como um gênero com propriedades sócio-comunicativas, características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, que se realiza num texto empírico, detentor de um propósito comunicativo” (NOVAES, 2009, p. 2).

O excerto a seguir retrata a preocupação de Maria Júlia em aprender a escrever o texto dissertativo-argumentativo:

Excerto 24: É importante estudar o gênero [dissertativo] porque cai muito e é algo que você vai levar pra toda vida ((pausa)). Igual agora a gente treina pra vestibular, daqui uns anos a gente vai treinar pra concurso público, né? Então é algo BEM importante que a gente tá aprendendo agora que vai servir daqui pra frente. (Maria Júlia, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Maria Júlia compreende que precisará do gênero dissertativo a vida toda para obter sucesso em provas e concursos. Em seu discurso não há indícios que demonstrem a percepção sobre os gêneros, como maneiras para pensar e elaborar dizeres na interação social. Essa aluna concebe o processo de apreensão do gênero como uma espécie de treinamento, o que pressupõe uma prática constante e exaustiva. Esse fato nos leva a pensar que o ensino da “dissertação” tem sido realizado, artificialmente, de maneira tradicional, com base em modelos de representação do real, não dependente das práticas sociais, segundo Schneuwly e Dolz (2004). Dessa forma, existem regras a serem seguidas para a elaboração do texto, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 25: T14- Ester: Assim, aula de redação eu tive poucas na verdade. **O ano passado eu tive muitas**, sabe? Acho que ((pausa)) o professor te orienta a escrever de uma forma melhor, ele te corrige, te dá umas orientações, algumas, algumas dicas de como você escrever melhor. **Algumas formas de ((pausa)) do texto mesmo ((pausa)) dissertativo**, né? Tem alguns padrões, [os professores] fazem isso pra você. [...] Quando cheguei ao ensino médio, eu não sabia nem **a estrutura básica de uma redação: [...] a introdução, é ((pausa)) o desenvolvimento e a conclusão**. A minha redação era um parágrafo só. Aí eu tirei uma nota bem baixa.

T 43- Pesquisador: Mas essa estrutura você não acha que está ligada ao gênero?

T44- Ester: Com certeza! Mas era um gênero dissertativo, né? A primeira redação que eu fiz era dissertativa, a professora do 1º ano me ensinou as três bases. [...] Na maioria das vezes não cai conto no vestibular, **[os elaboradores das provas] querem uma visão mais crítica** e tal, então **costumam colocar artigo de opinião, ((pausa)) textos dissertativos**. (Ester, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Ester afirma que para se produzir a dissertação existem padrões e que os professores ensinam a forma. O discurso dessa aluna está relacionado ao “passo a passo” que se ensina na escola no momento de produção do gênero, ou seja, ao ensino da estrutura básica da redação. Essa estrutura corresponde a introdução (1º parágrafo), desenvolvimento (2º parágrafo) e conclusão (3º parágrafo), as “três bases”, mencionadas por Ester, ensinadas como receitas pela escola e que, muitas vezes, parecem produzir “resultados” em forma de nota no exame desejado. Assim, a escrita do texto dissertativo na aula de redação, conforme os dados apresentados, passa a ser baseada em um modelo fixo, não sendo fruto de um trabalho discursivo, em que o sujeito tenha o que dizer e saiba como fazer isso.

A dissertação é vista por Ester e por outros estudantes como uma técnica a ser ensinada e aprendida, e não como um gênero com um propósito comunicativo, que apresenta características temáticas, composicionais e estilísticas, segundo Bakhtin (2003). A análise comunicativa se dá no enunciado, por isso, não são aplicações mecânicas, já que esse é extremamente dialógico, de acordo com Brait (2000). A dissertação é composta por uma estrutura composicional que permite que essa “técnica” de escrever seja ensinada, porém, esse gênero guia apresenta uma subjetividade interna, devido aos argumentos a serem usados para a construção do texto, que devem ser pessoais.

Ester assistiu a aulas de redação (produção escrita) durante todo o período em que estivemos na escola-campo, inclusive o objetivo das aulas de LP no primeiro semestre de 2014 era a leitura, a interpretação e a escrita, embora a aluna tenha afirmado: “[...] aula de redação eu tive poucas na verdade [...]”. Supomos que ao dizer: “[o] ano passado eu tive muitas [...]”, Ester se refere à aula de redação como a aula de estudo do texto dissertativo, já que, ao ler as narrativas dos participantes da pesquisa, compreendemos que o texto dissertativo havia sido trabalhado, insistentemente, na 2ª série:

Excerto 26: Dissertação era o ponto forte da Língua Portuguesa no 2º ano, toda semana praticamente, era cansativo [...]. (Ítalo, narrativa escrita, set. 2014).

O trabalho com a “dissertação” nos dois anos anteriores a 3ª série – já que Ester afirmou no excerto 25, que esse foi o primeiro gênero que ela produziu – pode ter ocorrido devido a uma exigência que os professores precisaram cumprir, já prevendo a prova do Enem. No primeiro semestre de 2014, a professora Rosa trabalhou com a argumentação por meio do gênero artigo de opinião, proposto pelo CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013). Esse trabalho, supostamente, contribuiria para desenvolver os elementos que Ester necessitava para “dissertar” nesse exame. Mas essa aluna e os demais não compreenderam isso, pois eles sentiam a necessidade de aprender um modelo para escrever seus textos: “[a]lgumas formas do texto mesmo dissertativo” (Ester, excerto 25). Durante as aulas que presenciamos na escola-campo, no 1º semestre de 2014, não se trabalhou o texto “dissertativo-argumentativo” tal como o modelo da proposta da prova do Enem (ver Anexo C). O trabalho nessa perspectiva foi realizado somente em algumas aulas do 2º semestre, como nos informaram alguns alunos. Mesmo assim, o gênero escolar guia “dissertação” apareceu em várias representações dos estudantes, como podemos observar nos excertos. Essa visão, provavelmente, se tornou mais forte devido ao fato de a 3ª série ser a última etapa escolar antes da realização desse exame.

O comentário de Ester, no excerto 25, leva-nos a pensar sobre a prova de “redação” como porta de entrada para as universidades, por meio dos vestibulares “tradicionais” ou pelo Enem. Essas representações são socialmente construídas e estão, de certa maneira, até o momento, cristalizadas no discurso escolar, uma vez que o peso maior nesses processos seletivos é atribuído à capacidade que o estudante apresenta ao escrever e argumentar. O aluno não deve obter uma nota “zero” na prova de redação, ou seja, não pode: fugir do tema ou da estrutura textual proposta, dissertativo-argumentativo; apresentar a folha em branco; escrever um texto insuficiente (com menos de sete linhas); copiar os textos motivadores; e desrespeitar os direitos humanos. O não cumprimento de qualquer uma dessas regras implica uma nota zero e isso representa um impedimento para que o aluno possa entrar na universidade pública, por meio do Sisu¹⁶, e ainda possa conseguir concorrer à bolsa do

¹⁶ A nota do Enem é utilizada pelo Sisu (Sistema de Seleção Unificada) para classificar candidatos a vagas em universidades públicas. Para que o estudante possa concorrer a uma dessas vagas, é necessário que ele tenha realizado a prova do Enem no ano anterior e tenha conseguido pelo menos 450 pontos na média das provas e não tenha zerado na redação. Esses pré-requisitos também são os mesmos para os alunos que precisem concorrer à bolsa do Prouni e ao financiamento do Fies.

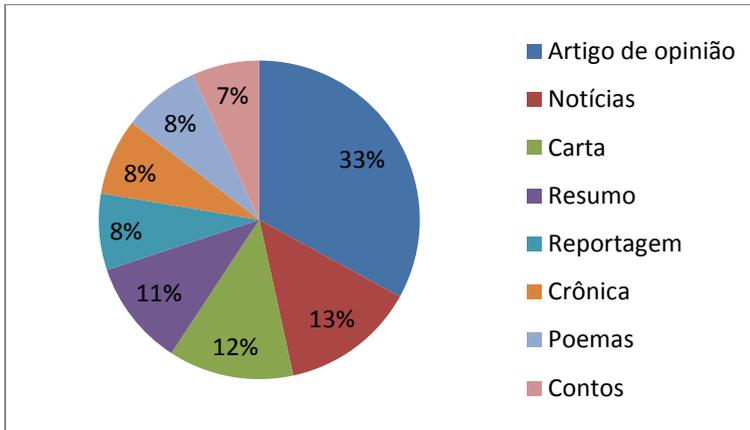
Programa Universidade para Todos (Prouni) ou ao financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Diante dessa situação, a prova de redação do Enem como “porta de entrada” para o ensino superior, o professor e a escola parecerem estar perdidos no meio do caminho, sem saber em que tipo de currículo pautar suas aulas. Os gêneros propostos para serem trabalhados por esse documento na 3ª série do EM são: poemas, manifestos, resenhas (1º bimestre); artigos de opinião, romances (2º bimestre); contos literários, cartas de leitor, carta argumentativa (3º bimestre); romances e carta aberta (4º bimestre). Se, por um lado, há uma exigência da SEDUCE/GO para que a escola cumpra o CREM-LP (2013), com um trabalho em LP, na perspectiva dos gêneros, embora isso não esteja claro (ver Anexo A); por outro lado, há a prova do Enem, que se configura como um tipo de currículo e fomenta o ensino por meio do texto “dissertativo-argumentativo”, não contemplado pelo currículo da SEDUCE (ver Anexo A). Esse último fato nos leva a inferir que esse documento não considera a dissertação um gênero, uma vez que, ao propor um trabalho com base nos gêneros, esse conteúdo não está previsto para ser estudado na escola. Por esse motivo, a prova de redação do Enem se torna um currículo que privilegia o estudo da norma padrão, pela redação, como podemos observar no excerto extraído de uma das provas, “[...] redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: Publicidade infantil em questão no Brasil” (ENEM, 2014, ver Anexo C). A exigência desse exame, pautada em um único “gênero guia ou tipo ideais”, conforme Schnewly e Dolz (2004), reproduz e reforça o ensino da LP em uma perspectiva prática e instrumental, por meio de um treinamento.

A representação de Ester, no excerto 25, de que ela precisa escrever textos dissertativos, porque tem que desenvolver o seu senso crítico, é uma visão fomentada pela prova de redação do Enem. Essa prova não aborda a escrita por meio dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, já que, ao escrever um texto nessa perspectiva, será o que se tem a dizer que determinará a forma que o enunciado assumirá. É a vontade discursiva do falante, segundo Bakhtin (2003, p. 281), “[...] que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras”. Nesse caso, pode-se ter uma visão crítica, como Ester mencionou no excerto, também em gêneros narrativos, mas isso ainda não faz parte da compreensão da aluna em questão.

As representações de que o texto dissertativo-argumentativo é o mais importante para ser escrito apareceram também nos dados gerados no questionário. Observemos o gráfico a seguir, que mostra os gêneros aos quais os alunos atribuíram mais relevância para aprender a produzir.

Gráfico 1 – Textos mais importantes para aprender a produzir

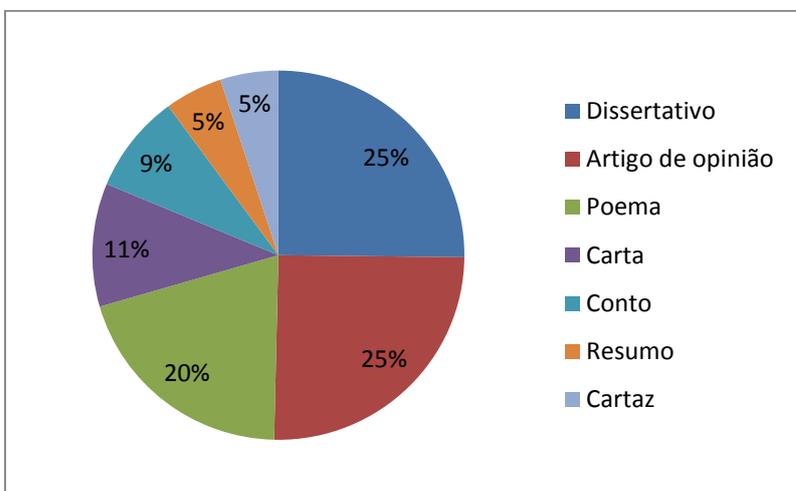


Fonte: Dados da pesquisa.

Disponibilizamos, no questionário, as opções de gêneros, listadas no gráfico anterior, para que os estudantes pudessem opinar sobre suas preferências de escrita. O artigo de opinião representou 33% da preferência dos participantes para se aprender a produzir. Em seguida, temos os seguintes gêneros: notícia (13%), carta (12%), resumo (11%), reportagem, poema e crônica (8%) e conto (7%). Destes, o artigo de opinião, a carta, o poema e o conto estavam previstos para serem trabalhados em sala de aula pelo CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) e talvez por isso tenham sido considerados os mais importantes.

O gráfico a seguir mostra os textos que os alunos mais produziram no EM, segundo eles:

Gráfico 2 – Textos que os alunos mais produziram no EM



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os gêneros que os estudantes mais redigiram no EM estão o dissertativo (25%) e o artigo de opinião (25%). O gênero “artigo de opinião” é composto pela sequência dissertativo-argumentativa, porém, ele tem as suas especificidades, pois trata de um assunto específico e nunca é genérico. Além disso, é publicado em jornais e o interlocutor pode ser qualquer leitor desses veículos. Já a dissertação é um texto escolar, produzido por alunos para leitores da escola ou da universidade, não são para publicar. Esse texto expõe os problemas relacionados ao assunto e os explica de modo genérico. A ideia de que se deve dar uma proposta de intervenção ao final do texto é invenção do Enem.

Em seguida, temos os poemas (20%), as cartas (11%), o conto (9%), o cartaz e o resumo (5%). A opção “dissertativo” foi acrescentada ao gráfico sobre os textos produzidos no EM tendo em vista que os alunos mencionaram, nas narrativas, que haviam elaborado dissertações nas séries anteriores, e, nas primeiras aulas da 3ª série, observamos que foi trabalhado o artigo de opinião. Então, supomos que esses estudantes entendiam a dissertação como a modalidade pedida nas provas de redação do Enem e dos vestibulares, já que apontaram, nas narrativas, que estudaram a dissertação, e não o artigo de opinião.

A partir dos dados apresentados nos dois gráficos, temos a representação de que os textos que eles mais produziram (artigo de opinião 25%) também são os que eles consideram mais importantes para se aprender a escrever (50% na soma do artigo de opinião e dissertativo), porque são os mais cobrados em vestibulares, Enem e concursos, conforme inferimos a partir dos dados gerados nesta pesquisa e como exemplifica a visão de Ester no excerto 25.

Mesmo diante do fato de os alunos terem produzido muitos poemas (20%), porque constava como conteúdo programático no CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013), esse não é um gênero que eles consideram importante aprender a escrever, já que somente 8% o mencionaram. Podemos inferir, portanto, que a representação que esses sujeitos têm é de que o texto literário não é tão importante, já que, supostamente, a elaboração desse tipo de gênero não seria cobrada em provas que eles fariam.

Notamos, aqui, uma contradição no dizer dos participantes, pois, apesar da aula de redação ser vista, por muitos deles, como a que prepara para realizar a prova do Enem, alguns estudantes reconheceram que não se sentiam aptos a fazer esse exame, como demonstra a opinião de Helena:

Excerto 27: A aula de redação é fundamental ((pausa)) não só agora, mas também **vai ser importante no futuro**. Apesar de que a gente não acha que seja importante, mas é importante. Então, e saber escrever corretamente, né? Certo o texto, bem-

feito. [...] **Não me sinto preparada para a prova do Enem esse ano**, porque eu acho que não tive a preparação adequada. Tem o negócio do tema também, não sabe o que vai cair. (Ester, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Helena compreende a prática textual como algo a ser desenvolvido em longo prazo, com a finalidade de levá-la a escrever no futuro. Mas que futuro seria esse, se ela está no terceiro ano do EM? Pressupõe-se que essa estudante sairia da escola com as habilidades de leitura e escritas “refinadas”, como propõem as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 18),

[...] as ações realizadas na disciplina de 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.

Na verdade, essa participante da pesquisa não se sente pronta em suas habilidades de leitura e escrita e se mostra insegura com a expectativa de que no futuro estará mais bem preparada. Segundo Geraldi (2011), a escola simula o uso da modalidade escrita da língua, com a justificativa de que desse modo o aluno conseguirá escrever “bem” no futuro, ou seja, na visão de Helena: “saber escrever corretamente, né? Certinho o texto, bem-feito”. Dessa forma, “[...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro” (GERALDI, 2011, p. 28).

O estudante da 3ª série é muito jovem e imaturo, portanto, tem poucas leituras e conhecimento de mundo. Por esse motivo, provavelmente, sente dificuldade para desenvolver uma postura crítica em relação a determinados assuntos sobre os quais ele precisa argumentar, como demonstra Fiona no excerto a seguir:

Excerto 28: Tenho medo de não saber falar sobre o tema. De cair alguma coisa que eu não sei ainda e não saber argumentar. Esse é o meu medo sobre a redação. [...] **Apesar da gente ficar aqui o dia inteiro, parece que não tem tempo pra fazer nada.** Acho que devia ter aula de redação não só teórica, mas prática também. Não só ensinar a fazer o texto, mas dá o tempo pra gente fazer. **Igual eles [professores] explicam, mas às vezes não tem tempo de fazer o texto.** Às vezes ela [professora] dava uma aula só pra fazer o texto, às vezes eu fazia e não ficava muito bom. Porque **ela não lia depois também, então a gente não sabia se tinha ficado bom, se tinha que melhorar.** Às vezes era ruim nesse ponto. A reescrita eu acho que era só dos textos de prova. **Quando a pessoa tava com a nota muito baixa, reescrevia.** Mas os textos passados em sala mesmo, ela não lia não. Só se alguém quisesse ler em voz alta. Eu acho importante a reescrita, pra eu não errar mais o que eu errei. (Fiona, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Fiona, assim como Helena e outros participantes da pesquisa, sentiam medo de não conseguirem escrever a redação na prova do Enem, embora se pressuponha que eles tivessem sido “preparados” pela escola, durante as aulas de redação, que deveriam ser aulas de produção textual, conforme Geraldí (1997). Esse autor estabelece uma distinção entre produção textual e redação. A diferença consiste no fato de que, quando se trabalha a primeira, pressupõe-se que os textos são produzidos na escola, não é algo tão artificial e o aluno tem o que dizer, porque reelabora os discursos que o constituem assumindo uma posição sujeito. Mas, ao escrever textos para a escola, o estudante produz redações, por isso há ausência de pontos de vistas, já que o aprendiz repete o discurso do professor e, nesse caso, o estudante deixa também de ser sujeito. Nas provas, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, porque constrói uma situação artificial, na qual se é obrigado a escrever sobre um assunto que se desconhece, como demonstra Fiona ao dizer: “Tenho medo de não saber falar sobre o tema”.

“Apesar da gente ficar aqui o dia inteiro parece que não tem tempo pra fazer nada”. Esse comentário de Fiona, bastante irônico por sinal, revela a necessidade que ela sente de ser mais bem assistida na aula de produção escrita. O excerto 28 nos leva a refletir sobre o processo de produção de textos na escola, que parece baseado na explicação em torno da elaboração textual, “[i]gual eles (professores) explicam, mas às vezes não tem tempo de fazer o texto”, e da produção excessiva de textos que não possibilitavam sugestões para a melhoria na escrita, “[m]as os textos passados em sala mesmo ela (professora) não lia não”. Essa prática, em que o professor trabalha com a escrita de textos semanalmente, sem encontrar tempo para o acompanhamento da reescrita textual, não contribui de fato para a escrita significativa e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois o estudante não consegue entender o que ou em que precisa melhorar ao redigir seu texto, “[...] então a gente não sabia se tinha ficado bom, se tinha que melhorar. Às vezes era ruim nesse ponto”. O papel do professor, na visão de Fiona, é ser o mediador da reflexão sobre a linguagem, já que ele consegue visualizar as dificuldades de escrita do aluno, como revela esse excerto.

Nesse sentido, as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 38) sugerem que se considerem, no trabalho com a produção textual, as atividades de reescrita textual, de “[...] reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento”. O CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) preconiza, também, na parte de prática de análise da língua, que se reescrevam os textos de acordo com os gêneros trabalhados. O curioso é que essa reescrita está prevista apenas para o primeiro e segundo bimestres (Anexo A): “reescrever poemas, manifestos e resenhas produzidos (coletiva e

individualmente); “reescrever artigos de opinião e reconto de capítulo de romance”. O momento da reescrita é muito importante e precisa ser praticado em todos os bimestres, pois essa é a oportunidade que o aluno tem para voltar ao seu texto e rever suas ideias e posicionamentos com a ajuda do professor. Apenas propor que os alunos realizem a reescrita não é suficiente, tendo em vista que, muitas vezes, isso não acontece de fato na prática, porque os estudantes corrigem, quando corrigem, apenas os erros gramaticais, muitas vezes motivados pela nota: “[q]uando a pessoa tava com a nota muito baixa, reescrevia”. Portanto, notamos que é imprescindível que o professor acompanhe o processo de reescrita textual, a fim de que ela se configure como uma atividade verbal consciente e interacional, conforme Koch (1997). Porém, é necessário que o trabalho pedagógico ocorra.

Concordamos com Carrijo (2012) que a reescrita é uma prática social da linguagem, um processo dialógico reflexivo que envolve vários discursos para compor novos sentidos. A reescrita textual é entendida aqui como uma prática significativa, social, reflexiva, interativa e dialógica, em que o aluno reescreve seu próprio texto, ressignificando seu discurso a partir de sua própria cultura, das considerações feitas pelo professor e de outros discursos, tendo em vista que na produção textual existe a presença de vários enunciados. Compreender a reescrita como um processo dialógico significa considerar, no ensino de LP, “[...] a produção de textos como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, é a partir da leitura de outros textos que o aluno conseguirá planejar seu próprio texto, redigir, relê-lo e modificá-lo, ampliando seus conhecimentos sobre a língua. Por isso, ter mais aulas de redação que contemplem as práticas de reescrita textual é uma possibilidade para contribuir no desenvolvimento do processo de escrita do estudante, como retrata o discurso de Maria Júlia no excerto a seguir:

Excerto 29: Pelo fato da gente estar o dia todo aqui na escola. Por ser algo tão importante, do jeito que foi pra gente esse ano, acho que tinha que ter dado uma atenção MAIOR, ter COBRADO mais, pelo menos a redação, acho que tinha que ter cobrado mais.¹⁷ **Ter sentado com a gente e falado, “Não, isso aqui tá certo, isso aqui tá errado”. Mostrar como fazer**, mostrar mais técnicas. Porque o negócio da redação ((pausa)) igual eu tenho muita dificuldade de aprender com turma grande. Então pra mim aprender a pessoa tem que sentar do meu lado e falar o que que eu tô errando, pra eu saber naquilo e tentar melhorar. E eu acho que a redação é muito fundamental nisso. Porque se não você vai continuar errando e achar que tá fazendo do jeito certo. [...] **A prova de Redação do ENEM foi meio ridícula. Eu esperava algo mais dessa prova. Eu achei a minha redação fraca, o tema foi muito vago, mas eu escrevi, não do jeito que eu queria.** (Fiona, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

¹⁷ A escola-campo em que realizamos a pesquisa era de tempo integral, mas não havia nenhuma oficina, nenhum trabalho diferenciado, específico, com foco na produção escrita dos gêneros. Por isso, esse comentário de Maria Júlia e o de Fiona no excerto 28.

O excerto 29 nos leva à reflexão de que a qualidade da produção textual dos alunos não se resume somente à quantidade de textos produzidos semanalmente, como ocorria no contexto estudado. Desse modo, somente a ideia de que quanto mais o aprendiz escreve, mais ele melhora em sua produção, não é suficiente para garantir o êxito nessa tarefa, tendo em vista que a escrita é realmente um processo, e não um produto. Portanto, como processo, como prática significativa de linguagem, a escrita precisa ser construída e desconstruída. Segundo Maria Júlia, era preciso que os professores tivessem “[...] sentado com a gente e falado “Não, isso aqui tá certo, isso aqui tá errado” [...]”. Dessa forma, mostrariam como fazer o texto, e não apenas explicariam sobre o processo. Durante o período em que estivemos na escola-campo, não visualizamos essa prática direcionada à reescrita como prática significativa. Notamos, em uma das aulas apenas, os alunos “passando o texto a limpo”, com o intuito de melhorar a nota, provavelmente corrigindo os aspectos gramaticais do texto apontados pela professora.

Maria Júlia concedeu a entrevista após a realização da prova do Enem e afirmou que: “[a] prova de Redação do Enem foi meio ridícula. Eu esperava algo mais dessa prova. Eu achei a minha redação fraca, o tema foi muito vago, mas eu escrevi, não do jeito que eu queria [...]”. O tema da redação desse exame, no ano de 2014 (ver Anexo C), foi “publicidade infantil em questão no Brasil”. De acordo com as informações divulgadas no *site* globo.com¹⁸, mais de 529 mil candidatos tiraram zero na redação do Enem realizada em novembro de 2014; 217 mil tiveram a prova anulada, porque fugiram ao tema proposto. O dado estatístico retrata a angústia vivenciada por Maria Júlia quando ela diz que não gostou do tema, pois isso pode significar que ela não conseguiu entender o tema, como esses 217 mil estudantes brasileiros, e, por isso, considerou que o seu desempenho não foi muito bom e que a prova foi ridícula e o tema vago. Esses dados nos levam, ainda, a pensar sobre a dificuldade que muitos estudantes têm para realizar a interpretação daquilo que eles leem. Os textos motivadores presentes na prova apresentavam enunciados que contribuíam para o esclarecimento sobre o tema proposto para desenvolver a redação, “[...] a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto e serviço”. Porém, muitos alunos não entenderam o tema, e isso significa que ou não leram os textos motivadores, ou não conseguiram interpretá-los, e, assim, zeraram a prova ou não argumentaram coerentemente. Essa deficiência dos estudantes em relação à interpretação de texto é grave,

¹⁸ Informações disponíveis no site: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2015/05/candidatos-do-enem-2014-ja-podem-consultar-o-espelho-da-redacao.html>.

pois a leitura é pré-requisito para a realização das questões objetivas de todas as matérias desse exame e também da prova de redação. Assim, o desenvolvimento do letramento múltiplo, preconizado pelas OCEM-LP (BRASIL, 2006), se faz incontestemente para que o aluno consiga desenvolver as habilidades “refinadas” de leitura e escrita.

As representações de Fiona e Maria Júlia apontam como meio para se trabalhar as práticas de escrita, pensar em um ensino com a produção textual de maneira mais direcionada às necessidades de cada aluno. Atender a esses anseios se configura como um grande desafio para a escola e para o professor, já que os cinquenta minutos de aula parecem ser insuficientes para desenvolver o trabalho com a produção escrita na “prática” (em sua reelaboração), como disse Fiona, e não apenas na teorização ou no ensino da estrutura composicional do gênero. Além disso, os sujeitos são heterogêneos, cada um tem um estilo de escrita e uma compreensão sobre esse processo, o que exige uma atenção maior da escola.

Escrever se configura como um desafio para a maioria dos brasileiros, como demonstramos por meio dos dados estatísticos, inclusive para os participantes desta pesquisa, já que ao escrever um texto, o estudante da 3ª série do EM precisa passar por várias etapas, inclusive a reescrita, fato que não ocorre, conforme os excertos 28 e 29. No caso dos textos dissertativos, era preciso que os alunos conhecessem o tema a ser discutido, tentassem levantar argumentos que comprovassem ou refutassem a tese a ser desenvolvida e considerassem, ainda, as escolhas linguísticas a serem utilizadas e, por fim, realizassem uma atividade de reflexão sobre o texto, que implica também reflexão sobre a língua, a partir da reescrita. A produção de textos exigia que esses estudantes fossem capazes de interpretar, analisar, refletir e criticar fatos e que assumissem também uma postura argumentativa diante de um tema a ser discutido. Segundo Koch (1997), o sujeito possui um papel ativo na mobilização de certos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos, de fatores pragmáticos e interacionais ao escrever um texto, condições que percebemos que os alunos não têm a partir dos excertos apresentados.

Essa preocupação excessiva em aprender a língua com o intuito de obter aprovações em exames se inscreve no atual contexto cultural e social, em que dominar a LP é algo fundamental para se alcançar sucesso profissional. Assim, Maria Júlia, Fiona, Helena e outros participantes apresentam essas representações. Como criações sociodiscursivas, as representações não são fixas e pré-determinadas pela língua, mas se constituem pelas experiências vivenciadas em grupo. Por isso, a representação “[...] é sempre uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação” (SILVA, 2010, p. 65).

Discutimos, na próxima subseção, as representações que nos permitem pensar o gênero como um processo social de interação.

4.3.3 Aprende-se gênero para interagir socialmente

A aula de redação foi vista, pela maioria dos participantes da pesquisa, como o estudo do texto dissertativo que os levará à aprovação em processos seletivos, como vimos anteriormente. Apesar disso, encontramos evidências nas representações de alguns alunos, entre eles Sabrina e Cupcake, que apontam para uma compreensão do gênero em sua função social comunicativa de interação. Sabrina, por exemplo, além de mencionar as características estruturais no que concerne à forma dos gêneros estudados, apresentou, em seu discurso, dizeres que remetem à importância de pensarmos no interlocutor ao escrevermos um gênero e no objetivo comunicativo dos textos. Para Sabrina, aprender gênero vai além de compreender a forma textual, como evidencia o comentário a seguir:

Excerto 30: Gênero é artigo de opinião, não é? Tem muitos tipos de gêneros, por exemplo, ((pensativa)) crônica, o que mais ((pausa)) é::, conto também. ((Longa pausa)). Tipo assim, **têm vários tipos de gênero, né? Aí você aprende todos eles, pra você saber escrever melhor. Porque se você vai escrever prum amigo, geralmente você vai escrever carta, se você vai escrever um texto, geralmente você vai escrever um artigo de opinião, se você quer passar o que aconteceu durante o dia, geralmente você vai escrever um conto.** Você vai usar cada um desses gêneros de um jeito diferente. Pra você aprender a expressar sua ideia do melhor jeito possível. **Aí você vê o gênero que melhor se adéqua e vai escrever.** (Sabrina, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Sabrina compreende que existe uma variedade de gênero e cita alguns deles. Ao afirmar que: “se você vai escrever prum amigo, geralmente você vai escrever uma carta, se você vai escrever um texto, geralmente você vai escrever um artigo de opinião, se você quer passar o que aconteceu durante o dia, geralmente você vai escrever um conto”, entendemos que ela faz referência ao uso dos gêneros em consonância com os propósitos comunicativos de interação. Evidencia-se também, nesse trecho, a importância do interlocutor no processo de comunicação, haja vista que, ao se escrever um texto, pressupõe-se que será para comunicar algo a alguém. O gênero assume, nesse caso, suas especificidades linguísticas e discursivas de acordo com seu objetivo comunicativo, conforme Bakhtin (2003). O trecho mencionado por Sabrina: “[a]í você vê o gênero que melhor se adéqua e vai escrever”, nos remete ao desejo do sujeito de participar da construção dos sentidos, por isso é a vontade discursiva do falante que

determina o todo do enunciado e a escolha do gênero a ser utilizado no processo comunicativo, segundo Bakhtin (2003). Para esse autor,

[a] vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso [...] A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Na escola, os gêneros são retirados das práticas sociais e se tornam objetos de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, processo visto por Schneuwly e Dolz (2004) como desdobramento do gênero. De acordo com os dados discutidos anteriormente, a escola toma o enunciado como molde, como modelo para se escrever outro texto, e se esquece de ensinar ao aluno que, na visão bakhtiniana, são as condições de comunicação discursiva de cada esfera que geram determinados gêneros. Por esse motivo, talvez, apenas Sabrina tenha apresentado uma perspectiva social e comunicativa sobre os gêneros.

Vejamos o que pensa Cupcake no excerto a seguir:

Excerto 31: Não sei ((risos)). **A gente não nasce sabendo disso**, aí então é pra poder saber diferenciar o GÊNERO, o jeito do texto, o que que é um o que que é outro [...] Ah, porque **são coisas da cultura da gente, né?** Que já tá inserida e é bom saber essas coisas, esses detalhes. (Cupcake, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

A opinião presente no excerto 31 nos permite pensar que a apreensão do processo de leitura e escrita está relacionada à cultura da qual participamos: “a gente não nasce sabendo”, afirma Cupcake. Aprendemos a participar do mundo social por meio dos gêneros discursivos, cuja compreensão ocorre quase da mesma forma que a apreensão da língua materna, pois a dominamos antes mesmo de começarmos a estudá-la gramaticalmente, como afirma Bakhtin (2003). Dessa maneira, os gêneros se configuram como um tipo de gramática social, ou gramática da enunciação, conforme sinaliza Marcuschi (2005b).

A LP se materializa nos gêneros e é adquirida pelos sujeitos nas formas de enunciações concretas ouvidas e reproduzidas na comunicação discursiva. Então, “[q]uando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”(MARCUSCHI, 2005b, p. 19). Os gêneros se tornam fenômenos estruturadores da cultura, pois se configuram como diferentes maneiras de interação discursiva em determinado contexto, conforme Motta-Roth (2011). Embora a ideia de cultura seja complexa e plural, ela é percebida, por essa autora, como um conjunto de processos sociais dinâmicos, permeado por conhecimentos aprendidos no

processo histórico e social, sujeitos sempre a mudanças. Dessa forma, o gênero é visto, segundo Fairclough (1999, citado por MOTTA-ROTH, 2011, p. 165), como “[...] um fenômeno social e linguístico, como um sistema de eventos comunicativos culturalmente situados, com linguagem sendo usada para viver uma determinada prática social”. Assim, a cultura na qual o aluno do EM está inserido contribui para que haja ou não uma compreensão crítica sobre a utilização da linguagem e dos gêneros nos contextos dos quais participam.

Buscamos apontar, nesta subseção, alguns indícios que demonstram a compreensão do gênero como uma forma de se comunicar social e culturalmente mediante a interação. Não encontramos mais dados, em nossa pesquisa, que pudessem nos auxiliar nesta discussão, porém, consideramos importante abordá-la, pois a identidade dos alunos é constituída por representações heterogêneas, e não por uma única representação. Esses dois dados apresentados nos levam a refletir que o ensino da língua por meio dos gêneros é o ponto de partida e o ponto de chegada, conforme Geraldi (2011), para que o aluno perceba que os gêneros não são apenas para serem estudados na escola com o objetivo de realizar provas, mas que compreendam também que “[f]alamos apenas através de determinados gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 282), como parece sinalizar a fala de Sabrina.

As representações dos alunos do EM, neste capítulo, nos permitiram pensar sobre as práticas de leitura e escrita em torno dos gêneros. A leitura foi vista como fonte de conhecimento para melhorar a fala e a escrita e, conseqüentemente, contribuir para a realização da prova de redação do Enem e de outros processos seletivos de universidades. Por outro lado, a leitura também foi percebida como fonte de fruição estética por alguns alunos. Em relação às práticas de escrita, a maioria dos estudantes considerou que estudar gênero é compreender sua estrutura composicional. Além disso, a aula de redação foi vista como aquela que ensina a escrever o gênero dissertativo para que os aprendizes possam realizar provas de processos seletivos de universidades e do Enem. Por último, o gênero foi compreendido como uma forma de se comunicar socialmente por meio da interação.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais sobre este estudo.

O FIM DA VIAGEM: DECIFRA-ME OU TE DEVORO? A CHEGADA A UM POSSÍVEL DESTINO?

Toda coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez, porque realmente é a primeira vez que a vemos. E então cada flor amarela é uma nova flor amarela, ainda que seja o que se chama a mesma de ontem. A gente não é já o mesmo nem a flor a mesma. O próprio amarelo não pode ser já o mesmo. É pena a gente não ter exatamente os olhos para saber isso, porque então éramos todos felizes.
(PESSOA, 2006, p. 248)

Os caminhos que buscamos percorrer nesta estrada chamada pesquisa nos permitem parar, respirar e olhar a nossa volta para refletir sobre as flores amarelas que vemos ao longo do percurso. É preciso que estejamos atentos ao processo educacional para percebermos que cada realidade escolar é uma nova flor amarela. Muitas vezes, podemos fazer a diferença se prestarmos um pouco mais de atenção nas flores amarelas que estão ao nosso redor. Para Silva (2010), é na representação que se encontram, se cruzam, os diferentes olhares: de quem representa, de quem tem o poder de representar, de quem é representado, de quem olha a representação e, ainda, os olhares cruzados das pessoas situadas na representação, em posições diferentes de poder.

Segundo Silva (2010), o processo de significação é um jogo de construção de significados sociais, sendo esses permeados por relações de poder. O poder circula na escola em uma rede de relações e é exercido a todo o momento, pelo professor, pelos documentos oficiais que estabelecem o currículo e pela escola, que levam à produção das representações dos alunos. Assim, “[a] representação é sempre uma representação autorizada: sua força e sentido dependem também dessa autoridade que está necessariamente ligada ao poder” (SILVA, 2010, p.67), pois a circulação desse poder só é possível, na visão foucaultiana, porque os alunos podem reagir a ele. Nesse sentido, Machado (2007, p. 15) explica que “[...] [o poder] é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é lugar que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa”.

Em meio a esse campo estratégico de poder que circula, a identidade linguística escolar dos participantes desta pesquisa é marcada por representações sobre o currículo, a linguagem e o gênero. Dessa forma, todos os alunos buscam aprender a LP, porque reconhecem que ela é um instrumento necessário para a aprovação nos processos seletivos do Enem e de outros vestibulares. Rouxinol e Ítalo relacionam também a LP à arte, à cultura, à identidade nacional e cultural. As representações apresentadas pelos participantes desta

pesquisa são muitas vezes contraditórias, pois elas são fruto de sujeitos descentrados, cuja identidade não é fixa, mas permeada por incertezas.

As perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo foram: 1. Quais representações os alunos têm sobre as aulas de LP? 2. Quais representações os alunos têm sobre os gêneros na aula de LP?

No capítulo dois, Rouxinol tem a representação de que o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula, já que apresenta uma quantidade excessiva de conteúdos a serem trabalhados durante o bimestre. O currículo apregoa a autonomia do professor para ensinar a LP, mas, na prática, isso parece não ocorrer, já que há uma inspeção da SEDUCE que determina seu cumprimento, como mostramos nesta pesquisa. Além disso, esse trabalho é interrompido para cumprir políticas de governo como o PIA (agrupamento e nivelamento), e, ainda, preparar os alunos para a prova de redação do Enem.

No capítulo três, encontramos representações que nos levaram a pensar sobre as concepções de linguagem dos participantes. Todos os alunos apresentaram a visão de que é importante estudar a LP para aprender a escrever e a falar de acordo com a norma padrão, o que nos remete à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento. Conseqüentemente, os alunos consideraram importante aprender a LP para que pudessem conseguir êxito na prova de redação, nos processos seletivos do Enem e dos vestibulares. Rouxinol e Ítalo demonstraram, também, uma percepção da língua em uma perspectiva interacional, social e identitária.

No capítulo quatro, as representações dos estudantes da 3ª série do EM giraram em torno das práticas de leitura e escrita na escola por meio dos gêneros. A leitura foi compreendida, por esses alunos, como uma prática necessária para enriquecer o vocabulário e adquirir o conhecimento, para que conseguissem um bom resultado nas provas de redação dos vestibulares e do Enem. A leitura foi percebida, também, como fonte de fruição estética (apropriação e prazer) por alguns aprendizes, dentre eles Vallentina e Wall. Em relação às práticas de escrita, encontramos três representações dos alunos do EM: na primeira delas, eles entenderam que estudar os gêneros era compreender sua estrutura composicional, saber identificá-los; na segunda, os estudantes acreditam que é importante estudar os gêneros e aprender a escrevê-los para obter aprovação na prova de redação do Enem e de vestibulares. Portanto, a aula de redação foi vista como aquela que ensina a escrever o gênero dissertativo, cobrado pelo Enem. Por último, há alguns indícios, na fala de Sabrina e Cupcake, que nos

permitiram pensar que essas alunas compreendiam o gênero como uma forma de se comunicar social e culturalmente por intermédio da interação.

A escola vive um verdadeiro enigma, já que precisa “decifrar”, isto é, trabalhar a LP na perspectiva de vários gêneros, como preconizam os documentos oficiais, as OCEM-LP (BRASIL, 2006) e o CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) e, ao mesmo tempo, “treinar” o aluno para dissertar na prova do Enem, conforme demonstra a pesquisa. As políticas educacionais focadas na realização de provas, como a do Enem, por exemplo, contribuem para reforçar a visão instrumental da LP na escola. Essa instituição, para se manter viva, precisa nutrir a ilusão de contribuir para o crescimento do sujeito, mas nem sempre ela consegue, por ficar presa a fórmulas prontas, a um currículo pré-estabelecido. Com esse dizer, não estamos crucificando a escola, que é só uma cumpridora de políticas nacionais. A visão prática e instrumental, em nossa opinião, impulsiona o sujeito a crescer de alguma forma; mas se torna perigosa quando a escola centra-se em uma visão reducionista, já que isso leva os sujeitos a lançarem um único olhar em relação às coisas: aprender a ler e a escrever com o propósito exclusivo de entrar na universidade. E depois? Esse tipo de visão “[t]ornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos podem dar, / E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver”, como afirma Fernando Pessoa (2006, p. 42).

Ao compartilhar as discussões desta pesquisa, esperamos contribuir para que outros pesquisadores e professores reflitam sobre o processo de ensino de LP e busquem lutar por um ensino que auxilie no desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno. Ensinar LP vai muito além de ensinar a escrever redações, dissertações ou a forma dos gêneros; é, antes de tudo, trabalhar a língua em uso, na interação social, para possibilitar o desenvolvimento do letramento múltiplo, consoante Rojo (2009). Por isso se faz inconteste uma revisão curricular na Educação Básica. Além disso, é preciso que se reflita sobre a identidade linguística escolar do aluno do EM, formada pelo imediatismo e pela ânsia da realização de processos seletivos. As mudanças ocorrem lentamente, no meio do caminho, mas é preciso dar o primeiro passo em direção à caminhada.

Salientamos, ainda, que embora os sujeitos dessa pesquisa pertençam à geração pós-PCN e pós-OCEM, o discurso tradicional sobre o ensino da LP ainda impera dentro da escola, como demonstramos a partir dos dados. Esse fato evidencia o poder do discurso, que permeia nosso trabalho, pois “[...] em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes” (FOUCAULT, 1996, p. 08-09). Isso significa dizer que, mesmo diante do fato dos discursos serem construídos em determinados contextos

históricos e sociais, eles se sedimentam, muitas vezes, em sociedade e são difíceis de serem desconstruídos. Nesse sentido, as representações dos alunos mostram como o discurso tradicional (de pais, escola, professores) sobre o ensino de gramática e a leitura é forte, e ainda se mantém, embora os documentos oficiais, como as OCEM-LP (BRASIL, 2006), por exemplo, apresentem propostas de mudanças em uma perspectiva discursiva. Dessa forma, o discurso desses documentos se apresenta de maneira parcialmente produtiva em sociedade, já que há uma resistência dos sujeitos escolares a ele.

Nosso estudo limitou-se a identificar e a compreender as representações dos alunos da 3ª série do EM. Novas pesquisas podem ser realizadas com o objetivo de entender o porquê esses alunos apresentam tais representações apontadas neste trabalho. Seria interessante realizar um estudo, por exemplo, para buscar entender o motivo de, em um grupo com 36 alunos, somente dois demonstrarem uma visão de língua em uma perspectiva identitária e cultural, já que as OCEM-LP e o CREM-LP preveem o trabalho com a variação linguística. Outro ponto de nossa pesquisa que nos intrigou e que poderia ser pesquisado futuramente é a questão do currículo, o olhar do aluno para o currículo. Não nos aprofundamos nessa questão, pois não apareceram mais dados que nos permitissem discutir o currículo. Salientamos que,

[e]ntender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagens e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder. (GIROUX e MCLAREN, 2013, p. 154)

Sugerimos, ainda, que outros estudos se ocupem em observar de perto a política da escola de tempo integral e suas possíveis contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em LP, já que esse não era o foco deste trabalho, embora o tema tenha nos despertado curiosidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC, 2000. Parte II. p. 4-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jul. 2014.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: MEC, 2006.
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENNETT, M. J. Interculturalidade. Você sabe o que é? *Revista Época*. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html/>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- BORGES, M. M. M. *Os gêneros do discurso em Bakhtin e a sua transformação em objeto de ensino de L.P.* 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português: ensino médio – 3ª série*. São Paulo: Ática, 2010.
- CARRIJO, V. L. S. *Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *Alfa*, São Paulo, p. 249-269, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n1/11.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2014.
- CHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas: Argos, 2003. p. 57-82.
- ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 69-94.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-252.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, [1995]/2001. p. 85-103.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2013. p.141-173.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, [2000]/2007. p. 103-133.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 267-302.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa como investigação sistemática. In: _____. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 31-43.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. (Org.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979]/2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005b. p. 17-33.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a. p-19-36.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-104.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise dos dados qualitativos: a observação In: _____. (Org.). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 195-228.

MOTTA-ROTH. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 153-173.

NOVAES, A. M. P. *Dissertação: de tipologia a gênero textual – uma proposta sob o olhar da interação*. V SIGET, Caxias do Sul-RS, p. 1-17, 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/dissertacao_de_tipologia_a_genero_textual_uma_proposta_sob_o_olhar_da_interacao.pdf. Acesso em: 1 jan. 2016.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 203-211.

PANIAGO, M. L. F. S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara- São Paulo, 2005.

PESSOA, F. *O guardador de rebanhos e outros poemas*. São Paulo: Landy Editora, 2006.

RAMOS, G. *São Bernardo*. São Paulo: Círculo do livro, 1976.

_____. *Vidas secas*. São Paulo: Martins, 1973.

ROJO, R. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MOTTA-ROTH, D. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: I. SIGNORINI (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROLLEMBERG, A. T. V. N. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-53.

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. *QUAESTIO*, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 35-40, maio./nov. 2008.

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

SEDUCE/GO. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás – Conhecimentos de Língua Portuguesa*. 2013.

Disponível em:

<<http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>> Acesso em: 1º dez. 2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, [1995]/2001a. p. 190- 207.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]/2001b.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]/2010.

SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. 34. ed., 3. imp. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 5-51.

YIN, R. K. Introdução. In: _____. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookmam, 2005. p. 19-38.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Mestranda: Susana dos Santos Nogueira

Orientadora: Professora Dra. Lucielena Mendonça de Lima

Projeto de pesquisa Representações sobre os gêneros em aulas de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio.

QUESTIONÁRIO

Este questionário compõe o material de minha pesquisa e tem o objetivo exclusivo de gerar dados sobre as representações nas aulas de Língua Portuguesa. Sua participação é muito importante neste estudo, por isso, peço que responda a este questionário com atenção. Informações pessoais como nome, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes. Muito obrigada!

Pseudônimo: (“nome fictício”, que será usado para identificá-la durante a pesquisa):

_____ Idade: _____

Ao responder o questionário, marque um X no espaço ao lado da resposta correspondente:

1- Há quanto tempo você estuda nesta escola?

() 1 ano () 2 anos () 3 anos

() Mais de 3 anos

2- Quantos professores de Língua Portuguesa você teve durante o Ensino Médio, nesta escola?

() Um () Dois () Três

3- Você gosta de ler? () sim () não Por quê?

4- Se você respondeu não na questão 3, vá para a 5ª questão.

O que você gosta de ler? Caso os textos de sua preferência não estejam listados abaixo, escreva-os na opção “outros”:

() história em quadrinhos () Notícias () Contos () horóscopo

() Poemas () Reportagem () Romance () Piadas

() Mensagens nas redes sociais () Posts () Fábulas () Blogs

() Outros: _____

5- Nas aulas de Língua Portuguesa você aprende Literatura, Gramática e Redação. Há alguma delas que você considera mais importante para se estudar? () Sim () Não
Por quê?

6- Você considera as 5 aulas semanais de Língua Portuguesa suficientes para se aprender Português?
() Sim () Não
Por quê?

7- Você gosta das aulas de Língua Portuguesa?

() Sim () Não

Por quê?

8-Escreva como você gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa.

9- Quais foram as maiores dificuldades encontradas por você nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

10- Quais fatores podem ter facilitado seu aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

11- Quais são os textos que você mais produziu no Ensino Médio?

() Dissertativo

() Narrativo

() Descritivo

() Carta () Poema () Resumo () Cartaz

() Artigo de opinião () Conto

Outros. Especifique: _____

12- Quais os textos você considera mais importante para aprender a produzir?

() Carta

() Notícias

() Contos

() Artigo de opinião

() Poemas

() Reportagem

() Crônica

() Resumo

Por quê? _____

13- O que seria um bom texto?

() Aquele com poucos erros gramaticais (de acentuação, pontuação, ortografia).

() Aquele com boas ideias e poucos erros gramaticais.

() Aquele que comunica algo a alguém em determinada situação de maneira clara.

14- Escreva nomes de gêneros trabalhados pelo seu professor este ano.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “Representações sobre os gêneros do discurso em aulas de Língua Portuguesa de alunos do ensino médio”. Nesta pesquisa pretendemos conhecer as representações que vocês têm sobre as aulas de Português com os gêneros discursivos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é para que possamos pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola e contribuir de alguma forma para a melhoria da educação brasileira.

Com o objetivo de gerar os dados desta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: observarei as aulas, depois vocês produzirão uma narrativa contando suas experiências enquanto estudantes de Língua Portuguesa. Em seguida responderão a um questionário e posteriormente a uma entrevista.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido por mim, pesquisadora, tratarei a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. O aluno participante tem a garantia expressa de poder deixar de responder a perguntas que ocasionem constrangimento de qualquer natureza.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados comigo, pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada por mim, pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Goiânia, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO**



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Susana dos Santos Nogueira, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, orientada pela Prof. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima sou responsável pela pesquisa: “Representações sobre os gêneros do discurso em aulas de Língua Portuguesa de alunos do ensino médio”, e estou convidando você para participar como voluntário deste estudo. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Essa pesquisa pretende conhecer os enunciados produzidos pelos alunos sobre os gêneros na aula de Português. Acredito que ela seja importante, porque trará algumas reflexões sobre a educação. Para sua realização usarei os seguintes instrumentos de geração de dados: observarei as aulas, aplicarei narrativas, questionários e realizarei entrevistas para posterior análise dos dados.

Os alunos participantes produzirão uma narrativa, contando suas experiências como estudantes de Língua Portuguesa, a ser redigida em determinado momento da pesquisa. Em outro momento responderão a um questionário e possivelmente a uma entrevista, com o objetivo de gerar dados para estudar as representações.

Essa pesquisa apresentará um risco bem mínimo para os sujeitos participantes, pois não farei avaliação com os alunos, todos os dados serão escritos e somente eu lerei, farei entrevista individual com eles, porém nenhum aluno será exposto, ou seja, não sofrerão nenhum tipo de constrangimento. O único risco mínimo seria a minha presença na sala de aula causar um pouco de inibição nos alunos nos primeiros dias que eu estiver na escola. Porém acredito que a minha presença não atrapalhará em nada o andamento das aulas, não realizarei nenhum tipo de interferência nas mesmas.

O sujeito participante tem a garantia expressa de poder deixar de responder a perguntas que ocasionem constrangimento de qualquer natureza, comprometo-me a manter a integridade da identidade do aluno através dos pseudônimos. A qualquer momento da realização desse estudo qualquer aluno/a participante e/ou os/as gestores/as do colégio poderá solicitar os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer aluno/a participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos/às mesmas. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, foto, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Susana dos Santos Nogueira (mestranda) Dr^a. Lucielena M. de Lima (orientadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**Assinatura do responsável para alunos menores de idade.**

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo: “Representações sobre os gêneros do discurso em aulas de Língua Portuguesa de alunos do ensino médio”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisador(a): Susana dos Santos Nogueira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao sujeito pesquisado.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE E – ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Mestranda: Susana dos Santos Nogueira

Orientadora: Professora Dra. Lucielena Mendonça de Lima

Projeto de pesquisa: Representações sobre os gêneros do discurso em aulas de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio.

Protocolo de entrevista semiestruturada

Esta entrevista compõe o material de minha pesquisa e tem o objetivo exclusivo de coletar dados. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente, sem nenhuma identificação ou prejuízo aos participantes. Não há resposta certa ou errada. Obrigada por participar da minha pesquisa!

- 1- Qual curso universitário você quer fazer? Por quê?
- 2- Além da prova do ENEM você fez ou vai fazer outras provas em outras universidades? Quais?
- 3- O que é língua portuguesa para você?
- 4- Você acha que é importante estudar língua portuguesa, já que nós todos falamos Português?
- 5- O que é um texto para você?
- 6- Explique o que você entende por aula de redação ou produção textual?
- 7- O que significa escrever um texto para você?
- 8- Você considera importante saber produzir um bom texto? Por quê?
- 9- O que seria um bom texto?
- 10- Em qual(is) aspecto(s) você presta mais atenção quando a professora pede para você produzir um texto?
- 11- Você observa diferenças entre um artigo de opinião e uma carta? Quais?
- 12- Você sabe o que é um gênero?
- 13- Por que você aprende gênero na aula de Português?
- 14- Você se sente preparado para a prova de português e redação do ENEM? Por quê?
- 15- Quais dificuldades você acha que pode ter?

ANEXOS

ANEXO A – CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS

Curriculo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

PACTO PELA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GOV. DE GOIÁS

Língua Portuguesa

Para a construção do Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás, recorremos aos documentos Currículo em debate do Estado de Goiás (Cadernos 1 ao 7), Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa, PCNs, às matrizes de referência do SAEB e do ENEM, à própria edição preliminar do Currículo Referência de 2012, e principalmente à análise do vasto e significativo material nos enviado pelas SREs (como relatórios e devolutivas com importantes contribuições) e às discussões realizadas nos encontros presenciais e à distância.

O referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino. Seu objetivo é oferecer subsídios a um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos e dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Assim, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia.

O Currículo Referência de Língua Portuguesa está organizado em torno de eixos que enfocam o uso da linguagem, por meio das práticas de oralidade (fala e escuta), de leitura, de escrita e de

Curriculo Referência de Língua Portuguesa **12**

Curriculo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

PACTO PELA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GOV. DE GOIÁS

reflexão sobre a língua e a linguagem, relacionadas às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos de cada bimestre, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Esse documento apresenta os conteúdos mínimos necessários a serem trabalhados em cada bimestre. Assim, é importante que o(a) professor(a) verifique a possibilidade de introduzir novos conteúdos e expectativas de aprendizagem, selecionando outros gêneros a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes no decorrer dos bimestres, em cada ano/série, durante o ano letivo. Nessa perspectiva, o trabalho com a língua requer um planejamento conjunto diferenciado, que oriente o ensino sistematizado dos gêneros textuais e propicie o desenvolvimento de habilidades que os estudantes precisam dominar em cada gênero.

Dessa forma, esperamos que esse documento possa contribuir para melhorar a qualidade no ensino de Língua Portuguesa no estado de Goiás.

Agradecemos o apoio e a colaboração de todos nesse processo e nos colocamos à inteira disposição.

3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizar e escutar manifestos diversos. Vocalizar crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração). Escutar crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração). Apresentar resenhas de obras literárias, artigos lidos, peças, filmes etc. Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Poemas. Manifestos. Resenhas.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler manifestos, poemas (1ª geração) e resenhas utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> Formular hipóteses (antecipação e inferência). Verificar hipóteses (seleção e checagem). Ler comparativa e associativamente dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Produzir poemas, manifestos e resenhas, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo, conteúdo e função social). 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o uso de substantivos, adjetivos e outras classes gramaticais nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego das flexões verbais e sobre as colocações pronominais nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego de concordâncias verbais e nominais nos gêneros em estudo. Refletir sobre a estruturação de frases e períodos nos gêneros em estudo. Refletir sobre os pronomes relativos às relações de sentido nos gêneros em estudo. Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. Refletir sobre os elementos articuladores (preposição, conjunção, pronomes, advérbios...) nas resenhas. Refletir sobre orações subordinadas substantivas e adjetivas presentes nos manifestos, poemas e resenhas. Refletir sobre as figuras de linguagem presentes nos textos poéticos em estudo. Refletir sobre o Modernismo brasileiro (1ª geração). Refletir sobre os manifestos e a poesia da 1ª geração do modernismo brasileiro. Reescrever poemas, manifestos e resenhas produzidos (coletiva e individual). 	Prática de Análise da Língua	

65

3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizar trechos de romances da 2ª geração modernista Escutar trechos de romances da 2ª geração modernista. Dialogar sobre o tom de convencimento do artigo de opinião. Comentar artigos de opinião posicionando-se criticamente frente às questões que geram discussões, controvérsias, e que são defendidas pelos articulistas. Desenvolver a capacidade de participar de debates sobre assuntos controversos (e de formar opinião sobre eles) que geram discussões na comunidade escolar ou local. Realizar pesquisas de opinião ou entrevistas com pessoas da comunidade local que sejam autoridades no assunto polêmico do artigo. Socializar os resultados das pesquisas e entrevistas. Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Artigos de Opinião. Romances.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler romances da 2ª geração do modernismo brasileiro e artigos de opinião, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> Formular hipóteses (antecipação e inferência). Verificar hipóteses (seleção e checagem). Ler comparativa e associativamente dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Produzir artigos de opinião e conto de capítulo de romance, observando os elementos constitutivos do gênero em estudo (forma, estilo, conteúdo e função social). 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre as conjunções, locuções conjuntivas e relações de sentido nos gêneros em estudo. Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. Refletir sobre orações subordinadas substantivas e adjetivas presentes no artigo de opinião e no romance. Refletir sobre o emprego de palavras ou expressões que articulam o artigo de opinião (conjunções, pronomes relativos, advérbios e outras expressões que indicam tomada de posição, indicação de certeza ou probabilidade, 	Prática de	

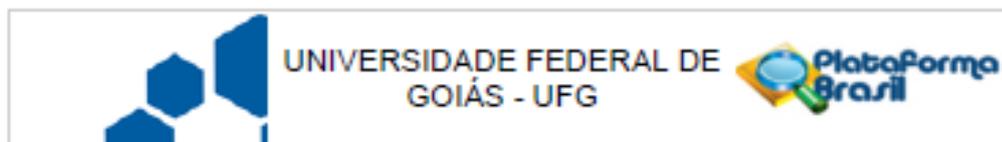
66

<ul style="list-style-type: none"> acréscimo de argumentos etc.). Refletir sobre o tom de convencimento do artigo de opinião e a utilização de diferentes vozes e argumentos (fundamentados em dados de pesquisa, exemplos, opiniões de autoridade, princípio ou crença pessoal) para defender uma posição. Refletir sobre os recursos de estilo que levam à construção de argumentos e/ou intervenções para solução de uma situação problema. Refletir sobre o Modernismo brasileiro (2ª geração). Refletir sobre a prosa da 2ª geração do Modernismo brasileiro. Reescrever artigos de opinião e relato de capítulo de romance, produzidos (coletiva e individual). 	Análise da Língua	
---	--------------------------	--

3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizar e escutar contos da literatura goiana e da 3ª fase do modernismo brasileiro. Vocalizar cartas argumentativas e cartas de leitor. Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Contos literários (incluindo literatura goiana). Cartas de leitor. Carta Argumentativa.
	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de cartas de leitor, cartas argumentativas e de contos literários da literatura goiana e da 3ª geração do modernismo brasileiro, utilizando estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formular hipóteses (antecipação e inferência). ✓ Verificar hipóteses (seleção e checagem). Ler comparativa e associativamente os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Produzir cartas de leitor, cartas argumentativas, contos e relato de capítulo de romances, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção. 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre as conjunções, locuções conjuntivas e relações de sentido nos gêneros em estudo. Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. Refletir sobre as orações subordinadas adverbiais presentes nas cartas de leitor e nos contos literários. Refletir sobre o modernismo brasileiro (3ª geração). 	Prática de Análise da Língua	

3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizar e escutar trechos de romances contemporâneos, regionais e do vestibular. Vocalizar e escutar cartas abertas. Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Romances. Cartas Abertas.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler romances e cartas abertas, utilizando estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formular hipóteses (antecipação e inferência). ✓ Verificar hipóteses (seleção e checagem). Ler comparativa e associativa dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Produzir romances e cartas abertas, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção. 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre as conjunções, locuções conjuntivas e relações de sentido nos gêneros em estudo. Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. Refletir sobre as orações subordinadas adverbiais (continuação) presentes nos gêneros em estudo. Refletir sobre os elementos articuladores (preposições, conjunções, pronomes advérbios...) nos gêneros em estudo. Refletir sobre a concordância nominal e verbal empregada nos gêneros em estudo. Refletir sobre a regência verbal nos gêneros em estudo. Refletir sobre textos em prosa e em verso da literatura Contemporânea ou Pós Moderna. 	Prática de Análise da Língua	

ANEXO B– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações sobre os gêneros do discurso em aulas de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio

Pesquisador: Susana Nogueira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 33097814.9.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 851.681

Data da Relatoria: 02/11/2014

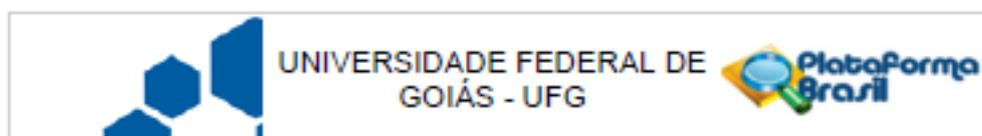
Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que pretende analisar as representações de alunos do Ensino Médio, de uma escola pública de Goiânia, sobre os gêneros textuais e discursivos, em virtude de que nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conhecimentos de Língua Portuguesa, se propõe que o ensino de Português esteja baseado nos gêneros discursivos. Para isso, seguindo o paradigma de pesquisa qualitativo, Interpretativista, será feito um estudo de caso, a partir dos seguintes instrumentos de geração de dados: observação participante, narrativa autobiográfica, questionário e entrevista semiestruturada com pequenos grupos.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo parte da hipótese de que as representações dos alunos sobre a aula de Língua Portuguesa com os gêneros textuais e discursivos poderão evidenciar concepções de linguagem tradicionais, que considera a língua como expressão do pensamento e como código, ou seja, não compreendem a noção de gênero discursivo em sua plena função social. Assim, o objetivo geral deste projeto é compreender as representações de um grupo de alunos em turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio de uma escola pública de Goiânia sobre as aulas de Língua Portuguesa baseadas nos gêneros textuais e discursivos.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-670
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 051.001

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se que a pesquisa apresenta risco mínimo, como a Inibição dos participantes, em razão da presença da pesquisadora ao observar às aulas, mas isso seria minimizado pela não interferência da mesma no andamento das atividades. Está previsto o uso de questionário, cujo roteiro foi anexado ao protocolo, por isso no projeto e no TCLE há garantia expressa de que o participante pode deixar de responder a perguntas que ocasionem constrangimento de qualquer natureza. Afirma-se que os dados não serão gerados durante as aulas. Mas a observação das aulas é uma forma de geração de dados. No projeto somente afirma-se que a coleta será depois da aprovação do protocolo pelo CEP. Mas ressalta-se que se o participante tiver despesas para ir à escola, em outro horário, para participar da pesquisa, é preciso garantir o ressarcimento das despesas. Garante-se a manutenção do sigilo das informações através da codificação dos dados e que todos os registros efetuados serão usados exclusivamente para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação ou artigo científico. Informou-se que os dados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, e que, após transcorrido esse tempo, os mesmos serão destruídos. Como benefício consta a promoção de reflexões sobre educação, dando voz ao grupo menos ouvido (os alunos) e observando os discursos presentes nos documentos educacionais sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

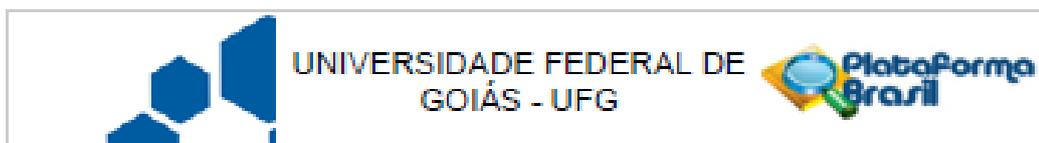
Trata-se de uma pesquisa relevante, por dar voz aos alunos quanto às suas representações sobre o ensino de português e os gêneros discursivos e textuais. Além disso, o embasamento teórico e metodológico é adequado à proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo está instruído com projeto; folha de rosto; termo de compromisso e TCLE assinados, pela orientadora e pela pesquisadora; cartas de anuência da escola e da SEDUC; modelo de TCLE a ser assinado por participantes maiores de 18 anos e pelos pais ou responsáveis e modelo de termo de assentimento (TALE) para os alunos menores de 18 anos.

No projeto consta que a obtenção do TCLE e do TALE ocorrerá após a primeira visita à escola para convidar os alunos a participar e esclarecê-los dos propósitos e procedimentos do estudo. Quanto ao orçamento afirma-se que quem se responsabilizará pelos custos decorrentes do estudo. Acrescentaram mais os seguintes arquivos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Lu.docx; Declaração de que não iniciou a pesquisa; Projeto de pesquisa2.docx; PB XML INTERFACE REBEC.xml; PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 358781.pdf;

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-670
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1183 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 051.001

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriores: (1) Colocar no TCLE os números de telefone de contato do pesquisador (explicitando a possibilidade de ligação a cobrar) e do CEP/UFG.

2) Explicitar no projeto, conforme observado no item AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS, como serão obtidos os dados dos questionários e entrevistas: nos intervalos? ao final das aulas? os alunos poderão responder em casa? 3) Corrigir o cronograma, pois as atividades de geração de dados não podem ocorrer antes da aprovação do protocolo pelo CEP, ou seja, antes de outubro de 2014. 4) Enviar uma declaração de que a coleta de dados ainda não foi iniciada.)

Comentário: Após análise dos documentos postados verifica-se que foram atendidas as pendências elencadas no parecer anterior, portanto somos favoráveis à aprovação do presente protocolo. Nota-se que acrescentaram a declaração de que não iniciaram a coleta de dados, porém não houve a devida correção do início da coleta de dados nas "informações básicas do projeto de pesquisa", mas o mesmo está com cronograma de início de coleta de dados para novembro no arquivo do "projeto detalhado"

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 30 de Outubro de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
 (Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1183 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com

ANEXO C – PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2014



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

DOETA, R. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fonte: OMS e Conar2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.