

BIBLIOTECA
UNEMAT
 Campus Universidade do Planalto - Lacerda-MT
 RG N.º 0139
 Data 15/02/2007
 () Compra (x) Doação () Permuta

37:811.154.3
 172432
 Ex I

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

PRICILA GUIMARÃES DE OLIVEIRA ADRIANO

ENEM E PCNEM's-LP: MEDIADORES PARA AS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA?

PONTES E LACERDA – MT, DEZEMBRO DE 2006.

81.1.1
6. 4.
56

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Pricila Guimarães de Oliveira Adriano

**ENEM E PCNEM's-LP: MEDIADORES PARA AS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA?**

Monografia de conclusão do curso de Graduação em Letras apresentada ao Departamento de Letras (DI) da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Letras.

Orientador Prof.: MS José Leonildo Lima

PONTES E LACERDA - MT, DEZEMBRO de 2006.

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado e defendido perante a seguinte banca examinadora:

PROF. MS. JOSÉ LEONILDO LIMA
Orientador

PROF^a. MS. SILVIA REGINA NUNES
Membro da banca

PROF^a. MS. ANA MARIA MACEDO
Membro da banca

Dedico este trabalho ao meu amado esposo Neídio que muito me apoiou, aos meus queridos pais e aos meus amados filhos Arthur, Evilin Carla e Franklin.

Agradecimentos

A Deus por me iluminar e proteger, ao meu querido e amado esposo Neídio que nesta caminhada me apoiou, e nos momentos mais difíceis, não me deixou desistir, compreensivo cuidou dos nossos queridos filhos Arthur, Evilin Carla, Franklin para que eu estudasse.

Aos meus companheiros de sala de aula, em especial ao Edson, meu irmão em Cristo. À minha querida professora Lara, por sua amizade, carinho e momentos de alegria; À professora Tereza que sempre será um “Jatobá” na minha caminhada.

Aos meus pais pelas preces em meu favor.

Aos meus queridos irmãos Valdemir, Aurilene, Roseli, Eliézer e Antônio pelo carinho e apoio.

Ao Anderson que não mediu esforços me emprestando materiais para pesquisa.

À Inês que de modo direto me ajudou nesta caminhada, sendo uma 2ª mãe para meus filhos.

À minha cunhada Neuzeli que em um momento difícil dessa caminhada me ajudou.

Ao meu orientador professor José Leonildo Lima.

... Entorpecido pelo muito que se pode querer dizer e o pouco que se diz, bem vinda seria uma paralalia temporária: uma desculpa antes pares uma culpa a mais (entre tantas outras) a carregar a cada olhar que encontre um mundo um pouco além daquele em que se vive.

João Wanderley Geraldi

Resumo

A presente pesquisa apresenta resultados de uma investigação sobre a Língua Portuguesa no ensino médio com o objetivo de responder a pergunta que norteia o trabalho: O ensino da língua portuguesa no ensino médio acontece mediado pelos PCNEM's e o ENEM?

Como objetivo específico procurei investigar como se dão a leitura e a produção textual em sala de aula no ensino médio e se elas estão mediadas pelo PCNEM's-LP e o ENEM.

Para proceder à análise, procurei traçar um perfil do ENEM e do PCNEM's-LP quais seus objetivos relacionados à leitura e à produção textual. Em relação às competências e habilidades preconizadas por estes documentos, pude constatar que: a leitura e a produção textual são propostas a partir da concepção de linguagem sócio-interacionista também chamada de concepção bakhtniana. Para esta concepção, o leitor, através do discurso, é constituído social e ideologicamente e a linguagem como interação amplia o conhecimento de si e do outro num processo dialógico. O texto para esta concepção é o centro de todo processo ensino e aprendizagem.

Dessa forma, procurei analisar através de um questionário composto por seis perguntas aplicado a três professoras do ensino médio, como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa e se está contemplando ou não o que preconiza o PCNEM's e o ENEM.

Creio que todo esse percurso investigativo conseguiu me apontar uma resposta: O ensino de leitura e produção textual no ensino médio não atenta para o que preconiza o PCNEM's-LP e o ENEM. Há muito a ser feito no âmbito escolar relacionado ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I	
ESTRUTURAÇÃO DO ENEM.....	10
1.1 O Objetivo do Exame Nacional do Ensino Médio.....	10
1.2 Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa.....	14
CAPÍTULO II	
O APARATO TEÓRICO.....	18
2.1 Linguagem e interpretação.....	18
2.2 A leitura.....	20
2.3 O papel da escola em relação à leitura e à produção textual.....	21
2.4 A análise lingüística em foco.....	24
CAPÍTULO III	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM AVALIAÇÃO.....	30
3.1 Procedimentos pedagógicos adotados em aulas de Língua Portuguesa.....	30
3.2 Produção escrita no contexto escolar.....	32
3.3 A Produção escrita preconizada pelos PCNEM's-LP e ENEM.....	37
3.4 A Leitura em evidência.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXOS.....	47

INTRODUÇÃO

Este trabalho centralizou-se no objetivo de investigar se o ensino-aprendizado de língua portuguesa no Ensino Médio é mediado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM's-LP) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No capítulo I procurei discutir a estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) bem como seus pressupostos. Seqüencialmente analisei as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM's) de Língua Portuguesa, para que de posse dessas informações pudesse analisar como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e se este processo de ensino contempla as propostas dos PCNEM's e do ENEM.

O capítulo II foi elaborado com a preocupação de traçar um referencial teórico que contemplasse os aspectos a serem enfocados: leitura e produção textual no Ensino Médio.

No capítulo III procurei analisar como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa referente à leitura e à produção de texto.

Embora a pesquisa tenha-nos mostrado que o ensino de Língua Portuguesa ainda se pauta pelo tradicionalismo, encontramos professores preocupados com suas práticas pedagógicas.

Todo o trabalho originou-se de reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa na prática de sala de aula.

Depois de todo esse percurso, posso visualizar o ensino de Língua Portuguesa sob dois prismas: de um lado temos um ensino ainda centrado no tradicionalismo, com professores não capacitados para colocar em prática novas concepções de linguagem; Por outro lado, temos uma reestruturação desse ensino proposto pelos PCNEM's-LP e pelo ENEM mediado pela concepção de linguagem sócio-interacionista, o que já é um passo dado em busca de mudanças no ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, reconheço as limitações da pesquisa diante do vasto campo para reflexões acerca da Língua Portuguesa. E espero que este trabalho contribua para o ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I

ESTRUTURAÇÃO DO ENEM

1.1 OBJETIVO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional do Ensino Médio foi implantado pelo MEC em 1998, com o objetivo de servir de referencial para o aluno que pretende ingressar em curso superior ou mercado de trabalho. Não é um exame obrigatório. Tem sido considerado pelos próprios responsáveis do exame, não como uma avaliação, mas como uma espécie de serviço. No entanto, alguns documentos oficiais do Ministério da Educação têm chamado o exame de avaliação ou auto-avaliação.

Discutir se o exame tem caráter avaliativo pode resumir-se a uma simples questão de terminologia, pois o ENEM conta com cinco competências e vinte e uma habilidades a serem avaliadas. Dessa forma, o exame faz parte de uma política do governo para avaliar todo sistema de ensino, o que parece ser uma proposta inovadora.

Segundo Ataíde Alves, diretor de avaliação de certificação de competência, na apresentação do caderno do INEP (2006.p.07), o exame “constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil”. E acrescenta: “O ENEM tem papel fundamental na implementação da reforma do ensino médio” (p.07). Dessa forma, o exame é um instrumento valioso de reformulação e qualificação do Ensino Médio. Da forma como é estruturado, possibilita ao aluno demonstrar o que aprendeu.

Para os autores da matriz do ENEM, o exame não tem uma preocupação em medir conteúdos das diversas disciplinas escolares, mas configura-se como instrumento de abordagem de leitura e interpretação do mundo que cerca o aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio. Uma das principais características do exame é não possuir um recorte por disciplinas. As situações-problema formam um único bloco com um total de 63 questões, desfazendo o caráter fragmentário próprio do sistema de ensino no país, que divide todo o conhecimento. As questões objetivas da prova propõem uma espécie de “enfrentamento” para o participante, em que este deverá recorrer aos conhecimentos adquiridos na escola, tais como: elaboração de soluções, análise de informações, de atribuição de sentido ao texto passando pelo domínio dos vários tipos de linguagem, sobretudo a Língua Portuguesa.

Guimarães (2006: p.67), um dos elaboradores do ENEM, faz questão de distinguir algumas características das situações-problemas

A situação-problema coloca-se quando as questões do Enem permitem desafiar os jovens a colocarem-se diante de um mundo complexo com todos os seus aspectos de ordem, ruptura, contradições, conflitos, complementaridades e inter-relações. Isso não pode ser alcançado sem colocar o raciocínio em movimento, exercitando competências no domínio das linguagens e da capacidade de expressão do pensamento lógico, visando demonstrar sua autonomia de julgamento e de ação, atingindo-o nos setores pessoal e existencial.

A prova do ENEM é composta por uma parte objetiva e uma redação. A parte objetiva contém 63 questões ou situações-problema de múltipla escolha de igual valor. Nessas questões são avaliadas cinco competências que formam uma matriz. Os responsáveis pelo ENEM assim definem competência e habilidade:

Competências são as modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 1999, p.07).

A matriz de competências é assim constituída:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos considerando a diversidade sociocultural;

A Matriz de Competências que estrutura todo o exame foi criada por diversos profissionais “especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e

professores das diferentes áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (INEP, 2006). Essa Matriz teve sua elaboração norteadas por documentos importantes, como o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e ainda os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas cinco competências expressam-se por vinte e uma habilidades. Dentre elas, destacamos as seguintes:

1. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens e vice-versa.
2. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
3. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

Como bem afirma Fini (2005, p.101), “As técnicas de elaboração de itens do ENEM, que se constituem em um conjunto de critérios, não são inéditas, não são únicas e não foram criadas pela equipe de ajuste e, sim, adaptadas para a elaboração desse exame”. O objetivo buscado pelo exame é de que o participante recorra às suas competências e habilidades para determinar a alternativa correta correspondente ao problema proposto.

O fato é que o sistema de ensino está baseado na fragmentação do conhecimento nas diferentes disciplinas. Diante dessa constatação, surgiu a necessidade de uma nova configuração no tratamento do saber, a partir de uma visão abrangente de todo sistema, buscando garantir uma comunicação efetiva entre todas as disciplinas. No entanto, o próprio autor supracitado alerta, ao basear-se em Barthes¹, que a interdisciplinaridade, ao contrário do que se pensa, não consiste em tomar um objeto e torná-lo comum às diversas disciplinas. O autor francês aponta que as disciplinas é que devem guiar um novo objeto fora de seus domínios.

¹ Roland Barthes – Sociólogo e crítico literário, francês. Escreveu a obra “Rumor da língua”

Independentemente do tratamento que se dê à interdisciplinaridade, há o consenso de que, diante de uma insatisfação com um ensino compartimentado, o processo pedagógico deve garantir ao aluno a compreensão e levá-lo a uma ação. As disciplinas não perderiam seu valor ou sua autonomia, apenas emprestariam seus conteúdos para fundamentar um trabalho de entrelaçamento entre si.

Esse entrelaçamento, essa “teia” criada a partir das multidisciplinas ocorreria “Na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextualização”. (Machado, 2006: p.42) Esse conceito enfoca a necessidade de se fazer uma relação do que se aprende na escola com a realidade extra-escolar do aluno. De acordo com os próprios PCNEM’s (1998:p.38) “Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto”. Isso significa assegurar ao aluno não uma formação puramente acadêmica, mas possibilitar-lhe construir-se integral e integradamente ao universo que o cerca. Cidadania, ética, moral e consciência devem fazer parte da vida desse aluno como verdadeiro homem.

A pesquisa ficará restrita à análise de um questionário, composto por seis perguntas, aplicado a três professoras do ensino médio. Acredito que através deste questionário os dados coletados serão suficientes para uma análise coerente e sem riscos de falsas generalizações.

1.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCNEM's-LP) foram criados dentro de uma nova conjuntura político-educacional de reformulação de todo sistema de ensino do país. Tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os PCNEM's-LP procuram, em linhas gerais, dar uma nova roupagem ao ensino nas três séries antecedentes ao ingresso do aluno em curso superior. Os PCNEM's-LP apresenta um conjunto de "proposta de mudanças qualitativas para o processo do ensino-aprendizagem no nível médio" (PCNEM's-LP, 1999: p.125). Eles direcionam-se para uma pedagogia de caráter abrangente, em que a linguagem não se limitará a uma "atividade metalingüística", mas será um instrumento à disposição do aluno. De acordo com os PCNEM's-LP (1999: p.139),

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem; considerada em um processo discursivo de construção... Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Nesse sentido, a escola deve oferecer aos alunos não só a oportunidade de estudo da língua materna, mas lhes introduzir e reforçar conceitos como cidadania e trabalho, e assim tornar os alunos preparados para as exigências de toda uma vida. Isso significa dizer que o ensino de língua materna deve levar os alunos a uma reflexão sobre o seu uso, ao contrário do que predominou ou predomina nas salas de aula, um estudo totalmente descontextualizado. O ensino da língua materna deve estar situado "... no emaranhado das relações humanas, nas quais os alunos estão presentes e mergulhados. Não a língua divorciada do seu contexto social vivido". (PCNEM's-PL, 1999: p.138).

É importante ressaltar que os PCNEM's-LP preconiza que ao final do Ensino Médio os alunos possam alcançar competência e habilidades que lhe possibilitem:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas);
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Mesmo porque estas competências e habilidades serão analisadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998: p.145).

A antiga LDB dicotomizou o ensino da Língua Portuguesa em Língua e Literatura (basta analisar alguns livros didáticos e a distribuição das aulas de língua, para se perceber essa dicotomização). Em língua, a preocupação maior centrou-se na abordagem pura de uma nomenclatura gramatical em que conceitos e normas, tomados isoladamente nas tantas frases igualmente isoladas e fora de contexto que povoavam os livros, ficavam sem nenhuma aplicação, a não ser para resolução de exercícios e de provas. Com isso, acreditava-se conferir aos alunos maior competência comunicativa tanto na linguagem falada quanto na escrita.

Em relação ao estudo da literatura, mais especificamente a literatura brasileira, o ensino restringiu-se ao enfoque de escolas literárias, seus autores e as obras principais, dessa forma, afastando o aluno da leitura prazerosa e espontânea. Justamente a leitura, uma habilidade importante na formação do aluno, ficava restrita ao contato com textos literários, e mesmo assim, numa interpretação em que Coracini (1995: p.31) afirma não haver "... lugar para a pluralidade de leituras: O professor conduz o aluno para sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto a única correta".

A partir de uma nova perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, baseada em um aspecto dialógico e sócio-interacionista, os elaboradores dos PCNEM's-LP perceberam que a ação pedagógica deveria tomar novo rumo em sala de aula. Encarando o aluno como sujeito de uma interação social, o ensino da língua deveria tornar-se mais abrangente e com a finalidade de oferecer oportunidade ao aluno de aquisição de um saber lingüístico necessário para que reflita sobre o uso da comunicação nos vários contextos de sua vida. De acordo com os PCNEM's-LP (1999:p.138) "Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento

que define como pessoas entre pessoas”. A esse respeito, os PCNEM’s-LP (1999: p.141) se referem a uma competência lingüística e estilística que deve ser alcançada pelo aluno. Lingüística, como “conhecimento dos recursos expressivos de sua língua” e estilística, pela “capacidade de escolher, entre esses recursos, aqueles que mais convêm às condições de produção dos discursos”.

Os parâmetros falam da obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa, mas sem a dicotomização tradicional. A língua não deve ser abordada como algo fechado em si, sem possibilidade de uso e, sim, como ferramenta para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno. O professor deve, assim, privilegiar um trabalho de preparação do aluno para situação real de uso da linguagem.

Segundo os parâmetros, em vez de um conjunto de frases isoladas e fora do contexto, ter-se-á como unidade básica para o estudo da linguagem o texto, que deve cumprir uma função comunicativa, levando o aluno a atualizar-se pela própria língua. Nesse sentido, o aluno será o construtor de significados e não apenas receptor de conteúdos prontos, como ainda acontece na maioria das salas de aula. Gramática e Literatura obviamente não devem ser esquecidas, porém o estudo de Língua Portuguesa deve voltar-se para as necessidades do aluno em seu convívio social, levá-lo a reconhecer como se estrutura e organiza o discurso, oferecer-lhe a oportunidade de estar em contato com os mais variados gêneros textuais, bem como possibilitar ao aluno domínio da língua materna como forma de estar em igualdade nas mais variadas situações. Como aponta Santos (1998: p.1), “Toda pessoa tem direito a ser igual quando a diferença o torna inferior, contudo, tem também, direito a ser diferente sempre que a igualdade colocar em risco sua identidade”. Como se vê os PCNEM’s-LP propõem uma re-configuração do ensino de língua materna, assim como sua elaboração está em consonância com as mais novas teorias lingüísticas.

Com a elaboração dos PCNEM’s de Língua Portuguesa, foi dado um grande passo para concretização de mudanças há muito necessárias para o Ensino Médio. Analisando as idéias que norteiam o documento, podemos apontar que:

- a) O ensino da língua deve dar-se com base no texto;
- b) A língua se realiza tanto nos usos orais como escritos;
- c) A língua não é apenas código ou forma, mas forma de sentido;
- d) A língua não é estrutura abstrata, mas um fenômeno sócio-histórico.

Portanto, a partir da concepção de linguagem sócio-interacionista do ensino da língua que embasou o ENEM e os PCNEM's-LP, acreditamos que esses documentos servirão de mecanismos para uma mudança da prática pedagógica.

CAPÍTULO II

O APARATO TEÓRICO

2.1 Linguagem e interpretação

Toda e qualquer pesquisa sobre língua portuguesa perpassa pela necessidade de revisão das concepções de linguagem que norteiam o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Também é de fundamental importância saber a concepção de língua e linguagem que norteia essa pesquisa.

Três são as concepções de linguagem apontadas pelos estudiosos da língua, entre eles Travaglia (2001: p. 22). Língua como forma de expressão, língua como instrumento de comunicação e língua como mecanismo de interação. As duas primeiras concepções dão ênfase à metalinguagem. Ambas dão enfoque às práticas linguísticas que não levam em consideração o contexto, as intenções comunicativas, os fatores extralinguísticos formadores da situação comunicação. A terceira concepção, e a que embasa esse trabalho, é uma concepção de linguagem que nasceu nas últimas décadas, e adota a linguagem como mecanismo que serve para os sujeitos interagirem. Geraldi (1994: p.18), ao falar sobre esta concepção, afirma que

Nesta perspectiva a linguagem é um processo não só da fala, mas constitutivo do próprio sujeito e da própria linguagem – quanto mais nós falamos, mais estamos construindo a própria linguagem. Neste sentido é óbvio que, nos processos interacionais de que a pessoa participa as categorias usadas – desde o dialeto até o tipo de língua usado, a noção de formalidade, informalidade na língua etc. Vão depender da história desse indivíduo e dos seus processos de interação.

Nesta concepção, chamada de sócio-interacionista, não há uma preocupação apenas com o código linguístico, ou seja, usar a língua não se restringe à tradução do pensamento, à transmissão de informações, mas serve de ação e atuação sobre o interlocutor, considerando ainda a situação em que se produz o discurso, assim como o contexto sócio-histórico e ideológico em que o discurso é proferido. Nesta perspectiva, não é o texto que determina as leituras, como pretendem as duas primeiras concepções de linguagem. O texto é, de acordo com a concepção sócio-interacionista, um produto do processo discursivo. Neste sentido, Foucault (1969: p.136) diz que

Os textos não passam... de grafismo empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo e direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo.

Para Coracini (1995: p. 17) “Os textos, independentes das convenções partilhadas, independentemente da formação discursiva, são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico”. Em outras palavras, o texto fora da concepção de leitura, leitor-texto, leitor-autor, perde suas condições de produção. Apenas uma nova situação de enunciação será capaz de conferir sentido a esses sinais.

Dentro dessa concepção de linguagem, não é o signo e nem é a frase o objeto de estudo, e sim, o texto. O trabalho com o texto é que faz professor e aluno ocuparem-se efetivamente com o uso da língua, pois o texto é a própria prática da linguagem, e tentar entender os seus mecanismos estruturais e dar-lhe significado aumenta as possibilidades do aluno sair do ensino médio autor de textos, leitor e crítico da realidade. Geraldi (1994: p.122), ao falar da importância do texto para o ensino de língua, traz-nos a seguinte afirmação sobre a leitura e a escrita:

Aprender a ler é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

A partir dessa concepção, há decididamente uma necessidade de mudança de postura, sobretudo por parte do professor, em relação ao ensino da língua. Ele deve oferecer ao aluno a oportunidade de usar a linguagem nas mais diversas situações e contextos, tornando-o um leitor competente, um conhecedor dos mecanismos gramaticais e lingüísticos e um eficiente produtor de textos, como prevêm os PCNEM's-LP e o ENEM.

É essa concepção que interessará à presente pesquisa, pois ensinar a língua não é ensinar o código lingüístico ou estritamente a gramática, uma especificidade apenas. Se o ENEM baseou-se nos PCNEM's-LP, e esses, por sua vez, em uma visão moderna de

ensino-aprendizagem da língua, a concepção sócio-interacionista interessa, e muito para a pesquisa, principalmente porque é esta concepção que irá embasar a análise dos dados coletados através de um questionário aplicado a três professoras do Ensino Médio de Língua Portuguesa.

2.2 A leitura

A leitura é a via de acesso a uma boa parte do conhecimento adquirido não só no contexto escolar, como também em contextos extra-escolares. Para Cagliari (2002: p.184),

De tudo que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida o melhor, a grande herança da educação. É prolongamento da escola na vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia-a-dia, lê muito mais que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino de português.

Para Wigner, (1979: p.8), "... A leitura permanecerá sempre um meio fundamental de aquisição de conhecimento".

Mas como a leitura tem sido tratada de maneira geral? Quanto a esta atividade, inicialmente lingüística, normalmente se pensa no ato de retirar informações do texto, isto é, leva-se em consideração apenas o material lingüístico visual, captado pelos olhos. Esse procedimento de leitura tem sido privilegiado há muito tempo pelas escolas, inclusive em aulas de Língua Materna, e nem sempre com objetivos definidos. No caso específico das aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura há muito vêm se limitando ao trabalho com os clássicos, ou com seus fragmentos.

O trabalho com outras variedades de texto praticamente se direciona a abordagem de aspectos gramaticais. Isto significa dizer que não há um processo sistematizado de ensino de leitura. Tomar a leitura como habilidade a ser ensinada pela escola não é tarefa fácil. Mas já há uma inquietação por parte de professores e estudiosos que, através de pesquisa e de cursos, estão modificando a postura em relação a essa habilidade lingüístico-cognitiva. É extremamente importante verificar que a concepção de leitura sempre esteve vinculada à concepção de linguagem vigente em determinado momento. Isso explica que em um contexto estruturalista, toda significação

estaria centrada no código, sem levar em conta a intenção do autor e o papel do leitor na construção do significado. A leitura, nessa perspectiva, é vista apenas como processo de decodificação, em que o leitor depreende do texto informações consideradas pelo leitor mais importantes, sem qualquer questionamento ou interferência de seu conhecimento. A leitura, nessa perspectiva, tem sido utilizada como forma de o aluno acumular conhecimentos sobre os conteúdos escolares, em que o aspecto quantitativo é mais privilegiado, muitas vezes, em função do próprio sistema de avaliação da escola.

No entanto, de acordo com a concepção de linguagem sócio-interacionista – a que interessa para a presente pesquisa – a visão de leitura é bakhtiniana, em que a unidade básica de análise lingüística é o enunciado, ou seja, elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos. Isso significa dizer que a leitura deve ser mais que um processo de decodificação, em que se destaca somente a informação literal do texto, para se configurar numa atividade de busca de informações extralingüísticas, de percepção da intenção do autor e de construção do sentido pelo leitor, a partir de sua visão de mundo, de suas experiências nos mais variados contextos.

Assim, a leitura torna-se um verdadeiro jogo lingüístico em que o leitor se vale não só do que está explícito, mas também se insere no texto, a partir do seu conhecimento de mundo.

2.3 O papel da escola em relação à leitura e produção textual

Pesquisas realizadas pelo INEP em 2006 que mediam o conhecimento dos alunos brasileiros em português e matemática, trouxeram resultados alarmantes que atestam a crise no ensino, principalmente em Língua Portuguesa. Em relação à leitura e produção textual, o caso é grave.

Ainda estamos nós, professores, presos a certo tradicionalismo que toma o texto apenas como pré-texto para atividades por nós bastante conhecidas. Duas delas são a identificação de aspectos gramaticais e a abordagem de conteúdos literários. Na concepção de alguns professores ou até da escola, leitura é sinônimo de literatura, ou ainda como aponta Silva (1998: p.74),

Uma observação que se faz nas aulas e nas lições de língua portuguesa vai mostrar que existe que um padrão fixo de

encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosamente)-exercício (de entendimento do texto e regras gramaticais)-redação.

Acontece que tal atividade consiste na figura do professor como único detentor de conhecimento e, assim, cabe a ele todo o trabalho de compreensão e interpretação do objeto de leitura.

A professora Maria do Carmo O. T. dos Santos, (2003) da Universidade Estadual de Maringá, num artigo intitulado “Depois dos PCNS, como anda nossa língua portuguesa no Ensino Médio”, traz uma oportuna investigação sobre leitura e produção textual no ensino médio dizendo que: leitura no ensino médio ainda é uma prática associada somente à literatura, textos não literários são usados, mas com pouca frequência. As ofertas de textos outros que não pertençam ao livro didático, tais como jornais, revistas com notícias atuais, músicas, reportagens, são raros e refletem o empenho particular de um ou outro docente. Essa leitura em sala de aula obedece a uma rotina comum: leitura silenciosa dos textos pelos alunos, resolução dos exercícios e discussões das questões. Nestas etapas de leitura predominam os níveis de decodificação e de compreensão. A interpretação, momento em que poderia ser vivenciado, na relação leitor/ texto, não é enfatizado.

Quanto à produção de textos, nas diferentes escolas em que a professora supracitada fez a pesquisa, o que predominam são as atividades organizadas pelos livros didáticos: leitura do texto, questões de compreensão e interpretação respondidas e uma proposta escrita a ser executada. Há uma breve discussão do assunto, mas não foge do artificialismo na realização das atividades, pois não existem interlocutores reais para as escritas discentes, apenas os professores. Os textos são corrigidos dando ênfase à gramática normativa e, em nenhum momento os textos são devolvidos para serem reescritos.

Neste sentido, Geraldi (1994) e as professoras, Raquel Fiad e Lílían Lopes Martins Silva, desenvolveram uma nova proposta de ensino da Língua Portuguesa. Nesta proposta, o ponto de partida é o ensino da língua e não da metalinguagem (Gramática Normativa). O aluno é exposto a vários tipos de textos e convidado a produzir textos a partir do que o cerca e interessa. Nas palavras de Geraldi

A nossa proposta se centra na língua escrita, pela qual se sistematiza e se organiza a diversidade de discursos que circulam dentro da sala de aula

.Há três tópicos fundamentais: levar em consideração a variedade lingüística do meio dos alunos; a partir da variedade, focar metodologicamente o ensino gramatical em cima da escrita do aluno. Uma primeira versão do texto, e versões e mais versões até chegar a um texto publicável; terceiro, é fazer os alunos convirem com a leitura, pois a partir da leitura cria-se uma discussão sobre literatura e se desperta o interesse por ela. (Geraldi,1994:p.19).

É certo que a produção de textos na escola recorre a aspectos bastante tradicionais, como ao ensino da gramática, e esse é um dos fatores para a crise de leitura e produção textual em língua portuguesa.

Há muito tempo se criou o mito de que leitura e produção textual é território apenas de Língua Portuguesa, mas leitura e produção textual é uma habilidade a ser ensinada. Todos os professores das diferentes disciplinas devem estar comprometidos com estas habilidades. Se tomarmos por base os PCNEM's-LP, veremos a necessidade de uma postura ativa de toda escola para estas habilidades. Os parâmetros preconizam um processo de ensino-aprendizagem engajado com o desenvolvimento de capacidades para que o aluno possa transformar a própria realidade. Boa parte desse processo deve passar por um trabalho bem mais comprometido com a leitura e produção de textos de forma contextualizada e interdisciplinar.

Assim, leitura e produção de textos devem fazer parte das aulas de todas as disciplinas. Sozinho, o professor de Língua Portuguesa não consegue criar nos alunos o hábito de leitura e muito menos torná-los leitores hábeis, mesmo porque o conhecimento das outras disciplinas passa necessariamente pela leitura e produção textual.

Quanto ao livro didático, Silva (1995: p.122) afirma que "O conteúdo selecionado no livro didático só carrega em si um sentido já-lá, já posto, na aparência da unidade, do universal, não há possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do aluno com esse conteúdo e as palavras devem coincidir com as coisas". Nesta concepção, existe apenas uma leitura legítima para o texto. Ele é usado como fonte de extração das idéias mais importantes e para memorização, sendo que o papel do professor e do aluno é apenas recuperar as informações lidas através das perguntas.

Infelizmente o livro didático ganhou status de modelo de ensino, pressupondo uma concepção específica de produção de conhecimento, em vez de ser apenas um

instrumento para auxiliar o professor em sala de aula. Há uma necessidade de refletir melhor sobre a posição do professor frente a esses manuais.

2.4 A análise lingüística em foco

O ensino baseado na preocupação com “... os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (Travaglia, 2001: p. 30), denomina-se “gramática normativa”. Possenti (1999: p.60) faz uma oportuna reflexão sobre o conceito de gramática:

- a) Estudos e regra mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases) um exemplo dessas primeira atividade é o estudo de regras de concordância e regência-regra de colocação de pronomes oblíquos b) A análise mais ou menos explícita de determinadas construções exemplos da segunda atividade são critérios para distinção entre vogais e consoantes, critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema a fixos).c) Análise sintática da oração e do período especialmente se isso se faz com a utilização da metalinguagem.

Após estas definições de atividade da gramática, Possenti (1999: p.72) ainda esclarece que a palavra “gramática como conjunto de regras” não é uma definição precisa e conclui que

Assim, tal expressão pode ser entendida como:

- 1) Conjunto de regras que devem ser seguidas;
- 2) Conjunto de regras que são seguidas;
- 3) Conjunto de regras que o falante da língua domina.

A partir daí, a opção pelo termo análise lingüística parece não se justificar apenas por uma questão de terminologia, mas pela preocupação de se pensar numa postura diferente para o tratamento da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Supondo que o aluno possa garantir um desempenho melhor no uso da linguagem, alguns estudiosos tiveram a predileção por esse termo, já adotado pelo próprio PCNEM-LP.

Pisciotta (2001: p.97) faz a seguinte afirmação acerca da escolha pela denominação análise lingüística:

A justificativa está na concepção ampla de análise lingüística que incorpora, além das questões gramaticais e fonéticas, os aspectos semânticos e pragmáticos relacionados à produção e recepção de discursos. Portanto, a mudança não é de rótulos e sim de concepção de língua e de objetivo de ensino, afetando a metodologia a ser utilizada em sala de aula e o conteúdo a ser trabalhado.

Para a autora acima, os aspectos gramaticais não perderam o seu espaço nas aulas de língua, “Pelo contrário, os fenômenos gramaticais estão presentes como objetos de observação, descrição e categorização e são essenciais para o estudo do discurso” (idem: p.97).

Em edição especial da Revista Nova Escola, em que se discutem os rumos do ensino de Língua Portuguesa, com apoio na análise lingüística, há a seguinte explicação:

A partir dos ensinamentos da lingüística aplicada, a aprendizagem da gramática concentrou-se no texto como unidade de trabalho. Surgiram, então, diversos temas novos para análise. Entender como se articulam as diversas frases de um texto ou como se dá a coesão de um período ganhou importância na análise lingüística praticada atualmente. Por outro lado algumas minúcias da gramática normativa tornam-se, muitas vezes, dispensáveis. (Rosa, 2000: p.13)

Geraldi (1999: p.74) assim comenta sobre o assunto:

O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quantas questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto.

O autor vai adiante:

As análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados são respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser o que se tem para estudar, sem saber bem para que apreendê-los. (Geraldi, 1999: p.130)

O que Geraldi (1999) chama de análise lingüística, Travaglia (2001) denomina de reflexão lingüística que leva o aluno a entender como a língua funciona e conseqüentemente a uma maior competência comunicativa e a uma interação a partir da linguagem. Para Travaglia (2001: p. 107)

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

E afirma ainda (Travaglia, 2001: p.142) “Quando o indivíduo interage há uma reflexão de forma consciente ou até mesmo inconsciente, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e entender o outro”.

Na verdade não existe ainda um consenso entre pedagogos, gramáticos e lingüistas em relação ao ensino da gramática. Talvez por este motivo o trabalho em sala de aula não encontre uma orientação segura. Dessa forma a gramática é tomada então como um fim em si mesmo.

Mesmo com teorias lingüísticas mais recentes, direcionadas para a concepção de língua que privilegia a interação entre sujeitos – sendo esta concepção a que interessa neste trabalho de pesquisa – a prática em sala de aula ainda está presa ao ensino fundamentado na metalinguagem. Luft (2000) é veemente em apontar a inutilidade e nocividade em um ensino de língua materna apoiado na gramática tradicional. Após uma série de questionamentos sobre alguns conceitos e definições veiculadas por uma gramática, ele afirma que esse tipo de abordagem no processo de ensino-aprendizagem do português serve “para preservar um imobilismo lingüístico”, além de “incutir no aluno a obsessão do erro, em vez de liberar os poderes de linguagem e aprimorar a competência comunicativa”. (LUFT, 2000:90-92)

O próprio autor, na apresentação do livro supracitado, faz referências a algumas frases que, segundo ele, “se ouvem até de pessoas cultas: português é a língua mais difícil do mundo”, ‘não sei português’, ‘neste país todo mundo fala errado’”. Bagno (2000: p.35) vale-se também de uma frase semelhante, ‘português é muito difícil’, como ponto de partida para tecer uma crítica sobre o ensino tradicionalista. Segundo Bagno, a dificuldade em aprender a Língua Portuguesa reside no fato de que as regras ensinadas em nada “correspondem à língua que realmente falamos ou escrevemos no Brasil”. Para

ele, ainda, o empecilho maior para esse suposto fracasso dos falantes brasileiros deve-se a uma abordagem do português como uma ciência e não como um instrumento de comunicação.

O insucesso dos professores, dos alunos e da escola é bem evidenciado por Neves (1999:p.11) a partir de pesquisa realizada junto a um grupo de professores. Baseando-se em números, a autora constatou que objetivos os professores procuravam alcançar com o ensino da gramática. Alguns desses objetivos ou preocupações apontam para aprovação em concursos, expressar-se melhor e ser bem sucedido na vida, o que não corresponde à realidade, pois os que freqüentam a escola pelo menos durante onze anos não necessariamente terão esses objetivos alcançados.

Se pensarmos que desde o primeiro ano escolar até o terceiro ano do ensino médio uma criança estuda a gramática de sua língua, é de supor que ela praticamente deveria tornar-se um gramático. Porém, a realidade nos mostra que ao final de toda essa jornada escolar, de pelo menos uma década, o aluno sai da escola com uma impressão nada agradável da própria língua. O aluno é capaz de detestá-la. Consciente ou inconscientemente perceberá que quase nada de útil aprendeu na escola, não conseguindo nem dominar a nomenclatura, pois acredita que sua língua é muito difícil, confundindo-a com a gramática.

Isso se revela como um verdadeiro paradoxo, pois o desconhecimento da língua só é possível para um não falante do português. Em média, aos três anos qualquer criança consegue elaborar construções lingüísticas, isto é, possui uma gramática interna que lhe possibilita estabelecer uma interação com as pessoas que a cercam. Não conhecer a nomenclatura gramatical não impede uma criança de dominar a própria língua, a língua de seus pais. Na verdade, com bem aponta Luft, o professor de português desconhece que a criança já “sabe sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações”. (LUFT, 2000: p. 42)

Para Suassuna (1999: p.36), a gramática, “por razões de natureza histórica e social,” reflete um modelo de língua com forte grau de legitimidade, elaborado a partir de uma “perspectiva excludente de pedagogia certo x errado”. O mais interessante é que como bem aponta Travaglia (2001: p.102), “Existem os que ainda sustentam o ensino da língua centrado na gramática normativa devido à preocupação com o sucesso em concursos e bom desempenho social e como instrumento de ascensão social e segurança”.

Uma crítica maior a esse tipo de ensino norteado pelo tradicionalismo gramatical, com preocupações com o caráter formal da língua, encontra-se em Possenti (1994: p.112/3) ao afirmar que

O professor conhece cada vez menos a realidade lingüística de seus alunos porque a escola sobretudo através dos livros didáticos, continua a incluir em seus planos uma clientela com conhecimento de língua padrão, quando recebe cada vez mais, de fato alunos cujo conhecimento lingüístico se formou em variedades desprestigiadas .

Este tipo de postura pedagógica que consiste na imposição de regras para a aquisição das palavras, segundo Murrie (1994: p.13), acaba por “erradicar as formas de linguagem menos prestigiadas”, e assim, ainda para a autora, a escola fracassa por “não perceber que o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar a todos”.

Para Santos, o ensino de gramática deve assegurar ao aluno competência nas quatro habilidades lingüísticas, adequando-se às diferentes situações discursivas. E completa que: “Essa adequação envolve tanto uma das variedades sociais da língua quanto às diversas formas de expressão dentro de uma mesma variedade, particularmente dentro da variedade padrão”. (SANTOS, 2003: p.04)

Possenti (1997: p.53) afirma que “conhecer uma língua não é conhecer sua gramática”. Acredito que, com base em Travaglia (2000), há um verdadeiro desnorteio por parte do professor que acaba não fazendo nem um estudo sobre a língua e nem ensinando a gramática da língua. Vivemos uma época em que a comunicação entre os seres humanos se dá cada vez mais por meio de frases breves e lacônicas. Por isso, acredito que, ao menos nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se oferecer ao aluno a oportunidade não só de aprender sua língua, mas também de refletir sobre ela e usá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação.

Não se pode entender a linguagem apenas como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação. O professor que visa adotar uma postura diferenciada deve analisar e refletir a linguagem e o papel do aluno como indivíduo social, sujeito na interação comunicativa. É justamente nessa interação comunicativa que a gramática normativa tradicional é só um dos aspectos a serem abordados em sala de aula. Se o aluno é um falante-ouvinte, leitor e escritor é natural que ele estará em contato com as mais diversas formas de uso e tratamento da língua. É aqui que se insere o trabalho com

as variações lingüísticas. Como afirma Travaglia (2001:p.41), “ao falarmos dos objetivos do ensino de Língua Materna, dissemos que para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade”. O professor deve priorizar tanto a variedade padrão ou norma culta, passando por outras variedades, até chegar à variedade de seus alunos. Dessa maneira, o processo de ensino da língua acontece de uma forma dosada, proporcionando ao aluno momentos distintos de uso e reflexão sobre a língua.

CAPÍTULO III

O Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio em avaliação

O capítulo que se abre constitui-se da análise de um questionário composto por seis perguntas a três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

As entrevistas tiveram o objetivo de analisar se a leitura e produção textual no Ensino Médio estão em consonância com os PCNEM's-LP e o ENEM.

3.1 Procedimentos pedagógicos adotados em aulas de Língua Portuguesa

Pretendemos nesta análise apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa sobre os procedimentos pedagógicos atualmente usados por professores de Língua Portuguesa no ensino médio, referentes às atividades de leitura e produção textual. O intuito da pesquisa é responder a pergunta que norteia esta análise: As aulas de língua portuguesa no Ensino Médio atentam para o que preconizam os PCNEM's-LP e o ENEM?

Todas as três professoras entrevistadas são licenciadas em Letras e estão há mais de três anos lecionando.

A seguir serão apresentadas as perguntas do questionário, com as respostas mais freqüentes.

- a) Quais os procedimentos pedagógicos a senhora adota para ativação das habilidades de leitura e produção textual no Ensino Médio?
 - Uso do livro didático, variedades de textos atuais.
 - Conceitos gramaticais.
 - Textos no intuito de produzir outro texto, visando à correção gramatical.
 - Leitura está associada à literatura.
- b) Nos últimos três anos a senhora operacionalizou algumas modificações nos objetivos e práticas pedagógicas em relação à produção de texto e leitura? Se modificou, quais foram?

Todas as entrevistadas responderam que sim em relação à gramática. Trabalhavam conceitos gramaticais separados do texto. No momento trabalham texto / gramática / produção de texto. Quanto à leitura não houve mudanças.

- c) Os PCNEM's-LP objetivam que ao final do ensino médio o aluno possa “compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação de mundo e da própria identidade.” Sobre este aspecto o que tem sido feito para que isso se concretize?

- A partir de variados textos, letras de música, jornais, gibis, procuraram incentivar o aluno a perceber a diferença entre linguagem coloquial e formal e em que situações usá-las.

- d) Os PCNEM's-LP preconizam que o aluno ao final do ensino médio possa: “Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e status de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção.” Quais os recursos usados para que o aluno alcance estas habilidades?

Todas as entrevistadas foram unânimes em responder que procuram incentivar o aluno na produção de seus próprios discursos, bem como utilizar os recursos expressivos da linguagem nas produções textuais. No entanto, não conseguem atingir o objetivo porque os alunos estão desinteressados.

- Os alunos têm muita dificuldade para produzir texto.

- e) O ENEM avalia se o aluno adquiriu a habilidade de: “Com base em um texto analisar as funções da linguagem, identificar as marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou estilo, e explorar as relações entre linguagens coloquial e formal”. Em sua opinião, os procedimentos pedagógicos têm contemplado essas habilidades?

Todos responderam que não. O trabalho em sala de aula ainda é tradicional e elas se sentem despreparadas para promover mudanças.

f) Uma das principais competências que o ENEM avalia são os plenos domínios da norma culta da Língua Portuguesa. Neste sentido, quais são os procedimentos adotados para que o aluno domine esta competência?

- Procuram trabalhar os conceitos gramaticais a partir do texto com intenção de proporcionar o domínio da norma culta.

- Leitura de livros da Literatura Brasileira e Portuguesa.

3.2 Produção escrita no contexto escolar

A habilidade de produção escrita é o ponto máximo em termos de atuação sociocomunicativa, pois as crianças ao ingressarem na vida escolar possuem o domínio da linguagem oral, cabendo à escola conferir-lhes o domínio da linguagem escrita. Sobre isso, Kato (1995: p.67) afirma que

Meu pressuposto é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender a várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

E na escola como tem sido o tratamento da habilidade escrita? Está cumprindo a função comunicativa da escrita? Antes de responder a essa pergunta, faz-se necessário estar atento à distinção entre redação e produção de texto. Alguns autores tiveram a preocupação de estabelecer uma diferença entre redação e produção textual. Geraldi (1995: p.36) afirma que nas atividades de redação “produzem-se textos para a escola” e para as de produção textual, “produzem-se textos na escola”.

Percebemos que os professores ainda seguem os roteiros dos livros didáticos, mesmo que a proposta seja realizar um trabalho dialógico com os alunos, como o uso de textos diversificados. Essa dependência gera um comodismo que faz com que o professor esqueça que é necessário oferecer oportunidade para que o aluno atribua sentido aos textos, uma vez que o livro didático já traz tudo pronto e acabado.

Outro fator observado na pesquisa é o professor dizer que não fica atrelado somente ao livro didático, mas propõe textos diversificados. Porém, em sua prática é visível o discurso do livro didático. O trabalho com textos diversificados não é aproveitado para reflexão contextualizada, da forma como é trabalhado o texto em sala

de aula. O ensino da gramática é privilegiado em detrimento de aspectos de suma importância para a produção textual. Geraldi (2002: p.161) afirma que o aluno precisa

Assumir-se como locutor, ter o que dizer razões para dizer, interlocutores a quem se dizer, escolher estratégia para dizer... Assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva.

No entanto, da forma como está desviando o ensino da língua para o ensino da teoria gramatical, ou seja, passam a ensinar a metalinguagem em lugar de ensinar a língua em seu uso.

Nas aulas de Língua Portuguesa, das professoras entrevistadas, tudo começa pela leitura de textos do livro didático ou de outros textos como revistas, jornais, letras de música etc, muitas vezes afastado do interesse do aluno, com o objetivo de servirem de pretexto para os exercícios gramaticais. Isso não significa que o aluno não precise aprender gramática. É evidente que sim, mas no momento oportuno e na medida justa. Quando isso não é respeitado, a escrita vira mera cópia mecânica de exercícios repetitivos. Talvez por esse motivo as entrevistadas foram unânimes em responder que os alunos estão desinteressados.

Se o ensino não é contextualizado e o aluno não é convidado a participar enquanto locutor efetivo, o ambiente escolar acaba se tornando algo tedioso e sem sentido. O aluno forma uma falsa idéia sobre a língua e sobre o estudo da mesma. Esse fator, muitas vezes, leva o aluno ao desinteresse pelo ensino da língua e ao sentimento de incapacidade para aprimorar o seu domínio lingüístico.

Esta prática de ensino imposta ao aluno faz parte de um tipo de ensino que, além de não estimular a criatividade e o raciocínio, é limitador. O aluno parece não ter voz e é assujeitado pelas determinações do professor. Geraldi (1997: p.20), sobre esse processo de ensino, afirma que

Numa concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimento, isso supõe uma fonte de saber, lugar ocupado pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno.

Esse fato nos remete a Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido". Os conhecimentos são depositados, ocorrendo o que Freire chama de "educação bancária."

Pelas entrevistas percebemos que estes conhecimentos depositados são verificados através de uma avaliação dos exercícios de redação, em que os textos dos alunos são corrigidos pelo professor no papel de avaliador e não de interlocutor. Essa é uma questão delicada e mostra que da forma como a redação vem sendo realizada, o único interlocutor do aluno é o professor que é visto como dono do saber, autoridade, juiz que vai julgar se a redação é boa ou não.

Outro aspecto da avaliação da redação que merece ser questionada é que além da redação ser devolvida ao aluno toda rabiscada, não é feito nenhum comentário sobre os problemas encontrados. Não é propiciado ao aluno nenhum momento para a reescrita da redação ou mesmo para a reflexão sobre o que escreveu. Na opinião das entrevistadas, "... da forma como as aulas são dispostas não há tempo para reescrever as redações". Isso demonstra uma total desconsideração com a escrita do aluno que acaba ficando confuso no uso das formas lingüísticas pelo fato de sentir-se inseguro. Geraldi(1997: p.127) considera que

... quando nós professores, nos perguntamos "como avaliar redações?", temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de convenções: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um 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. É a velha história da preparação para vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício.

Nesta relação aluno-professor existe uma ausência de interação no processo comunicativo, transformando a escrita em um ato impositivo, desprovida de motivação e do interesse do aluno, tornando esse processo vazio de significados, além de ser muito desagradável não encontrar nenhuma finalidade da escrita como ato de interlocução. Nesse sentido, Ilari (1997: p.71) diz que

Acontece que o objetivo do ensino da expressão escrita, tem causado uma espécie de esterilidade pedagógica, já que impetra a procura por um texto livre de incorreções gramaticais e que responda exclusivamente a todas as expectativas de um único interlocutor: o professor.

No dialogismo postulado por Bakhtin (1995), é papel do interlocutor a construção de significados a partir do contato com o texto produzido por um autor, num determinado contexto sócio-histórico. Dessa forma, não sabemos se se pode falar em interlocução, pela maneira como ainda é trabalhada a produção escrita no contexto escola. Percebemos que para o aluno, a redação pode representar qualquer outro aspecto, menos

uma situação comunicativa. Para o aluno o texto não passa de um cumprimento de tarefa designada pelo professor.

É certo dizer que vivemos em uma sociedade estratificada, e a variedade predominante no ensino-aprendizagem é aquela da classe dominante que se apóia declaradamente na gramática normativa. Travaglia (2001: p.32) afirma que

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola, quase sempre quando os professores falam no ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

Sendo assim, o ensino de produção de textos na escola deve pautar-se por critérios que possibilitem uma aprendizagem coerente com o contexto sócio-histórico do aluno. Uma alternativa seria o trabalho com produção de textos. Com este comentário, queremos demonstrar que a produção de texto na escola não deve ser confundida com o antigo exercício de redação. Na redação, a preocupação imediata do aluno é pelo produto final, ou seja, uma nota. Já na produção textual, por haver a possibilidade de o professor criar situações em que o aluno se sinta desafiado, este terá condições de pensar antes de escrever, selecionar o que vai escrever e como vai escrever. Assim, a preocupação do aluno passa a ser em aproveitar o seu tempo para pesquisar e questionar, rejeitar e elaborar idéias, com ou sem ajuda do professor.

É visível a diferença entre estas duas práticas (redação e produção de textos). Na redação, o que o aluno faz é reproduzir frases que não são dele, idéias já consagradas. Já a produção textual é uma atividade em que se produzem discursos. Como aponta Geraldi (1997: p.136), "O sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais que mera produção".

A produção textual tem o objetivo de formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos, eficazes e originais. Dessa forma, a escrita passa a ter uma função social para o aluno, pois ele passa a escrever algo seu que tem relação com o contexto histórico social em que está inserido.

Cabe ao profissional da educação, ao propor produção textual e ao usar textos diversificados em sala de aula, não adotá-los como um produto ou um objeto, e sim, como parte integrante de todo processo, capaz de auxiliar o aluno a passar de sujeito passivo para sujeito-autor. Essa prática de produção textual é oriunda da concepção

sócio-interacionista que oferece uma situação real da escrita, que ganha significado e função social. Nesta concepção, o aluno é sujeito do seu dizer e escreve porque é necessário para ele. Ao professor cabe a tarefa de ser o mediador que propiciará tanto a interação entre o aluno e o texto, como oferecerá as diversas situações para que ele possa escrever.

Como podemos observar, através das entrevistas com as professoras, há certo desconhecimento ou “despreparo” de alternativas de trabalho em sala de aula, o que torna inviável o processo de ensino-aprendizagem da língua, não produzindo nada em termos da competência comunicativa. Neste sentido, o professor pode desenvolver um trabalho reflexivo sobre alguns mecanismos da língua, possibilitando ao aluno domínio sobre os conceitos e regras gramaticais Travaglia (2001: p.142) propõe alguns objetivos para o ensino da língua portuguesa:

Para falantes nativos de português não é fazer com que adquiram a Língua,... mas ampliar sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa e que, por isso mesmo, serão construídos e constituídos com recursos próprios.

Geraldi (1995: p135) também defende que o ensino de Língua Portuguesa deve-se dar a partir de textos:

Considero a produção de texto (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino / aprendizagem da língua... sobretudo é por que no texto que a Língua objeto de estudo se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas... quer enquanto discursos.

Não se quer com isso abandonar uma nomenclatura gramatical, mas que esta abordagem não esteja centrada apenas na intenção de fazer o aluno assimilar nomes e conceitos, como percebemos pelas entrevistas. É importante que seja feito um trabalho de reflexão que oportunize aos alunos uma assimilação de conceitos a partir de uma abordagem de reflexão sobre a língua.

Da forma como é tomada a produção escrita na escola, cria-se um verdadeiro abismo entre o que os alunos aprendem na escola e a realidade que os cercam, mesmo quando o professor pensa em criar uma situação de interação, ao conferir aos alunos a

tarefa de produção escrita, com a preocupação de aguçar o espírito crítico. O que ocorre é uma espécie de adequação para abordagem de reflexão sobre a língua baseada em uma realidade mais próxima do que o aluno reproduza conteúdos próprios da escola.

Se a redação escolar, como tem sido proposta há algum tempo, não representa uma oportunidade de diálogo entre os interlocutores, propor uma nova perspectiva para essa habilidade parece ser uma medida urgente. Para mudar essa imagem que se formou a respeito da produção escrita na escola, deve-se levar em consideração a figura do aluno como sujeito da interação verbal, inserido num dado momento histórico e não reproduzidor, mas construtor de significados que se concretizam com o seu texto e com a leitura que o professor faz dele.

3.3 A produção escrita preconizada pelos PCNEM's-LP e pelo ENEM.

Duas das perguntas da pesquisa realizada com as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio abordam questões relativas aos PCNEM's-LP e ao ENEM.

Propusemos verificar, através dessas perguntas, se o trabalho com produção escrita em sala de aula se desenvolve através da concepção bakhtiniana de interação verbal, visto que é esta concepção de linguagem que está subjacente nos PCNEM's-LP e no ENEM.

De acordo com os PCNEM's-LP, (1999: p.135) o objetivo maior é "Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social da maneira crítica, a partir de competência e habilidade que estruturam o trabalho com a linguagem". A partir das respostas obtidas, percebemos que são proporcionados aos alunos textos diversificados, mas a proposta orientada pelo professor não negocia os sentidos e os diferentes significados. O objetivo ainda é a estruturação do texto com a finalidade de correção gramatical.

E como já dissemos anteriormente, a produção de texto se resume à reprodução de frases, idéias que não são do aluno. Talvez por este motivo, segundo as entrevistadas, os alunos estão desinteressados. Os PCNEM's-LP (1999: p.193) pretendem que

O trabalho do professor deva centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização de linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são descolados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão / interpretação produção de textos.

O que está acontecendo no âmbito escolar foge a estas expectativas. A pesquisa evidencia que as professoras não conseguem colocar em prática alternativas que capacitem o aluno a usar e compreender os diversos tipos de linguagem existentes na sociedade. Travaglia (2001: p. 41) afirma que

Ao falarmos dos objetivos da língua materna, dissemos que para desenvolver a competência a comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluridade dos discursos... não há por que, ao realizar as atividades ensino / aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta.

Dessa forma, percebemos pelas entrevistas que o processo de ensino-aprendizagem não está em consonância com a proposta dos PCNEM's-LP e do ENEM.

Os PCNEM's-LP direcionam o ensino para uma pedagogia que não se limita à atividade metalingüística, mas direcionam-se para um trabalho de reflexão de atividade epilingüística. De acordo com os PCNEM's-LP (1999: p.139),

O processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve se basear em propostas interativas de língua e linguagem; considerada em processo discursivo de construção... Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Na realidade, o que se pretende privilegiar com o desenvolvimento da produção escrita na escola é justamente o que se faz ausente, em virtude dessa prática inadequada. O que se espera das aulas de língua portuguesa é que o aluno, enquanto sujeito, seja capaz de refletir e produzir, ser autor de seus próprios textos. Neste processo de produção, os PCNEM's-LP (1999: p139), mostram'-nos que

Os conteúdos tradicionais do ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura.

Como percebemos pelas entrevistas, a prática da escrita na escola ainda está atrelada à norma, regras, modelos padronizados com o predomínio da função normativa.

Os objetivos das aulas de língua portuguesa ainda são fixar normas e regras. Esta prática está estruturada de acordo com a concepção estruturalista de linguagem, a qual

considera que exercícios mecânicos e repetitivos são considerados excelentes recursos para promover uma aprendizagem disciplinada. Esse tipo de ensino atrelado unicamente à gramática, é descontextualizado e não permite ao aluno fazer uso do aprendizado de forma eficaz, tanto no desempenho com a comunicação oral quanto com a escrita.

Uma proposta que estaria em consonância com os PCNEM's-LP e o ENEM é a proposta da reescrita do texto. A reescrita de texto é uma atividade privilegiada no trabalho com a língua escrita. Sobre essa proposta, Geraldini (1994: p.18) diz que

Há três tópicos fundamentais: levar em consideração a variedade lingüística do aluno; a partir da variedade focar, metodologicamente o ensino gramatical em cima da escrita do aluno, uma primeira versão do texto, e versões e mais versões até chegar a um texto publicável.

A prática de revisão e reescrita abre espaços e chances não só para o professor refletir sobre sua prática, como também para o aluno colocar-se como autor e apresentar o seu texto.

A reescrita do texto faz parte de uma prática de análise em uma perspectiva sócio-interacionista de ensino e aprendizagem da língua, que desloca da ênfase do gráfico para a dimensão significativa do texto. Neste caso, o papel do professor não é o de corretor de textos, mas o de leitor que, através da mediação, interação e interlocução, mostrará as possibilidades e as modalidades na produção.

Nesta dimensão sócio-interacionista o material verbal (oral e escrito) a ser analisado é o texto do aluno, em que vai estar impressa a sua história, a sua variante dialetal. Isso exige do professor uma postura de respeito diante da escrita do aluno e cuidado durante a refacção para que ao analisar o texto do aluno não se eleja uma modalidade lingüística como ideal e a do aluno como descartável. O objetivo da revisão-reescrita é levar o aluno a refletir sobre a linguagem, tanto oral como escrita, com intuito de que ele desenvolva competências e habilidades. A partir dessa proposta, o ensino da língua portuguesa poderá atender as expectativas dos PCNEM's-LP e do ENEM.

Pelas respostas obtidas, as propostas orientadas pelas professoras não são condizentes com as competências e habilidades requeridas pelo ENEM. A proposta de redação do exame constitui-se num texto ou conjunto de pequenos textos que deve levar o participante a uma reflexão sobre um tema da atualidade. A partir desse tema, o participante deve produzir um texto dissertativo-argumentativo e deve procurar, na

construção do texto utilizar as convenções, regras da gramática normativa, utilizar recursos lingüísticos adequados à natureza da proposta. Os responsáveis pelo Exame enxergam o participante como escritor do mundo e explicam (INEP, 2000: p.15) que

Na redação ou produção de texto (...) a situação-problema é proposta e pretende-se que cada participante selecione o recorte apropriado de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos já construídos com o apoio da escola para enfrentar o desafio proposto, transcrevendo-o em seu projeto de texto.

Percebemos pela entrevista que o ensino da produção escrita, no âmbito da escola, ainda está preso a práticas convencionais. Ao aluno não é oferecido o ensino-aprendizagem em consonância com as propostas dos PCNEM's-LP e do ENEM.

3.4 A leitura em evidência

Em uma concepção sócio-interacionista, o leitor passa a dialogar com o texto, pois este não traz em si toda a significação possível de ser apreendida. Sobre isso Coracini (1995: p.94/95) afirma que

Numa perspectiva discursiva, a produção dos sentidos não é realizada por um autor onipotente que deixa marcas no texto para o desvelamento dos significados, mas por sujeitos situados historicamente, que ocupam um lugar e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupam.

O leitor-aluno, nesta perspectiva, assume então uma postura de tomada de consciência diante do texto, compreendendo e interpretando a partir de sua compreensão de mundo.

E no contexto escolar, como se dá a leitura? A partir das entrevistas propusemos analisar como tem se processado o ensino da leitura. As respostas nos mostram que a leitura ainda está associada somente ao modelo tradicional de ensino, obedecendo a seqüência, leitura silenciosa, ou às vezes em voz alta com exercícios e questões a serem resolvidas. Nesta perspectiva, a leitura se restringe somente à decodificação e compreensão e não produção de sentidos.

Outro aspecto observado nas entrevistas é a naturalidade com que leitura é associada a regras do "bem falar". O que se verifica em sala de aula é que a prática de leitura não prevê bons resultados, uma vez que os professores entrevistados disseram

que os alunos não gostam de ler e têm dificuldades para entender os textos propostos para leitura. Dessa forma, percebemos que a leitura é tomada como atividade que identifica somente aspectos metalingüísticos. Nesse sentido, o professor é o único detentor do conhecimento. Coracini (1995: p. 31), a esse respeito, afirma que

Nas aulas de leitura, não há lugar para pluralidade de leituras: O professor conduz o aluno para a sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta, o aluno aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância com relação à língua.

Portanto, adotando a concepção de linguagem sócio-interacionista, as atividades de leitura deixariam de ser reprodutoras, e se transformariam em produtoras de sentidos. Neste sentido, Geraldi afirma (1995: p.116) que “o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza”.

Na escola ainda existe a idéia arraigada de que ler o texto é buscar sentido e não atribuir sentido. A leitura, desse modo, é um processo em que o leitor busca recuperar as informações do texto, ao invés de negociar os sentidos e os diferentes significados a partir do contexto histórico-social em que o leitor está inserido.

As entrevistas nos mostram que as escolas não conseguem atingir os objetivos preconizados pelos PCNEM's-LP. O objetivo desse documento PCNEM's-LP (1999: p.135) é “Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidade que estruturam o trabalho com a linguagem”. A partir das respostas obtidas, a leitura, no âmbito escolar, está pautada no processo tradicional de ensino.

Se por um lado existem as mudanças qualitativas propostas pelos PCNEM's-LP, como o uso da linguagem, possibilitando a produção de sentidos, por outro lado existe um ensino que toma o processo de leitura apenas como decodificação, informações literais etc., não permitindo a construção de sentidos pelo leitor. Conforme os PCNEM's (1999: p.127)

O caráter social de determinadas manifestações de linguagem pode permitir o entendimento de uso, da valoração da representatividade e dos interesses sociais colocados em jogos, das escolhas das atribuições de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem.

Dessa forma, as atividades em sala de aula devem proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o uso da linguagem, na busca de garantir uma efetiva participação na vida social. A todo o momento o aluno é exposto aos mais variados discursos, e o ensino deve levá-lo a desenvolver suas competências lingüísticas, não pautadas no exclusivo domínio da língua padrão, mas nas mais variadas situações de comunicação, subjetivas ou objetivas. A leitura é uma atividade fundamental para a formação do sujeito-aluno. É a via de acesso a uma boa parte do conhecimento adquirido não só no contexto escolar, mas também no contexto extra-escolar.

Os PCNEM's-LP, no bojo de suas atribuições, propõem uma reestruturação do ensino da língua portuguesa no Ensino Médio, assim como o ENEM. A partir das respostas obtidas, a leitura no âmbito escolar ainda está atrelada a uma concepção estruturalista. Às professoras procuram evidenciar que não estão preparadas para colocar em prática novas propostas de ensino.

A leitura está presente em todo o conjunto da prova do ENEM. Conceitos como funções de linguagem, marcas de variantes lingüísticas, linguagens coloquial e formal são avaliadas pela prova. De acordo com os organizadores do exame, a prova prevê "o leitor do mundo". Desse modo, as situações-problema são elaboradas, privilegiando no contato com o texto uma interação do leitor com um contexto, com uma realidade em que está inserida a temática de cada questão. As questões do exame são estruturadas sobre dois eixos: interdisciplinaridade e contextualização. A esse respeito, Guimarães (2006, p.68) afirma que

As situações-problema envolvem a complexidade das relações sociais e dos diversos posicionamentos dos atores políticos... e as respostas a essas situações-problema, não podem ser alcançadas sem a perspectiva interdisciplinar articulada aos aspectos da vida local e aos processos sociais mais amplos.

Desse modo, o leitor-aluno vai se deparar com situações-problema que irão exigir dele ampla habilidade de leitura. De acordo com as entrevistas, constatamos que o ensino de leitura não está oferecendo oportunidade ao aluno para que ele desenvolva as habilidades requeridas pelo ENEM.

As propostas dos PCNEM-LP e do ENEM não fazem parte do contexto escolar. O ensino-aprendizagem continua paramentado pelo tradicionalismo. Dessa forma, ficam à margem os sujeitos que não conseguem ser aprovados pelos métodos tradicionais e que estão na contramão das mais novas concepções de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do trabalho foi analisar, por meio de entrevistas, como se dá o processo de leitura e produção de texto no Ensino Médio e se esta proposta contempla o que preconizam os PCNEM's-LP e o ENEM.

A partir da análise das respostas obtidas observamos que a prática em sala de aula não contempla as propostas dos PCNEM's-LP e do ENEM, há ainda uma concepção estruturalista de leitura e produção de texto.

Em vista do exposto, concluímos que a concepção de linguagem sócio-interacionista presente nos PCNEM's-LP e no ENEM precisa fazer parte do trabalho com a linguagem em sala de aula, uma vez que grande parte do que é ensinado nas aulas de língua portuguesa, ainda se apóia na metalinguagem priorizando as descrições, a níveis estruturais, insuficientes para fundamentar as estratégias discursivas necessárias à leitura e produção textual.

Nosso objetivo foi refletir acerca do ensino de Língua Portuguesa, e acreditamos estar colocando a disposição de professores e de outras pessoas interessadas, elementos para uma reflexão da prática e da teoria da concepção sócio-interacionista da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico, o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, MIKHAIL VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.**São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua portuguesa.** Brasília-DF1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. INEP: **Fundamentação teórico-metodológico, Exame Nacional do Ensino Médio. (ENEM).** Brasília - DF. 2005
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 2001.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org) **O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995.
- FINI, Maria Elisa. **Erros e Acertos na Elaboração de itens para a prova do ENEM.** INEP: Brasília DF. 2005
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** São Paulo: Martins Fontes, 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra,1983
- GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino - Exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de letras, 1996.
- GERALDI, J.W **Portos de passagem,** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUIMARÃES, Raul Borges. **Características das situações-problema do ENEM.** INEP. Brasília: DF.2006

ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o Ensino da língua portuguesa**. 4.ed.São Paulo: Fontes, 1997.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 8. ed. São Paulo: Atica, 2000.

MURRIE, Zuleika de Felice. **A Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias, no ENEM**. INEP: Brasília-DF. 2005

NEVES, Maria Helena de Moura, **Gramática na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999

ORLANDI. E P. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. In Zilbermar e Silva (orgs) **Leitura - Perspectiva Interdisciplinares** São Paulo: Atica, Série Fundamentos, Pg. 58-77.

PISCIOTTA, Harumi. **Análise Lingüística: do uso para a reflexão**. In Brito Eliana Viana. **PCNS de Língua Portuguesa: A prática de sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

POSSENTI, Sírio **por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

REVISTA NOVA ESCOLA, "A sala de aula é uma oficina de dizer coisas". Pg. 10/20. 09/2000.

SILVA, Ezequiel T. **Criticidade e Leitura**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchari. **Depois dos PCNS: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio**. Maringá, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **As tensões da modernidade**. Site, Direitos humanos. Disponível em www.dhnet.org.br. Acesso feito em 20 de setembro de 2006

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de Gramática no 1 e 2 graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

VIGNER. G. **Ecrire – Elementos para uma pedagogia da produção escrita**. Paris: CLE internacional, 1982. (Trad) Maria do Carmo Oliveira Turchari dos Santos.

ANEXOS

Entrevista

Professora (a)

1- Quais os procedimentos pedagógicos a senhora adota para ativação das habilidades de leitura e produção textual no Ensino Médio?

“... livro didático, às vezes apostila... este ano tentei trabalhar só o livro didático para o ensino médio, mas os alunos não conseguiram acompanhar, desde então mudei para apostila...”.

2- Nos últimos três anos a senhora operacionalizou algumas modificações nos objetivos e práticas pedagógicas em relação à produção de textos e leitura? Se modificou, quais foram as modificações?

“Estou sempre mudando, o ano passado trabalhei de um jeito, esse ano eu estou trabalhando a gramática a partir do texto... o ano que vem eu não sei....com a chegada do projeto “Eterno aprendiz” eu fiquei um pouco perdida...”.

3- Os PCNEM's-LP objetivam que ao final do Ensino Médio o aluno possa “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação de mundo e da própria identidade.” Sobre este aspecto o que tem sido feito para que isso se concretize?

“Eu incentivo os alunos a aprender a ouvir, por exemplo: como falam os jornalistas, apresentadores de jornais etc. Porque ouvindo eles aprendem a diferenciar a linguagem padrão da coloquial... e trabalho produção de texto corrigindo noções gramaticais...”.

4- Os PCNEM's-LP preconizam que ao final do Ensino Médio o aluno possa: “Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e status de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção”. Quais recursos usados para que o aluno alcance estas habilidades?

“ A coisa na escola está feia, os alunos não querem nada com nada....isso tudo que os parâmetros pedem para ser feito é impossível de trabalhar, a realidade da escola é bem outra... mas na medida do possível incentivo os alunos a produzirem textos usando a linguagem formal, bem como incentivo eles a lerem mais...”

5- O ENEM avalia se o aluno adquiriu a habilidade de: “Com base em um texto analisar as funções da linguagem, identificar as marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional ou estilo, e explorar as relações entre linguagens coloquial e formal”. Em sua opinião, os procedimentos pedagógicos têm contemplado essas habilidades?

“O ensino não tem contemplado essas habilidades, porque também depende do aluno e eles estão desinteressados... Em minha opinião o ENEM é um exame importante, mas a forma de trabalhar na escola ainda é tradicional... eles querem (elaboradores do exame) que a gente trabalhe coisas que não estamos preparados para trabalhar...”.

6- Uma das principais competências que o ENEM avalia é o pleno domínio da norma culta da Língua Portuguesa. Neste sentido, quais são os procedimentos adotados para que o aluno domine esta competência?

“ (risos) Desculpe a ironia, mas o problema da escola é muito sério e os elaboradores do ENEM sabem que tipos de alunos vão avaliar, assim como sabem que médias podem esperar...Mas na medida do possível lemos livros da literatura brasileira e portuguesa em sala de aula...trabalho bastante gramática...mas sei que não temos alcançado os objetivos do ENEM.

Professora (b)

1- Quais os procedimentos pedagógicos a senhora adota para ativação das habilidades de leitura e produção textual no Ensino Médio?

“Trabalho gramática...às vezes eu uso livro didático... os alunos não gostam de ler, mas lemos em sala, livros da literatura .No momento estamos lendo um livro do realismo no Brasil...eles produzem um texto sobre o livro que lemos... corrijo a gramática que ensinei, coesão coerência ...”.

2- Nos últimos três anos a senhora operacionalizou algumas modificações nos objetivos e práticas pedagógicas em relação à produção de textos e leitura? Se modificou, quais foram as modificações?

“Eu mudei sim, eu trabalhava as frases com os conceitos da gramática, agora estou trabalhando a gramática a partir do texto...leitura não mudou ...”.

3- Os PCNEM's-LP objetivam que ao final do Ensino Médio o aluno possa “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação de mundo e da própria identidade.” Sobre este aspecto o que tem sido feito para que isso se concretize?

“... os parâmetros são bonitinhos lá no papel, mas na sala de aula a realidade é outra... trabalho bastante produção de textos, e procuro incentivar eles para escrever sempre melhor...”.

4- Os PCNEM's-LP preconizam que ao final do Ensino Médio o aluno possa: “Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e status de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção”. Quais recursos usados para que o aluno alcance estas habilidades?

“...os alunos estão desinteressados, tem dificuldades de colocar no papel as idéias, não gostam de escrever textos...trabalho vários tipos de textos, principalmente a dissertação

porque é a mais pedida em concursos e vestibulares...esses são os recursos que uso em sala”.

5- O ENEM avalia se o aluno adquiriu a habilidade de: “Com base em um texto analisar as funções da linguagem, identificar as marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional ou estilo, e explorar as relações entre linguagens coloquial e formal”. Em sua opinião, os procedimentos pedagógicos têm contemplado essas habilidades?

“ Isso que o ENEM cobra, sou sincera em te dizer que não é trabalhado em sala de aula, é tudo muito corrido...nós professores não estamos preparados para colocar em prática o que o exame cobra...”.

6- Uma das principais competências que o ENEM avalia é o pleno domínio da norma culta da Língua Portuguesa. Neste sentido, quais são os procedimentos adotados para que o aluno domine esta competência?

“Acho difícil um aluno atingir pleno domínio da norma culta, até nós professores que estamos a tanto tempo trabalhando Língua Portuguesa, fizemos faculdade, não alcançamos o pleno domínio...trabalho bastante gramática, dou um texto as vezes da revista Veja ou Época lemos em sala de aula discutimos o assunto e eles produzem um texto...faço a correção gramatical e estruturação do texto...”.

Professora (c)

1- Quais os procedimentos pedagógicos a senhora adota para ativação das habilidades de leitura e produção textual no Ensino Médio?

Nas aulas de Língua Portuguesa usamos variados textos de revistas, jornais, livro didático, letras musicais etc. Mas os alunos mesmo no Ensino Médio têm muita dificuldade com leitura e escrita de textos... da forma como é colocada as aulas de Língua Portuguesa não dá para parar o conteúdo da proposta curricular do Ensino Médio e voltar em matérias do Ensino Fundamental. Quanto à leitura, lemos em sala de aula livros de literatura brasileira e portuguesa... é difícil porque a biblioteca da escola não tem livros de literatura, muitas vezes tenho que emprestar livros com os amigos, os alunos não podem sair do Ensino Médio sem ler pelo menos o básico da nossa literatura...".

2- Nos últimos três anos a senhora operacionalizou algumas modificações nos objetivos e práticas pedagógicas em relação à produção de textos e leitura? Se modificou, quais foram as modificações?

"Eu modifiquei varias vezes, cada ano a gente encontra turmas diferentes e temos que adequar... eu trabalhava gramática a partir de exercícios (frases), agora no momento trabalho a partir do texto... lemos livros de literatura e outros textos que trago para a sala de aula...".

3- Os PCNEM's-LP objetivam que ao final do Ensino Médio o aluno possa "Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação de mundo e da própria identidade." Sobre este aspecto o que tem sido feito para que isso se concretize?

"... vou ser sincera e te dizer que não conheço os parâmetros do Ensino Médio, do Ensino Fundamental eu tenho...trabalhar o que pede os parâmetros é difícil, tem muita coisa em jogo,salário, condições de trabalho etc. Trabalho muita produção de textos e leitura em sala de aula...".

4- Os PCNEM's-LP preconizam que ao final do Ensino Médio o aluno possa: "Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatus de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção". Quais recursos usados para que o aluno alcance estas habilidades?

"... do jeito que está o ensino, é errado colocar a culpa somente no professor, tem muita coisa em jogo... eu procuro trabalhar produção de textos, coesão, coerência, conectivos argumentativos etc., mas os alunos têm muita dificuldade em produzir textos..."

5- O ENEM avalia se o aluno adquiriu a habilidade de: "Com base em um texto analisar as funções da linguagem, identificar as marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional ou estilo, e explorar as relações entre linguagens coloquial e formal". Em sua opinião, os procedimentos pedagógicos têm contemplado essas habilidades?

"Não contempla, e para mudar como eu já disse anteriormente, tem muita coisa em jogo...eu até tento trabalhar diferente, mas a gente encontra alunos desinteressados e com muita dificuldades no Ensino Médio...às vezes tenho que parar a matéria e voltar porque eles não sabem a base para o que vou ensinar, por exemplo: iríamos trabalhar um texto que tinha vários advérbios fui então relembrar com os alunos o que era advérbios, mas constatei então que a maioria não sabia o que era verbo...na minha opinião os elaboradores do ENEM sabem em que grau de aprendizagem estão os alunos, portanto aplicam a avaliação sabendo das dificuldades".

6- Uma das principais competências que o ENEM avalia é o pleno domínio da norma culta da Língua Portuguesa. Neste sentido, quais são os procedimentos adotados para que o aluno domine esta competência?

"... Procuro ler bastante com eles em sala de aula, a partir das leituras produzem um texto... Mas pleno domínio da Língua Portuguesa? acho difícil..."