



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO

**Práticas de Letramento no Ensino Médio: construindo espaços de crítica
na preparação para o ENEM**

MACEIÓ
2019

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO

**Práticas de Letramento no Ensino Médio: construindo espaços de crítica
na preparação para o ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos.

MACEIÓ
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

M528p Melo, Juliana de Araújo de.
Práticas de letramento no ensino médio : construindo espaços de crítica na
preparação para o ENEM / Juliana de Araújo de Melo. – 2019.
144 f. : il. color.

Orientadora:Lúcia de Fátima Santos.
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.
Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 103-106.
Anexos: f. 108-144.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Ensino médio. 3.
Escrita. 4. Letramento. 5. Texto. I. Título.

CDU: 81'25:371.277.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO

Título do trabalho: "PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: Construindo espaços de crítica na preparação para o Enem"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Lúcia de Fátima Santos
Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Antônio Cícero de Araújo
Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (Ufal)

Maria Inez Matoso Silveira
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Maceió, 29 de julho de 2019.

Agradecimentos

Quero, antes de tudo, agradecer ao meu bondoso Deus que me ajudou durante as etapas de seleção do PPGLL - UFAL, ao longo do cumprimento dos créditos e, principalmente, nos momentos árduos do meu processo de escrita. Foi a força divina que me segurou e me fez chegar à conclusão deste trabalho.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Lúcia de Fátima Santos! As palavras de agradecimento não medem e não exprimem o quão grata sou por tudo que fez por mim, desde a graduação até o mestrado. Seu modo de atuação docente, sua garra e decência como ser humano me ajudaram a ser a profissional que hoje sou. A você, professora, por sua ética e responsabilidade, dedico toda a minha gratidão por ter contribuído de maneira tão brilhante em minha formação, fazendo-me enxergar e encarar toda a responsabilidade de ser professora, desde o primeiro dia de aula na graduação e com muito mais intensidade hoje, na conclusão do mestrado.

Agradeço aos professores que atuam no PPGLL – UFAL, pelas aulas e pelas valiosas indicações de leituras de textos diversos, o que possibilitou uma maior acessibilidade e conhecimento acerca das teorias e das pesquisas que estão sendo realizadas tanto no Brasil quanto no exterior. Isso, verdadeiramente, trouxe grandes contribuições ao meu processo formativo.

Obrigada aos professores avaliadores de minha banca de qualificação e defesa, Professora Dra. Maria Inez Matoso, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, e Prof. Dr. Antônio Cícero Araújo, do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, por suas contribuições valiosas ao meu trabalho e por terem sido tão respeitosos em cada comentário feito acerca de minha pesquisa.

Aos técnicos e trabalhadores em geral que atuam no PPGLL-UFAL. O meu agradecimento por todo o esforço empreendido a tornar possível o funcionamento do Programa de Pós-graduação da FALE.

Gratidão expresso também à rede estadual de ensino do estado de Alagoas, a qual atuei durante quatro anos como docente efetiva. Agradeço

aos amigos da escola estadual em que trabalhei e estive posteriormente como pesquisadora para a realização deste trabalho.

Agradeço aos estudantes sujeitos deste estudo, pela recepção e pela paciência em fazer parte da pesquisa.

Aos meus pais e familiares pelo apoio em tudo o que faço. Por sempre acreditarem que eu podia conseguir meus objetivos, mesmo quando eu descreditava. A vocês, que acreditaram em mim e me deram forças para eu sempre seguir adiante, o meu eterno agradecimento.

Por fim, dedico não apenas o meu agradecimento, mas também dedico o todo deste trabalho à minha amada avó, Dona Mariinha Melo, a pessoa quem me criou e me ensinou tudo o que sei de melhor. Obrigada, Vó, por todas as orações que a senhora fazia em cada prova de concurso e na seleção do mestrado. Tudo o que eu conquistei veio de sua fé. És a responsável pela formação do meu lado humano e espiritual. Embora não estando mais próxima de mim aqui na terra, continua guiando meus passos e iluminando todos os projetos de vida que desenvolvo. À senhora, vó, o meu maior agradecimento, por ter se sacrificado e feito de tudo para que não faltasse nada a mim e à minha família. A minha gratidão será eterna!

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa-ação que se insere no campo da Linguística Aplicada e tem como objetivo geral analisar como os estudantes concluintes do ensino médio se apropriam da escrita em eventos de letramento durante a preparação para o ENEM. Dada a perspectiva situada em promover ações de letramento em sala de aula, nesta pesquisa, os objetivos específicos são: identificar como os alunos de ensino médio compreendem as determinações de escrita estabelecidas para a prova de redação do ENEM; promover ações de letramentos em sala de aula contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do exame. O estudo foi realizado em uma turma de estudantes do terceiro ano do ensino médio, em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Rio Largo, Alagoas. Na perspectiva do letramento o texto é considerado unidade de sentido, isto é, as palavras utilizadas são atribuídas de significado ideológico ao que se pretende dizer. As principais bases teóricas que fundamentam nossas reflexões advêm dos estudos de letramento desenvolvidos por Street (1984, 2003, 2014) e Kleiman (1995, 1998, 2006, 2007, 2008, 2010). A análise dos dados de pesquisa permitiu a verificação de um cenário que tem no letramento autônomo dominância entre os estudantes, assim como também permeou as práticas docentes da professora pesquisadora. O exame de seleção do ENEM vem contribuindo com concepções autônomas de linguagem, que permeiam os dizeres e as reflexões que os estudantes realizam em prol de atenderem às perspectivas de escrita impostas. A constatação dessa realidade requer um olhar mais analítico, que considere não apenas o estudante, mas também o entorno social que possibilita esse tipo de concepção quanto aos usos que podem ser feitos da Língua Portuguesa, tanto em sala de aula, quanto fora dela. Defende-se aqui que é papel da escola contemplar os contextos culturais diversos e valorizar os letramentos dos estudantes nas diferentes esferas sociais de que participam. É importante sim trabalhar com as formas de letramento dominantes e socialmente mais valorizadas, porém não se pode perder de vista que a modalidade de letramento autônomo não é a única que pode ser trabalhada no ambiente escolar. É necessário atravessar as barreiras que impedem os trabalhos com o letramento ideológico. Dessa forma, os estudantes passarão a acreditar que os seus letramentos também podem ser aceitos e passíveis de reflexões nas salas de aula. As aulas de Língua Portuguesa precisam desconstruir a visão e o entendimento de que o trabalho com a linguagem é unívoco. É necessário com urgência valorizar e reconhecer as diferentes formas de letramento dentro do ambiente escolar, para a construção de visões emancipatórias dos usos que se realizam acerca da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: ENEM. ENSINO MÉDIO. ESCRITA. LETRAMENTO. TEXTO.

ABSTRACT

This paper is an action research within the field of Applied Linguistics and its general objective is to analyze how high school graduates appropriate writing in literacy events during the preparation for ENEM. Given the perspective of promoting classroom literacy actions in this research, the specific objectives are: to identify how high school students understand the writing determinations established for the ENEM essay test; promote classroom literacy actions contributing to the formation of critical subjects that broaden the exam writing perspective. The study was conducted in a class of third year high school students, in a state school system, located in Rio Largo, Alagoas. From the perspective of literacy the text is considered a unit of meaning, that is, the words used are attributed of ideological meaning to what is meant. The main theoretical bases that underlie our reflections come from the literacy studies developed by Street (1984, 2003, 2014) and Kleiman (1995, 1998, 2006, 2007, 2008, 2010). The analysis of the research data allowed the verification of a scenario that has autonomous literacy dominance among the students, as well as permeated the teaching practices of the researcher teacher. The ENEM selection exam has contributed to autonomous conceptions of language, which permeate the sayings and reflections that students perform in order to meet the imposed writing perspectives. The realization of this reality requires a more analytical look, which considers not only the student, but also the social environment that enables this type of conception as to the uses that can be made of the Portuguese language, both in the classroom and outside it. It is argued here that it is the school's role to contemplate the diverse cultural contexts and value the literacy of students in the different social spheres in which they participate. It is important to work with the dominant and socially valued forms of literacy, but it should not be overlooked that autonomous literacy is not the only one that can be worked on in the school environment. It is necessary to cross the barriers that prevent work with ideological literacy. This way, students will come to believe that their literacy can also be accepted and reflective in the classroom. Portuguese language classes need to deconstruct the view and understanding that working with language is univocal. It is urgently necessary to value and recognize the different forms of literacy within the school environment, for the construction of emancipatory visions of the uses that take place about the Portuguese Language.

KEYWORDS: ENEM. HIGH SCHOOL. WRITTEN. LITERACY. TEXT.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. O LETRAMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LETRADAS	17
2.1 Modelo Ideológico de Letramento	22
2.2 O Letramento Escolar	26
3. EVENTOS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO.....	34
3.1 A Redação do ENEM: um evento de Letramento	40
3.2 Escrita e Dialogismo: uma prática possível.....	47
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	53
4.1 O contexto de realização da pesquisa.....	53
4.2 A inserção no campo da Linguística Aplicada	53
4.3 Os instrumentos de pesquisa	57
4.1.1 Os sujeitos da pesquisa	63
4.1.2 Caracterização do ambiente de pesquisa	64
4.1.3 Rio Largo: a cidade operária	65
4.1.1.1 Objetivos e questões de pesquisa.....	66
5. A ESCRITA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: RELATOS DA OBTENÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA	68
5.1 A voz dos alunos nos questionários: um evento de letramento desvelador	74
6. A COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM.....	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	101
Anexos	105
Diário do dia 14-03-2018	113
Diário do dia 28-03-2018	115
Diário do dia 11/04/2018.....	116
Diário do dia 18/04/2018.....	121
Diário do dia 25/04/2018.....	122
Diário do dia 09/05/2018.....	124
Diário do dia 16/05/2018.....	125

Diário do dia 23/05/2018.....	126
Diário do dia 30/05/2018.....	128
Diário do dia 06/06/2018.....	129
Questionário de Caracterização da Turma.....	130
Questionário Final.....	134
Em código - Fernando Sabino.....	137
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.).....	138
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	141

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado um número considerável de jovens frequentando a educação básica no Brasil. De acordo com dados estatísticos recentes divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica do Ministério da Educação (2016), são 8,1 milhões de matriculados somente no ensino médio. Desde a Constituição de 1988, mudanças vêm sendo propostas para ampliar o acesso à educação de qualidade para todos.

Em relação ao ensino médio, os documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, demonstram grande interesse em proporcionar a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos adquiridos ao longo de toda a vida escolar, em especial, do ensino fundamental, o que acaba pondo em xeque a questão do modo como esse ensino está sendo construído/reconstruído nas salas de aula brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) institui que o Ensino Médio deve preparar os educandos para o trabalho e a cidadania, aprimorando-os como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, tendo a Língua Portuguesa (doravante LP) o papel de ser instrumento de comunicação¹, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Dados divulgados por sistemas de avaliação da educação básica, no entanto, apresentam um cenário educacional que se mostra insuficiente para atender às demandas educacionais propostas pelas leis brasileiras. É o que demonstram os resultados dos sistemas de avaliação educacional vigentes em nosso país, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A LP vem sendo trabalhada de forma a não se cumprir o estabelecido pela supracitada Lei, o que compromete a qualidade do ensino de língua materna e sua consolidação como instrumento que possibilite o caráter de criticidade do sujeito frente às problemáticas sociais vivenciadas em seu cotidiano.

¹ Concepção contraditória com a proposta de pensamento crítico, a qual defendemos aqui neste trabalho.

Sabe-se que no contexto escolar há uma forte tradição do ensino de LP focado nos aspectos gramaticais, assumindo a escola o papel de sistematizar o conhecimento, muitas vezes, de forma inócua, sem ligação com o social, que explica o entorno do aluno e torna-se necessário para uma maior reflexão sobre a constituição do sujeito como agente responsável pelo seu próprio conhecimento.

Ao considerar a existência desse cenário, esta pesquisa busca compreender como estudantes que estão concluindo o ensino médio e em preparação para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apropriam-se da escrita em eventos de letramento ocorridos em sala de aula. Sabe-se que, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, há uma tradição forte e arraigada de métodos didáticos voltados ao funcionamento de uma linguagem vista fora de seu funcionamento social, isto é, um ensino prescritivo, preocupado em “marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever fossem apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer.” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Essa noção remete às práticas estruturalistas que, embora tenham perdido força no fim da década de 1960 na França, permanecem ainda atuantes em muitas concepções adotadas no ensino. A abordagem cientificista do Estruturalismo em relação à linguagem partia da análise de objetos específicos abstratos até chegar a uma “estrutura geral narrativa”, que abolia de suas análises o sujeito e sua história. No entanto, tanto o sujeito quanto sua história passaram a ser considerados em abordagens a partir do Pós-Estruturalismo e vem sendo objeto de estudo até hoje, ganhando ainda mais força nas reflexões empreendidas pela Linguística Aplicada (doravante LA).

Os estudos sobre a linguagem, atualmente, apresentam uma tendência em (re)significar a importância da língua nas relações sociais, seja por meio de textos orais ou escritos. Os especialistas da linguagem mostram-se preocupados com os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita, imbricadas sempre nas relações sociais que os sujeitos constroem. É diante desse contexto que as pesquisas realizadas em LA apresentam uma tendência em considerar o sujeito em sua totalidade, circundado de

desejos, vontades e vivências e que age por meio da linguagem nos atravessamentos da vida social.

Um cenário problematizador de práticas linguísticas adotadas por estudantes e professores em sala de aula é o que propomos neste trabalho, ao levar os discentes a pensarem sobre o seu papel de atuação acerca da preparação para a prova do ENEM, compreendida por eles como uma forma de ascensão social e de realização de sonhos futuros. A carga ideológica que o exame representa para muitos discentes os leva a assumir papel de protagonismo nas aulas de Língua Portuguesa, quando se trata de produção textual.

Esse olhar que os alunos têm sobre o gênero redação do ENEM torna-se compreensível por parte da pesquisadora, tendo em vista as experiências próprias vividas como docente de ensino médio e que está imersa no cotidiano das instituições escolares que apresentam uma tendência em arquitetar parte de seus trabalhos com base no edital do ENEM.

A pesquisadora assume, nesta pesquisa, o papel de problematizar a constituição dos letramentos apresentados por uma turma de jovens entre 17 e 19 anos, tendo como cenário escolhido uma escola pública estadual da zona da mata alagoana. A escolha pela referida escola justifica-se por ser um local onde a pesquisadora concluiu seus estudos de ensino médio, como também local onde ela trabalhou como docente durante quatro anos, o que representa, por parte da pesquisadora, um contexto onde ela se sentiu mais à vontade para executar seus planos de investigação.

O problema que motivou este estudo teve origem na referida escola. O olhar da professora, enquanto docente da instituição, diante dos obstáculos encontrados pelos alunos nas turmas de terceiro ano do ensino médio, mais especificamente nas aulas de produção textual, a fez perceber que a realidade de incertezas, inseguranças, descrenças e dúvidas quanto ao processo de escrita que os estudantes apresentavam no período que antecipava a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) poderia ser passível de uma investigação.

A expectativa dos alunos quanto ao ENEM mostrou no início e ao longo da pesquisa ser alvo de um olhar mais cuidadoso e problematizador.

Os jovens mostravam-se dispostos a ser submetidos, nos momentos de discussão sobre temáticas que culminavam com suas produções textuais, a práticas rápidas e milagrosas que os levassem a escrever textos que pudessem ser examinados e bem avaliados no exame. Vale salientar que essa avaliação positiva a que os estudantes pretendiam resumia-se a notas, a quantificação em números capazes de mensurar os textos por eles produzidos. A concepção da existência de um letramento dominante, capaz de avaliar positivamente ou não quem produz um texto, perpassou o pensamento e as ações dos alunos durante o andamento deste estudo.

Mesmo a professora tendo esclarecido que o seu papel dentro daquela sala de aula, em que a pesquisa foi realizada, era de investigadora, os estudantes viam na pessoa da docente a figura que poderia “salvá-los” mediante a prova do ENEM, visto que eles queriam na verdade alguém que pudesse estar naquele ambiente com a missão de ensiná-los técnicas de escrita do texto ideal para alcançar uma nota alta no exame.

A insistência da professora pesquisadora em não executar esse papel requerido pelos discentes ocasionou, em alguns momentos da pesquisa, a perda de interesse por parte dos alunos em produzir os textos solicitados, uma vez que eles não estavam sendo produzidos, especificamente, para atender aos interesses do ENEM, mas sim como uma forma de levá-los à reflexão e construir espaços de crítica que pudessem analisar a relação deles com seus letramentos.

Mediante esse contexto, tem-se como objetivo geral analisar como os alunos de ensino médio apropriam-se da escrita em eventos de letramento, com base numa perspectiva dialógica de linguagem. A partir desse objetivo, foram elencados os objetivos específicos, a saber: identificar como os alunos de ensino médio compreendem as determinações de escrita estabelecidas para a prova de redação do ENEM; promover ações de letramentos em sala de aula contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do exame. A partir desses objetivos, foram elaboradas as questões de pesquisa que nortearam as ações: como os alunos concluintes de ensino médio veem seus letramentos no processo que antecede a prova do exame? Como se dá a relação existente entre

letramento autônomo e letramento ideológico em sala de aula na etapa final da educação básica?

Neste estudo, entende-se, de maneira geral, letramento como uma prática social que envolve os usos que fazemos da leitura e da escrita no cotidiano. As relações humanas dão-se por meio da linguagem e é nela que as práticas letradas se materializam. Segundo Street (2014), a investigação das práticas letradas, numa perspectiva ideológica, exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido.

Ainda de acordo com o autor, há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade. Para grupos sociais com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento. Por definição, “o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que os meros aspectos técnicos da leitura e da escrita.” (STREET, 2014, p. 45). É com base nessa consciência que este estudo propõe despertar² nos estudantes a consciência de que os letramentos que eles trazem consigo são frutos de uma construção social da qual fazem parte.

Nesse sentido, a metodologia adotada neste estudo está baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, por permitir ciclos autorreflexivos tanto por parte da pesquisadora quanto por parte dos estudantes analisados, uma vez que estes atuarão de forma ativa no processo. Isto é, os integrantes da pesquisa passarão a ter oportunidade de discutir e expressar suas opiniões, o que aqui é considerado como o ponto mais alto das análises.

Para a coleta dos dados, foram adotados diários de campo escritos pela pesquisadora, como forma de registrar os encontros em sala de aula, uma vez que não houve unanimidade na turma quanto à permissão no uso de equipamentos que pudessem gravar as falas dos estudantes em sala de aula. Os dados dispõem ainda de questionário de caracterização dos estudantes, aplicado no início da coleta de dados, e questionário final,

² Vale salientar que se trata de uma proposta, e não objetivo de pesquisa.

aplicado no último encontro com os estudantes. Essas ferramentas foram de grande auxílio ao longo da pesquisa, pois possibilitaram um conhecimento maior sobre o histórico do processo de letramento apresentado pelos alunos. Vale salientar que os dados foram obtidos no período de março a junho de 2018.

O presente trabalho está dividido em cinco seções. A primeira seção trará reflexões sobre o processo de letramento, retomando fatores históricos sobre como as práticas letradas surgiram na formação e na cultura do território brasileiro, assim como será realizada uma abordagem sobre os modos em que o letramento vem se manifestando no ambiente escolar, evidenciando as dificuldades em implementar uma concepção de escrita para a vida social. Para essa discussão, considera-se importante as ideias discutidas por Kleiman (1995, 1998, 2006, 2007, 2008, 2010), que impulsionaram o interesse de estudiosos aqui no Brasil em refletir sobre o processo de letramento, assim como serão abordadas as importantes contribuições dos estudos de Street (2014), Fiad (2011, 2013) e Zavalla (2010).

Na segunda seção, intitulada “Eventos de letramento no ensino médio”, será promovida uma exposição baseada nos estudos de Bunzen (2006, 2010) acerca dos conflitos existentes entre o modo como a linguagem é trabalhada nas aulas do ensino médio, levando em conta o objetivo atual de preparar para o trabalho e para o vestibular, apresentando a redação do ENEM como um evento de letramento. Serão trazidas também as valiosas reflexões de pesquisadores, como Antunes (2003), Barros (2015), Bakhtin (2011), Frigotto (2004), Geraldi (1997), Kleiman (2010), Rojo (2009) e Tinoco (2008).

Na terceira seção, intitulada “Percurso metodológico da pesquisa”, será feita uma apresentação acerca do contexto de realização da pesquisa e das características que a inserem no campo da LA, assim como serão apresentados os instrumentos de pesquisa, os sujeitos participantes e a caracterização do ambiente escolar em que este estudo foi realizado. Acerca da Linguística Aplicada abordada nessa seção, este estudo trará as vozes de Fabrício (2006), Moita Lopes (2006) e Tinoco (2008).

Na quarta seção, intitulada “A escrita como prática de letramento em sala de aula do ensino médio de uma escola pública: relatos da obtenção dos dados de pesquisa” serão apresentadas as reflexões dos estudantes pesquisados, entendendo essa prática como um evento de letramento desvelador.

Na quinta seção, o estudo trará a análise dos dados, na qual, a partir dos dados obtidos nos questionários e nos diários de campo, será feito o confronto das informações adquiridas, discussões sobre a relação existente entre os letramentos apresentados pelos estudantes e o letramento exigido para a prova de redação do ENEM, a fim de obter-se uma visão e um entendimento processual acerca da temática investigada.

2. O LETRAMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LETRADAS

Nesta seção faremos uma abordagem sobre a trajetória do termo letramento, desde o seu surgimento, até as concepções que se tem sobre os seus significados atualmente na sociedade.

O termo “letramento”, surgido na década de 80, veio para suprir a carência de uma nomenclatura capaz de englobar as concepções inerentes ao processo de alfabetização, mas que explicasse também a relação existente entre ser alfabetizado e não ser alfabetizado, associada ao ensino e aos usos sociais que fazemos da escrita e da leitura. Foi nesse período que o Brasil registrou uma crescente preocupação com os fatores relacionados às altas taxas de analfabetismo, fazendo emergir diversas discussões sobre as demandas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Soares (2009), a palavra “letramento” foi utilizada pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, época em que os estudos realizados incidiam sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento. Posteriormente, as reflexões Kleiman (1995) impulsionaram a consolidação e consequente aumento do interesse de estudiosos em compreender e refletir sobre os fenômenos linguísticos que trazem à tona uma concepção contrária ao termo analfabetismo, visto que este já não mais era suficiente para o entendimento da complexidade dos processos de leitura e escrita que demandavam aqui no Brasil.

Em contrapartida ao contexto nacional, o mundo, porém, já destacava alguns trabalhos importantes acerca do letramento, a exemplo dos estudos de Street (1984), que apresenta o letramento como uma tendência transcultural, que alia a natureza da leitura e da escrita como práticas sociais, revelando o caráter múltiplo do letramento.

Nesse sentido, para Street (2014), a realidade que circunda o letramento deve ser trazida para as agendas políticas nos países desenvolvidos e de terceiro mundo, visto que ela é mais complexa e mais difícil de enfrentar politicamente, exigindo uma análise mais qualitativa, já que o quantitativo nem sempre revela com fidelidade as reais necessidades e problemáticas do analfabetismo. A chamada erradicação do analfabetismo

no ano 2000, confrontada com os baixos índices de desenvolvimento nos países de terceiro mundo³, além das declarações das Nações Unidas, que enfatizam o crescente número de analfabetos no globo, transparece a fragilidade das agências e governos em serem transparentes nas suas declarações acerca do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

Aqui no Brasil, o termo *literacy*, traduzido como “letramento”, tem sido objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, a exemplo da LA, Antropologia e Educação, objetivando sempre entender a escrita e a leitura sob um espectro mais amplo ao adotado pela aquisição da linguagem. Isso diferencia letramento de alfabetização, tendo em vista que os usos da linguagem ultrapassam a aquisição e decodificação da língua ao ser considerado que o social presente no entorno linguístico define as práticas linguísticas adotadas pelos seus falantes.

Nesse sentido, deliberadamente, torna essencial a existência do termo letramento nas discussões sobre a linguagem, uma vez que as concepções inerentes ao analfabetismo já não são mais capazes de explicar, por exemplo, como uma pessoa dita não alfabetizada consegue desenvolver habilidades próprias ao invés de imitar aquilo que já está posto, como ocorre nos processos de alfabetização, em que as atitudes dos falantes são ignoradas e substituídas pela mecanicidade da repetição do já existente.

Street (2014) explica que a aquisição do letramento passa por processos ideológicos, culturais e epistemológicos. Isso nos leva a compreender que um sujeito não usa o letramento como um orientador de regras, mas sim como um meio capaz de envolvê-lo ativamente em decisões nas mais diversas esferas sociais. Foi assim, por exemplo, com os povos merinas, habitantes de Madagascar no século XIX, que resistiram ao domínio colonizador dos ingleses ao escreverem sua própria bíblia, com suas próprias narrativas e relatos de importantes eventos legitimadores. A adoção da prática escrita (conhecimento trazido pelos missionários ingleses) possibilitou a continuidade da tradição oral merina, que era passada de uma

³ A taxa de alfabetização é utilizada como um item na avaliação de países do terceiro mundo.

geração a outra. Esse fato representa como o letramento possibilitou ataque e resistência desses povos em relação a seus colonizadores.

No Brasil, todavia, o processo de colonização foi de imposição das práticas da cultura portuguesa e negação da cultura do povo local. O conjunto documental de cartas, provisões e alvarás manifestavam sempre os interesses da família real portuguesa em apoderar-se do controle das terras tupiniquins, proibindo até mesmo a liberdade de estabelecer o livre comércio, como ocorreu com a circulação do alvará que proibia fábricas e manufaturas no Brasil. Assinado por Dona Maria I, esse documento serviu para coibir todo tipo de liberdade comercial entre os colonos que ferissem os interesses dos portugueses que aqui dominavam.

Outro fator que representa a não-realização de práticas de letramento no Brasil, em épocas passadas, vem das primeiras manifestações literárias nos anos de 1500. A carta do descobrimento, que explorava os achados em nossa terra, assinada por Pero Vaz de Caminha e destinada ao então rei de Portugal Dom João VI, representa outra manifestação escrita produzida pelos olhos do desconhecido e encaminhada ao futuro explorador de nosso solo. Foi o olhar e a percepção do outro e para o outro sobre o aqui que registra o primeiro documento escrito sobre o Brasil que se conhece até então.

A presença dos padres jesuítas em suas missões de catequização dos índios, acredita-se aqui, ser o registro de práticas prescritivas e autoritárias no uso da leitura e da escrita no Brasil, uma vez que não houve reação dos índios, aos eventos de uso da língua portuguesa, aos quais eram submetidos. Tais eventos foram verdadeiras “armas de combate” do domínio português sobre a cultura brasileira. Era através da dominação liderada pelos jesuítas que a religião foi imposta, a cultura foi imposta e, sobretudo, a língua foi imposta, sem, contudo, haver nenhum tipo de reação contrária dos índios para com as atitudes arbitrarias.

Esses fatos históricos, porventura, podem explicar o porquê de ainda seguirmos práticas cotidianas de repetição do já existente e de repulsa ao que parece não pertencer à hierarquia dominante. No contexto de sala de aula nem sempre estamos preparados a receber o diferente, a acolher o que foge às regras impostas.

Em estudo feito acerca do letramento acadêmico, Zavalla (2010) expõe a existência de diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar que alguns estudantes de culturas minoritárias no Peru trazem de seus contextos culturais e as formas que devem adquirir para tornarem-se partes integrantes dos discursos acadêmicos. Aqui no Brasil, pesquisas de Fiad (2011, 2013) vêm contemplando a escrita acadêmica, mostrando que a realidade das academias brasileiras sobre as práticas letradas parece em nada diferir da realidade de outros países, se compararmos os estudos desenvolvidos por autores ingleses, como Street (1984, 2014), Barton (1994), Hamilton (2000) e Lillis (2007).

Kleiman (2008) afirma que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas. Dessa forma, torna-se adverso o pensamento e a defesa de que o sujeito letrado seja aquele dotado de conhecimentos estruturais e normativos abordados nas gramáticas normativas. A questão do letramento vai mais além, pois considera o usuário da língua um ser historicamente situado, dono de seu dizer, que se volta para a linguagem em busca da realização de um processo contínuo de constituição de sentidos, para a tomada de atitudes nos processos que envolvem as relações sociais, considerando sempre sua historicidade e seu aporte cultural.

Nesse sentido, vale salientar uma das grandes contribuições dos estudos de Street (2014), ao estabelecer a existência de dois modelos de letramento presentes: o letramento autônomo e o letramento ideológico. Tais modelos situam-se em contextos linguísticos e antropológicos e derivam de reflexões acerca da linguagem ocorridas recentemente, que tomam como objetos de estudo unidades maiores do que a palavra e a frase, sugerindo uma tendência à análise do “discurso”. Ainda de acordo com Street (2014, p. 173), a tendência à análise do “discurso” na linguística poderia se ligar de modo proveitoso aos recentes desenvolvimentos da abordagem “etnográfica” na antropologia, que leva em plena consideração teorias do poder e da ideologia.

A distinção desses dois modelos de letramento não implica, porém, numa polarização, mas na afirmação de que eles coexistem na sociedade e são determinantes e determinados por fatores técnicos independentes do contexto social, que até recentemente dominavam os estudos sobre

letramento, fato que caracteriza a visão autônoma do letramento; e por fatores culturais imbrincados nas práticas letradas, sem negar a existência de habilidades técnicas, mas também reconhecendo que o complexo cultural, assim como as estruturas de poder, estão associados ao fator linguístico, caracterizando a visão ideológica de letramento.

O fato é que “o letramento está sendo introduzido junto com toda uma gama de características da sociedade ocidental – formas de industrialização, burocracia, escolarização formal, medicina e assim por diante”. (STREET, 2014, p. 52). Essa afirmação traz à tona a realidade do modo como o letramento adentra numa cultura e impera sobre a ordem social. As questões econômica, comercial e de dependência financeira entre os países justificam a proeminência das práticas letradas autônomas sobre as ideológicas. Não obstante, encontramos formas de resistência a essa dominação, através de adaptações pragmáticas ou por meio de formas mais complexas de adaptação às práticas letradas dominantes que são introduzidas na sociedade.

Nesse contexto, torna-se importante refletirmos sobre os impactos que os letramentos causam na sociedade e, mais ainda, como esses impactos interferem na vida de professores e estudantes. Kleiman (2006) sugere a existência de dois tipos de identidades profissionais distintas: a de professor e a de agente de letramento, destacando que tais modalidades não necessariamente estão relacionadas à agência⁴ de letramento em que os sujeitos se tornam letrados, mas deixando transparecer que ambas as agências são partes constituintes do letramento de cada indivíduo.

A aquisição do letramento, de acordo com Zavalla (2010, p. 81), constitui a apropriação de práticas orais e escritas que se desenvolvem como partes de como as pessoas dão sentido à sua experiência no processo de sua socialização. Cabe à escola, “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN 2008) trabalhar de forma indisciplinar⁵ para postar em evidência que o sujeito é parte constituinte de uma sociedade e que carrega consigo

⁴ Kleiman (2007) sugere como agências de letramento a escola ou movimentos sociais.

⁵ Trazemos aqui essa palavra considerando o sentido de perder a disciplina, de rebelar-se contra os padrões estáticos estabelecidos na sociedade e que desconsideram as características socioculturais dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar.

traços culturais e ideológicos que precisam ser considerados no trabalho com a linguagem. Já não há mais espaço para um trabalho linguístico estático, de regras que não condizem sequer com as indagações que os estudantes trazem consigo acerca dos usos que realizam da linguagem.

Para Marcuschi (2007), os letramentos se manifestam como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação se acham integralmente imbricadas, o que torna impossível tratar as relações da linguagem centrando-se meramente no código. Vale enfatizar que saber fazer os usos da escrita não explica por si só o que seja letramento, tendo em vista que se entende por letrado “o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Sendo assim, a natureza das práticas letradas necessita de análises antropológicas e sociais, para que possamos ter respostas ou mesmo problematizar mais ainda as relações que se estabelecem entre o sujeito e o modo como ele se apropria da língua no seu envolvimento acerca das manifestações sociais.

A seguir, discutiremos sobre o letramento na escola e os modos como o processo de aquisição da escrita contribui para as práticas letradas que a instituição escolar vem privilegiando e quais as imbricações que resultam dessa visão.

2.1 Modelo Ideológico de Letramento

O Letramento Ideológico defendido por Street (1984) surge como uma alternativa ao modelo autônomo de letramento, ao propor um olhar mais reflexivo e amplo sobre as diversas possibilidades de realização da escrita e que extrapolam uma visão autônoma de linguagem. Não se trata de uma negação ao modelo autônomo, pois este possui importância inegável, já que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p.39). O que defendemos é que a escola precisa ir além do autônomo, permitindo aos

seus alunos a possibilidade de uma escrita que não se atenha, apenas, ao que é imposto pela sociedade dominante.

Ivanic (1998) concebe o Letramento Acadêmico por meio da metáfora do “jogo”, no qual os estudantes assumem uma identidade do “não-eu” e que acaba refletindo na imagem que têm de si mesmos. Tal metáfora nos permite aqui ampliar a modalidade de Letramento ao qual se aplica para o Letramento Escolar, pois verifica-se muitos momentos em que os alunos assumem uma não-identidade própria ao serem exigidas produções que não condizem com suas realidades e/ou seus interesses pessoais, assumindo assim a identidade do “não-eu”. A escrita escolar deixa transparecer a prevalência de uma hegemonia de escrita que pouco interessa ou tem ligações com as experiências dos alunos.

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

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

Discussões recentes acerca dos Novos Estudos do Letramento (NLE) demonstram a necessidade de um olhar mais analítico sobre os confrontos em nível de produção textual vividos por estudantes, seja na esfera escolar ou acadêmica. É prática imperante nas escolas o trabalho com gêneros dominantes na sociedade, o que leva a entender a escrita como material hegemônico e influente, capaz de moldar o trato com os interesses de

alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa. Para Kleimann (2010, p. 377)

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social.

Isto é, não se trata de criticar, apenas, mas sim propor alternativas de fazer da escrita algo que realmente signifique na vida do aluno. É tornar a escrita um processo inerente à vida dos sujeitos, e não algo alheio. Todos os que se utilizam da escrita em seu cotidiano estão em processo de letramento.

Kleiman (2007) defende a ideia de que promover situações novas de Letramento das quais os sujeitos nunca participaram deveria ser uma realidade nas escolas, tendo em vista que ao concluir o ensino médio, muitos não correspondem às habilidades de escrita dos diversos gêneros pertencentes ao cotidiano do trabalho, apoiando-se em modelos prontos de representação dos gêneros para a escrita de uma ou mais versões dos mesmos. Ainda de acordo com a autora é na escola que devem ser criados espaços destinados à experimentação de práticas sociais letradas.

Tradicionalmente, a escola trabalha a produção escrita tomando como base um conjunto de competências e habilidades, a fim de se chegar a um patamar que aqui chamamos de “ideal de escrita”. Em contrapartida a essa concepção, “Os estudos do letramento, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

As práticas de letramento utilizadas na escola mostram-se autônomas em relação à sociedade, desvinculando a escrita do contexto social onde os indivíduos estão imersos, tornando a escrita um prestígio social adquirido por poucos. Daí o distanciamento entre escola e sociedade, realidade presente no contexto em que vivemos e atuamos. Todavia, a escrita é um processo significativo que envolve simbologias e concepções sociais, sendo, portanto, um processo significativo. Enquanto isso, porém, a escola parece seguir outro caminho, priorizando o método.

Sendo o letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19), vivemos, no entanto, em um cenário de contrapartida aos pressupostos que subjazem as práticas letradas, em que a simbologia empregada para o processo de escrita marginaliza, no sentido de por à margem do processo, o contexto social envolvido e que se torna também dominante da prática de escrita.

A concepção de letramento ideológico defende a escrita significativa, atrelada ao meio social, considerando a participação ativa do indivíduo como ser dotado de ideologias próprias e que devem ser valorizadas. É o sujeito bakhtiniano presente no processo de interação linguística e social, capaz de atribuir sentido às suas palavras por meio da enunciação e de tornar válido o seu dizer, tido como produto de sua interação social. Nas palavras de Jung (2003, p.60)

o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

A Linguística Aplicada em sua natureza “transdisciplinar”, “indisciplinar” (MOITA LOPES, 1998) vem refletindo a necessidade de novos instrumentos de reflexão acerca de seu objeto de estudo, por meio de um processo transversal às configurações tradicionais de ensino. O que nas palavras de Signorini (1998, p.91), “substitui-se, de certa maneira, um percurso orientado para o reconhecimento e a verificação do que prevê o aparelho conceitual de referência para um percurso orientado para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo”.

A autora também destaca a busca da LA por uma língua real, falada por falantes reais em suas práticas reais, podendo estas ser estudadas tanto a partir de um conceito único de língua, quanto por meio de reflexões transdisciplinares. É justamente essa característica que confere à LA uma participação nos campos de pesquisas, favorecendo relações entre diferentes teorias, contribuindo para um olhar “caleidoscópico” às questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua.

Para Moita Lopes (1998, p.104), “o interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha”. Aliando essa concepção com a de Letramento Ideológico, vemos uma possibilidade de se trabalhar a Língua Portuguesa de forma múltipla, aliando as concepções escolares, autônomas, às concepções sociais que tanto exigem uma reformulação da prática pedagógica, para que se tenha um processo de escrita condizente com as novas necessidades que surgem.

Nesse contexto, vale abordar que o letramento ideológico defende o domínio linguístico discursivo, uma forma de relacionar as necessidades linguísticas enunciativas à produção de gêneros diversos, inseridos num contexto de atividade humana, relacionando o uso e origem dos gêneros às necessidades institucionais que envolvem a comunicação.

Para Marcuschi (2008, p. 155),

O Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Os eventos discursivos são ideológicos e sociais, voltados para uma estrutura linguística que atravessa os parâmetros tradicionais, mas que não se limitam neles. O tradicional é visto como ponto de partida, necessário à compreensão do todo processual linguístico, porém, por si só, não explica e não revela a identidade linguística dos sujeitos envolvidos nos processos linguísticos. É necessário buscar, além da tradição, o social imbricado nas atitudes linguísticas dos sujeitos.

2.2 O Letramento Escolar

As concepções comumente divulgadas acerca do papel institucional da escola demonstram alguns dos posicionamentos da sociedade de que a escola é a principal responsável pelas habilidades de leitura e escrita dos indivíduos. Muitas vezes, a associação entre escola e ensino gera equívocos no entendimento da palavra letramento, que passa a ser visto como expressão de uma supremacia no conhecimento, capaz de marginalizar as experiências e conhecimentos trazidos por cada sujeito, numa prática incansável de repetição de regras e memorização de conceitos prontos e acabados, únicos e homogêneos.

Para o senso comum, ser letrado significa ser dotado de uma competência adquirida exclusivamente na escola, pensamento que põe à margem as experiências resultantes dos diversos contextos em que os estudantes estão imersos, como a casa, o grupo de amigos e espaços religiosos que frequentam.

Na concepção de letramento que aqui defendemos, a linguagem escrita na escola precisa estar articulada às experiências que os alunos trazem consigo, motivando-os a adquirir uma maior autonomia diante dos desafios enfrentados, permitindo uma ampliação de percepções sobre seus papéis sociais e suas conseqüentes atuações.

Tendo em vista as experiências vividas em sociedades e contextos sociais distintos, Street (2007) utiliza o termo “práticas de letramento”, no lugar de letramento, para expressar que há diferentes modos de uso da leitura e da escrita, que atendem às inúmeras necessidades apresentadas, extrapolando, assim, o ambiente escolar. Esse fato evidencia que a escola assume uma das inúmeras necessidades que os sujeitos apresentam quando se utilizam das práticas de escrita, pois quando frequentamos a escola, fazemos para extrapolar a ela o que lá foi adquirido.

Proposto por Street (2003), o termo letramentos no plural engloba as possibilidades de uso da leitura e da escrita, considerando a natureza situada das práticas letradas que subjaz a unicidade da língua. A proposta de Street (2003) vai de encontro à definição de letramento proposta por Ogbu (1990) apud Street (2014) que afirma ser o letramento “sinônimo de desempenho acadêmico” e “capacidade de ler e escrever na forma ensinada e esperada na educação formal”.

O contexto atual, no entanto, evidencia que há o avanço de diversos estudos sobre letramento seguindo a linha proposta por Street (1984, 2003, 2014), porém ainda verificamos que os exames de seleção atuais, assim como também as aulas de Língua Portuguesa, continuam obedecendo e reproduzindo a definição de Ogbu (1990) apud Street (2014), o que nos leva a ter incongruências quanto ao ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente, nas aulas de produção textual, o que, segundo Street (2014), é muito mais que uma questão de práticas letradas que se reproduzem e se sustentam na sociedade, é, antes de tudo, uma questão teórica e etnográfica, emaranhada com questões de poder na sociedade, e não um problema de avaliação educacional.

Nas salas de aula, a língua recebe um tratamento autônomo, que se impõe a seus usuários, o que contribui para o distanciamento dos usos reais que fazemos dela. As práticas de leitura e escrita são atravessadas de relações de poder, permitindo que haja o privilégio de determinadas práticas em detrimento de outras. Segundo Tinoco (2008, p.115), o ajustamento de lentes do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, da aula de gramática normativa para a aula que focaliza usos reais de leitura e de escrita demandados por práticas sociais não é um processo de fácil alteração.

Práticas pedagógicas, programas de formação e exames de avaliação atuais permanecem ancorados no modelo autônomo de letramento. O grande problema que se assenta sobre o letramento escolar é que, na maioria das vezes, não se discute sobre as condições históricas e sociais ao se trabalhar as representações da escrita na sala de aula, o que permite ver tal modalidade de letramento como prática social universal e acabada.

Para Antunes (2003, p. 19 – 20):

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

infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Ao compreender o letramento escolar como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re) apropriação de discursos, Bunzen (2010) ratifica a concepção existente de que o conhecimento nas escolas, mesmo estando ligado ao meio social, ainda é definido pela formalidade e transmissão de discursos de outrem.

Sob essa perspectiva, o termo letramento surgido no Brasil em meados dos anos 1980 (SOARES, 2003) veio para suprir e explicar as concepções envolvidas nas práticas de leitura e escrita que vão além do saber ler e escrever. De acordo com Fiad (2013, p. 462),

Os estudos sobre escrita e seu ensino, no Brasil, feitos a partir da articulação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, têm focado diferentes objetos, tais como os textos de aprendizes, as interações em sala de aula em torno do ensino da escrita, os materiais didáticos sobre ensino de escrita, as práticas docentes, para citar alguns mais frequentes.

Tais objetos, constituintes e constituídos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, são capazes de evidenciar as concepções de linguagem adotadas em sala de aula, assim como a postura dos sujeitos, alunos e professores, frente aos desafios de tornar significativo o seu dizer.

Para Kleiman (2010, p. 379),

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos.

Na perspectiva do letramento, o texto é considerado unidade de sentido, isto é, as palavras utilizadas são atribuídas de significado ideológico ao que se pretende dizer. Para Barton e Hamilton (2000), os textos são partes essenciais dos eventos de letramento e o estudo deste é particularmente um estudo de texto e como este é produzido e utilizado. Na

perspectiva bakhtiniana, a palavra é signo ideológico por excelência, e como tal deve ser tratada de forma a se fazer sentido, e não de maneira estanque, como muitas práticas de ensino vêm adotando quando o assunto é o trabalho com a linguagem. Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 289),

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

Em contrapartida às concepções defendidas por Bakhtin (2003), evidencia-se na escola que as práticas de uso da escrita vêm privilegiando o padrão linguístico dominante na sociedade - o *modelo autônomo de letramento* - Street (1984). Para Kleiman (2008, p.21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização a mobilidade social (...) esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações desde o século passado”.

A herança que se carrega hoje é de um ensino que apresenta limitações, em que os objetivos burocráticos de sistematizar as ações, para tornar o processo de ensino mais abrangente e por que não dizer prático, foram capazes de valorizar a regra, as disciplinas de forma isolada sem ligação com o exterior a elas, fazendo do processo de ensino aprendizagem uma máquina copiadora, em detrimento da valorização da iniciativa pessoal de ir à busca do conhecimento para construí-lo e/ou reconstruí-lo.

Segundo Geraldi (1997, p. 120), “o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”. Felizmente.”. O que o autor põe sob crítica é a atitude de repetição do aluno, acostumado a assumir uma postura passiva dos juízos alheios, a ser indiferente aos seus fundamentos e como Geraldi (1997) se posiciona “felizmente”, são deixados para trás ao deixar a escola. Toda essa ideia, de fato, é pertinente com o cenário em que nos

encontramos cotidianamente, conforme evidências já relatadas anteriormente, baseadas em dados de órgãos governamentais.

Para Kleiman (2010), a dificuldade de implementar uma concepção de escrita para a vida social justifica-se porque tal concepção acaba indo de encontro ao tradicional ensino da escrita, que, segundo a autora, reflete o histórico social e cultural da escola.

Para Bunzen (2009, p. 16), “talvez, essa postura antipragmática da escola seja inerente ao seu próprio funcionamento e encontra-se imbricada na emergência da sociedade ocidental dita “moderna” e da construção das nações”. Ainda de acordo com o autor, “o letramento escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola, visto ser normalmente equacionado apenas com as práticas escolares que rompem, de fato, com as práticas “cotidianas”, como diria Lahire (2002), e enfatizam um trabalho com a linguagem de forma sistemática e por meio de exercícios analíticos”.

Bunzen (2010, p. 99-100), ao refletir que

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

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

Ao trazer para a discussão os aspectos centrais da organização escolar: *o tempo, o espaço, a linguagem e seus modos de interação*, de Vaino Frago (1995), Bunzen (2010) discute a existência de múltiplas formas

de utilizar a cultura escrita para o funcionamento da cultura escolar. As escritas nas borrachas que os estudantes realizam, ações específicas, como a entrega do livro à biblioteca, o visto no caderno, o espaço físico da escola, das salas de aulas, da biblioteca e laboratórios, folhas de papel, textos impressos, cadernos, lápis, giz, entre outros, revelam aspectos culturais dentro da sala de aula. Fatores que muitos professores parecem não atentar, devido à dificuldade em reconhecer, por exemplo, que o uso ou não do giz em sala de aula pode evidenciar aspecto cultural na vida escolar.

É também dentro da escola que se dá a tensão existente entre as práticas institucionais quando esbarradas no cotidiano escolar. As questões institucionais movidas por regras burocráticas acabam entrando em conflito com o dia a dia e suas redes de significações construídas pelos seres humanos. O ponto em comum presente nesse contexto de tensões é a escrita, que se faz presente como um elemento constitutivo da cultura escolar. Tudo isso antecipa a relação que Bunzen (2010) procura estabelecer: práticas de letramento e esfera da criação ideológica, fortalecendo a intenção de analisar o letramento escolar levando em conta a situação de comunicação e as interações verbais que envolvem sujeitos diversos e instrumentos semióticos que atuam em conjunto na esfera escolar.

Nas palavras do pesquisador “procurar analisar as condições de interpretação e de apropriação – como os usos cotidianos da escrita na escrita – depende de uma problemática (psico) sociológica em que a construção de sentidos e as múltiplas linguagens têm um papel essencial...” (p.105). Bunzen (2010) também aborda a questão da cultura escrita, que permitiu uma “descorporificação da escolarização” (p. 106), pois os textos escritos permitem a circulação e a apropriação de determinadas culturas escolares, destacando a gramática como o melhor exemplo para compreendermos o processo de construção do saber institucionalizado.

O pesquisador também faz uma crítica à postura antipragmática da escola, que se encontra presente na emergência da sociedade ocidental, destacando que a modalidade escrita passou a ocupar um prestígio e a se tornar o lado “correto” de entender e usar a língua, posicionamento já destacado por Kleiman (2008, p.45), quando afirma que

os estudos realizados no contexto brasileiro mostram uma situação de reprodução do *status quo* pela escola, situação esta, entretanto, muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas.

O que reforça a presença da visão ideológica de letramento como uma prática presente nas escolas brasileiras.

Parece-nos imperante esse tipo de discussão e embasamento para tomarmos mais conhecimento acerca da importância de caracterizar as práticas de letramento adotadas nas escolas, visto que se fazem necessárias quando se pensa em refletir sobre as nuances envolvidas no processo do ensino de língua portuguesa, em especial, diante de uma época que tende cada vez mais a separação das áreas do conhecimento.

3. EVENTOS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

Nesta seção será apresentada uma reflexão acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um evento de letramento em potencial, e também será realizada uma análise voltada à escrita como uma prática dialógica de linguagem.

Os estudos da linguagem em sala de aula no Ensino Médio mostram que há a existência de conflitos, em que a língua recebe tratamento sistemático, fazendo as aulas de LP assumirem a perspectiva de organização cumulativa de conteúdos que parecem não refletir os interesses dos alunos. A gramática normativa assume lugar central nas aulas de língua materna, tornando o desvencilhamento de práticas arraigadas e de concepções linguísticas já prontas cada vez mais distante. O ensino torna-se, desse modo, voltado aos interesses de um sistema que visa ao preparo do mercado de trabalho ou para provas de concursos e vestibulares. Para Bunzen (2006, p.204), outra peculiaridade do ensino médio é o seu objetivo de preparar para o trabalho e/ou para o vestibular, fato que acarreta implicações na seleção dos conteúdos e nas estratégias de ensino ao questionar-se sobre o que seria essencial nessa modalidade de ensino. Ainda segundo o autor,

Numa visão mercadológica, alegou-se, durante um tempo, que alguns saberes seriam um “luxo” dispensável. Por exemplo, a fruição estética e análises linguísticas mais sofisticadas, que levariam à leitura crítica, das entrelinhas, não encontrariam espaço num currículo voltado para saberes de aplicação prática imediata no mundo do trabalho.

Nesse enunciado, o linguista refere-se ao período compreendido entre os anos da década de 1970, em que o surgimento da educação técnica no Brasil revelava uma necessidade do ensino em preparar os jovens que não pertenciam às classes dominantes para o trabalho de forma imediata. As propostas educacionais dessa época eram inseridas no processo produtivo sem visão ao ensino superior, como forma de atender aos anseios de uma sociedade voltada aos interesses da política do “Milagre Econômico”. O ensino médio tinha como maior objetivo o ensino profissionalizante, tendo a escola a tarefa de formar mão-de-obra qualificada para atender às exigências e necessidades do mercado de trabalho.

Segundo Souza (2010 p. 34), “Esta forma de aprender privilegia a memorização, a sequência e a repetição, interferindo diretamente no ensino e respondendo às exigências do mundo do trabalho.”. Processo de ensino-aprendizagem que parece não evoluir, quanto ao modo de utilizar a escrita e a leitura em sala de aula. Estamos há décadas imersos numa escola que ignora o conhecimento trazido pelos seus alunos e que não se adapta às circunstâncias atuais que envolvem o saber em sala de aula.

A prática de repetição, memorização e afastamento do sujeito com o seu objeto de estudo prevalece nas escolas brasileiras. Isso, em parte, explica o porquê de muitos alunos chegarem ao ensino médio apresentando dificuldades observadas na finalização desse ciclo de vida escolar.

Rojo (2009, p. 86), chama a atenção para o fato de que a heterogeneidade nos letramentos é resultante do novo perfil cultural do alunado, e que os esforços empreendidos pelas escolas em adequar-se à nova realidade traz impactos na qualidade no ensino. Para a autora, a ampliação do acesso da população à escola traz mudanças econômicas e culturais tanto do aluno quanto do professor, requerendo das escolas uma adequação a essa nova realidade, capaz de causar impactos visíveis com a ampliação da rede de ensino. Desse modo, para a autora, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais.

O que Rojo (2009) enfatiza é que a escola atual carrega consigo o ranço de uma ideologia de expansão da educação, originária de um período em que a chamada democratização do ensino possibilitou o acesso das camadas populares marginalizadas da sociedade aos bancos escolares.

No entanto, tal democratização gerou e gera conflitos no que diz respeito ao modo como essa educação foi e vem sendo construída ao longo dos anos e também sobre os sujeitos envolvidos nesse processo. A ilusória igualdade de condições para todos não foi capaz de igualar de forma real, satisfatória, os níveis de ensino, pois sabe-se que o público-alvo desse projeto democratizante não possui aparatos sociais condizentes com essa ideologia.

De acordo com Geraldi (1997, p.116-117),

O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. Como a seleção de conteúdos supõe uma escolha de porções significativas do conhecimento, a serem tratados para atingir determinados objetivos, e como o aumento da rede de escolas públicas concretamente se traduziu em prédios escolares improvisados, sem equipamentos e sem segurança e o aumento das crianças nas salas de aula significou a multiplicação dos períodos de funcionamento da escola fazendo surgir, por exemplo, o “período intermediário”, impôs-se a criação de mecanismos de controle do processo, provocando a burocratização do ensino.

Orientados por uma posição cartesiana de atribuição do certo e errado, os jovens brasileiros acabam tentando moldar suas produções textuais ao que a escola determina ser o correto, o aceitável na sociedade, contribuindo, assim, com a perpetuação de uma escrita insignificante, já que são apresentados aos alunos gêneros textuais que pouco refletem os interesses e anseios sociais desses sujeitos. Em relação ao ensino médio, os documentos oficiais demonstram grande interesse em proporcionar a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos adquiridos ao longo de toda a vida escolar, em especial, do ensino fundamental, o que acaba pondo em xeque a questão do modo como esse ensino está sendo construído/reconstruído nas salas de aula brasileiras.

Na escola em que nos formamos e na qual atuamos, há uma forte tradição do ensino de LP focado nos aspectos gramaticais, assumindo a escola o papel de sistematizar o conhecimento, muitas vezes, de forma mecanizada, sem ligação com o social, que tanto explica o entorno do aluno e torna-se necessário para uma maior reflexão sobre a constituição do sujeito como agente responsável pelo seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o que se põe à prova é a validade do ensino de língua materna.

Na escola atual, o ensino caracteriza-se pelas regras abstratas, por generalizações, características de um processo centrado em regras da gramática tradicional, que não correspondem integralmente ao funcionamento da linguagem em conexão com o uso social que dela fazemos.

Apesar de ter sua origem nos estudos sobre alfabetização, o letramento vai além dela, refletindo sobre o impacto social da escrita. (KLEIMAN, 1991). “O ensino de LP, tal como se encontra, tem tentado promover uma homogeneidade linguística, e, assim, silenciado as vozes dos

estudantes (...)" (BARROS, 2015, p. 101). Tal constatação não coincide em face ao mundo de mudanças no qual vivemos, em que as práticas adotadas por professores e alunos em sala de aula necessitam dialogar *com* e corresponder às necessidades do mundo contemporâneo. É necessário ir além da tradição, considerando as práticas linguísticas e sociais do sujeito. De acordo com Mendonça (2006, p.202),

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

Diante desse cenário, o que vemos são práticas voltadas para uma organização cumulativa dos conteúdos, no intuito de atender às demandas imediatistas que o mundo contemporâneo requer. Essa perspectiva acaba pondo em evidência a necessidade de se refletir sobre a linguagem, o que coloca frente a frente duas posições opostas, mas que se fazem presentes na educação, atualmente: a visão mercadológica do ensino *versus* a construção progressiva do conhecimento.

Tal dualidade acaba gerando um espaço de conflitos entre os saberes e metodologias adotados pela escola. Para Frigotto (2004), a articulação entre ciência, conhecimento e cultura seria o eixo central do ensino médio, de modo a permitir a formação de capacidades criadoras e emancipatórias, e não apenas reprodutoras. Porém, mesmo diante de tantas metodologias diferenciadas adotadas por muitas escolas em suas práticas de ensino, a didática parece não condizer com as necessidades apresentadas pelos discentes.

Vivemos numa sociedade mergulhada em tecnologias, o que torna o papel do professor cada vez mais desafiador, tendo de conciliar metas escolares, os anseios dos alunos, e as demandas sociais que a cada dia apresentam uma proposta nova, capaz de aliar o saber que cada aluno já traz consigo as metas impostas pela sociedade, e isso não pode ser negado ou negligenciado dos planos educacionais, que já reconhecem tal necessidade.

Para Street (1984), o desenvolvimento das habilidades linguísticas⁶ do sujeito depende do contexto ao qual ele está inserido, onde se efetivam as práticas escritas. Isto é, as práticas linguísticas são práticas que envolvem os *letramentos* defendidos pelo autor, os quais fazem parte da vida do sujeito.

A escrita vai muito além do saber as regras gramaticais, ela exige a experiência, o contato com o mundo, capaz de despertar no aluno o que aqui denominamos de sensibilidade escritora. Para escrever um texto é necessário ao discente ou a qualquer outro sujeito saber escrever sobre, e isso exige certo grau de consciência sobre o que está escrevendo ou sobre o que irá escrever de forma contextualizada.

Os PCNs de LP para o Ensino Médio destacam saberes que o aluno imerso nessa modalidade de ensino necessita ter/adquirir para o enfrentamento de uso da linguagem na vida social. Um desses saberes orienta que é necessário “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”.

O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem permitem a compreensão de que o trabalho com a LP precisa buscar o desenvolvimento da criticidade do aluno frente à diversidade de situações nas quais o sujeito está exposto, utilizando a Língua Portuguesa como ferramenta para esse enfrentamento, já que ela faz parte, intrinsecamente, a vida dos sujeitos.

Para o trabalho com o letramento em sala de aula, é imperante entender que o estudo deste está atrelado ao estudo dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2011, p. 262)

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

⁶ Concordamos com as reflexões de Street quanto às questões por ele defendidas acerca de letramento, porém, não comungamos com a acepção de habilidade, porque acreditamos remeter a características ligadas a uma noção fechada de reflexão sobre a língua, mesmo sabendo que esta não é uma ideia compartilhada por tal autor.

Nesse sentido, verifica-se um grande impasse nas salas de aulas, o trabalho com a língua materna torna-se objeto central de uma dualidade que parece nunca sanar, os professores e até mesmo os próprios alunos dividem-se entre um trabalho que privilegia a teoria e um trabalho mais aliado à prática. Teoria X Prática é um dos grandes problemas que se faz presente nas aulas de língua materna.

As didáticas adotadas por muitos profissionais parecem não ter compreendido ainda como seguir trilhando os dois caminhos. O resultado disso tudo é a visão de que saber LP é aplicar as regras impostas pela gramática tradicional, concepção que esbarra em dificuldades, principalmente, quando o trabalho envolve a produção textual.

Ao que parece, a palavra “Teoria” tem sido recebida não com muito entusiasmo por parte de alguns alunos e professores. Teoria remete à tradição, o que muitos consideram que os estudos já não devem privilegiar. Atualmente, o trabalho com a gramática normativa restringe-se ao estudo de regras abstratas, que acabam sendo repassadas verticalmente, ocasionando desconforto nas aulas de português, além de manter viva a noção de que sempre haverá uma hierarquia entre aluno e professor no tocante à linguagem. Vale salientar, porém, que essa noção corresponde a um ensino de gramática descontextualizado, prescritivo, sem relação com os usos efetivos da língua.

A relação hierárquica entre aluno e professor pode ser vivenciada em sala de aula, em decorrência do papel que o docente assume enquanto professor, o que não significa que a interação não possa acontecer de modo tranquilo, mesmo com tal diferença hierárquica. O trabalho teórico é de suma importância para o entendimento da sistematização da linguagem, entretanto, o problema assenta-se em definir o teórico como forma unívoca de trabalhar a linguagem. É nesse contexto que se trabalhar *os Letramentos* em sala de aula torna-se um papel desafiador.

3.1 A Redação do ENEM: um evento de Letramento

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é realizado anualmente no Brasil. Foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de avaliar os estudantes que estavam concluindo o Ensino Médio, isso explica a denominação de “Exame”, palavra utilizada em termos que objetivam realizar uma análise, um estudo mais minucioso sobre algo. No caso do ENEM, identificar o perfil dos estudantes concluintes da etapa escolar, ou seja, a proposta inicial era de avaliar os estudantes que estavam finalizando o Ensino Médio nas escolas públicas e particulares de todo o país.

A partir de 2009, porém, o ENEM passou a ser utilizado como um dos meios de acesso ao Ensino Superior. É a partir desse ano que se inicia a era do “Novo ENEM”, processo que ao longo dos anos vem atingindo cada vez mais participantes, pessoas interessadas em alcançar uma vaga no ensino superior, tanto nas universidades públicas quanto nas faculdades particulares.

Atualmente, a maioria das instituições públicas de ensino superior no Brasil selecionam seus alunos por meio da prova do ENEM, proporcionando um número maior de candidatos interessados em realizar as provas todos os anos, o que reforça a função social do exame para os concluintes e egressos do Ensino Médio brasileiro, já que, além do que mencionamos acima, as notas obtidas no ENEM também servirão para acesso aos programas governamentais, como SISU, Prouni e Fies.

O ENEM, sendo um dos indicadores que avalia a qualidade da educação básica no Brasil, possibilita ao Estado mensurar a qualidade do ensino ofertado, permitindo anualmente aos órgãos competentes avaliar o papel da escola na condução do processo de ensino-aprendizagem.

O surgimento do ENEM aplica-se, sobretudo, à necessidade de instrumentos de controle dos rendimentos da educação básica, além de promover a igualdade de condições de acesso ao ensino superior, conforme o artigo 9º da LDB 9.394/96. No tocante à igualdade de acesso ao ensino superior, encontramos um entrave, já que para que isso exista, de fato,

haveria de ter uma igualdade de condições na educação básica, o que sabemos, não há. Existe uma lacuna considerável entre as realidades das escolas públicas e particulares em todo o país, não sendo possível a existência de igualdade de acesso, já que as condições de permanência nas instituições escolares são tão desiguais.

O documento básico do ENEM sugere que

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada⁷

Chamamos atenção aqui para o uso da expressão “atuação autônoma do sujeito na vida social”. A palavra autonomia, de origem grega, sugere uma autodeterminação do indivíduo diante da sociedade, aquele que age sem a influência das forças exógenas a ele, isto é, sugere um ser que já está pronto, acabado em seu próprio projeto de vida, alguém que age sobre ele e sobre as coisas sem o intermédio do social, concepção um tanto incoerente quando se trata de um processo que tem como objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, tendo em vista que o sujeito em sua natureza é incompleto, constrói-se na interação com o outro, complementa-se na presença do outro, e não de forma isolada.

Sabe-se, inegavelmente, que com a expansão e o crescimento no número de pessoas que fazem o Exame todos os anos, há um forte aumento de interesse mercadológico fazendo parte do cotidiano de escolas e cursinhos, fato que nos preocupa, pois a construção do conhecimento não pode ser vista nem tratada como produto de mercado, como vemos isso acontecer em várias instituições, principalmente, particulares.

Nas escolas públicas, verifica-se uma luta de egos entre diretores, coordenadores e professores de uma escola para outra, numa busca que

⁷ Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília 2002.

chega a ser hedonista em relação ao sucesso dos alunos que conquistarem as maiores médias, em especial, quando o assunto é a prova de redação.

De acordo com Duran (2016, p.85-86)

As transformações nas políticas que regem o Enem são os elementos que representam aqui um modelo ideológico. Essa ideologia articula a maneira como o Enem organiza a prática social no âmbito da educação, e também a maneira como os sujeitos se preparam em relação ao futuro deles. (...) Desse modo, o caderno de provas do Enem torna-se um eixo organizador de práticas sociais. Esse emaranhado de eventos dialógicos se manifesta enunciativamente nas várias salas de aula em todo o Brasil, textualmente no caderno de provas, na avaliação do Enem, na avaliação enquanto um gênero discursivo. Assim, cruzam-se definitivamente a força ideológica do vestibular com a do Enem. O vestibular finalmente encontra no Enem espaço social aberto a receber uma herança que ele construiu ao longo dos anos desde que foi criado até a atualidade.

Na citação acima, observa-se que o ENEM traz consigo a herança do vestibular, levando-nos à compreensão do papel político atribuído ao Exame. O ENEM é um evento de letramento por se tratar de um processo atrelado ao meio social, mas podemos dizer também que o Exame revela as lutas da desigualdade escolar.

A compreensão que aqui adotamos é de que ele seja também uma forma de ingresso no ensino superior que veio para sanar a desigualdade interna no acesso ao ensino superior no Brasil, que com o vestibular privilegiava apenas as classes média e alta da sociedade. Para Duran (idem), o ENEM é um signo ideológico que carrega heranças sócio-culturais do seu ponto de origem – o vestibular, por ser um instrumento utilizado na seleção de ingressantes ao Ensino Superior no Brasil.

O ENEM atende a uma necessidade da LDB (Art. 9º, inc. VI) que estabelece ser incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O fato é que houve uma extensão desse propósito, em relação ao Ensino Médio, tendo o Exame os resquícios simbólicos do vestibular, o que institui muita responsabilidade ao ENEM em responder a tantas expectativas. Apesar de ter tido origem como um meio de se avaliar o papel do Estado como responsável pelos avanços educacionais, o Exame, ao adotar as competências e habilidades, não pode ser visto apenas como

ferramenta de avaliação do ensino médio, pois ele possui também “o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do EM quanto às competências especialmente definidas para esse exame”. (SOUSA, 2011, p. 102, apud MACHADO e LIMA, 2014, P. 359).

As competências e habilidades estipuladas para as correções das provas deixam isso claro, pois definem as estruturas que delineiam o padrão de correções das provas objetivas e de redação, permitindo ao aluno, também, realizar uma auto-observação de suas competências e habilidades. O problema, todavia, não está no estabelecimento de normas utilizadas para as correções das provas, mas o modo como as escolas vêm trabalhando o ensino para alcançar o que se pretende na prova do ENEM.

Em vista disso, surge a necessidade de investigações que se debrucem sobre os modos como os estudantes reagem a essas imposições no contexto de sala de aula e quais as implicações dessas reações na constituição dos níveis de letramento desses sujeitos.

Em relação à prova de redação, o documento básico do Exame evidencia que

Na redação ou produção de texto, o participante é considerado como escritor, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores. Uma 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.

Mais adiante, o mesmo documento elenca que

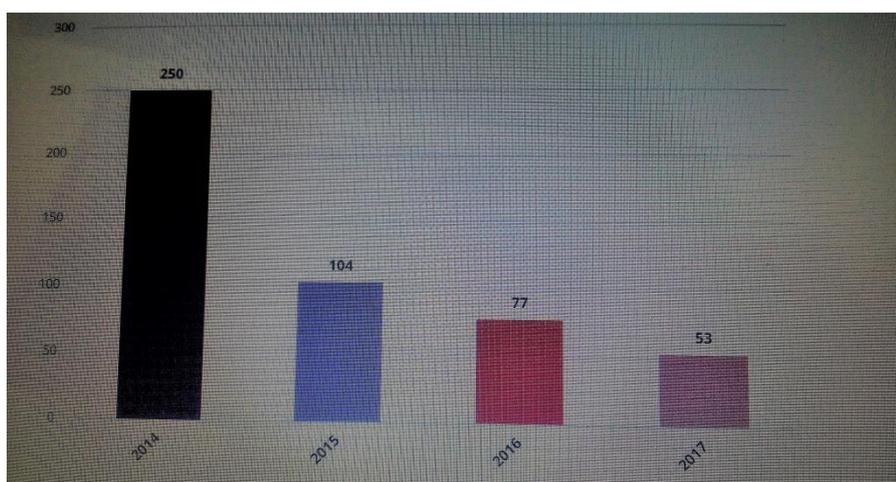
Há limites implícitos para esse projeto: a língua escrita, o tipo de texto dissertativo-argumentativo e o tema. Esses limites são impostos para atender à representatividade dos próprios limites usualmente presentes nas tarefas da escola e da vida em sociedade. Os projetos desenvolvidos são únicos e pessoais.

A proposta da prova é bastante contundente quando limites são impostos ao processo de escrita, deixando nas entrelinhas que a escrita é limitada e que essa limitação é representativa desde a etapa escolar até a vida em sociedade. Fica evidente também, de acordo com a redação do documento, que os conhecimentos a serem aplicados na prova devem ser reorganizados, reaplicados, ou, grosso modo, repetidos mesmo. Ou seja, o aluno terá que reativar aquilo já dito na escola, aquilo que a escola já o

ensinou a fazer. A incongruência de um projeto de texto que não é mais projeto, e sim produto acabado em uma receita pronta a ser seguida retroativamente.

Os resultados das provas de redação do ENEM vêm atingindo um patamar preocupante, em vista do número expressivo de participantes e do declínio das médias, em especial, das notas mil, atribuídas aos candidatos que conseguem atender a todas as exigências atribuídas à prova. Os resultados obtidos entre os anos de 2014 e 2017, por exemplo, revelam que algo necessita ser realizado para melhorar o processo de escrita dos estudantes brasileiros.

Quadro comparativo de notas mil em redações correspondentes ao ENEM nas edições de 2014 a 2017.



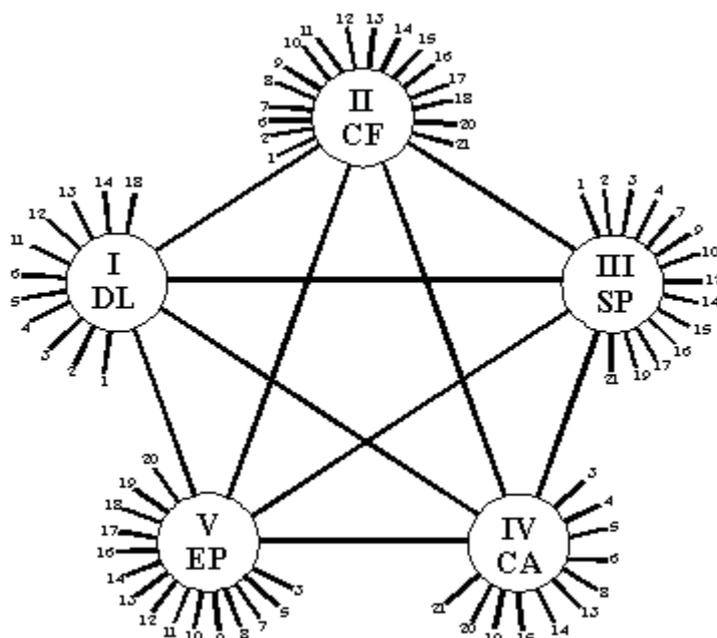
Inep (2018)

O declínio significativo das redações que atingem a avaliação de mil pontos⁸ apresentadas no quadro acima reflete que os processos adotados nas salas de aulas do ensino médio no Brasil não conseguem articular os saberes acumulados com as demandas reais de uso da escrita. As cinco competências que servem de referência para o processo de correção da prova de redação põe à prova os conhecimentos quanto aos usos da língua portuguesa, de forma a certificar-se se o participante consegue desenvolver a escrita tendo como base conhecimento estruturais e discursivos de usos da língua.

⁸ As provas de redação são avaliadas numa escala de zero a mil pontos.

A seguir, apresenta-se um diagrama que reflete as competências avaliadas na correção da prova de redação do ENEM.

Diagrama das 5 competências avaliadas da prova de redação do ENEM



- I. Dominar linguagens
- II. Compreender fenômenos
- III. Enfrentar situações-problema
- IV. Construir argumentações
- V. Elaborar propostas

As competências, acima relacionadas, proporcionam uma reflexão acerca dos entraves nas produções escritas de alunos concluintes e egressos do ensino médio, mostrando que as demandas de produção textual requerem, de forma imperante, um trabalho que considere a escrita um processo enunciativo, dialógico, que permita ao sujeito produtor textual liberdade para saber agir diante das diversas realidades sociais, ideia intrínseca ao dialogismo do círculo bakhtiniano, que defende ser o enunciado um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Tais competências que servem de orientação à correção das produções textuais remetem ao domínio de regras impostas quanto ao

processo escrito. Não se defende aqui, porém, que a correção textual norteada por competências seja algo negativo. Contudo, aponta-se para a necessidade de criticidade associada ao domínio dessas regras.

A competência I – Demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa – espera do participante o domínio da modalidade formal da língua, remetendo aos conhecimentos gramaticais que refletem os usos que se pode fazer acerca da estrutura linguística.

A competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – admite a ativação do conhecimento de mundo dos sujeitos, possibilitando um trabalho interdisciplinar que envolva texto e contexto político e social.

A competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – permite um trabalho cognitivo de seleção dos argumentos que visem expressar o ponto de vista do falante em relação aos fatos do mundo, contemplando a criticidade dos sujeitos frente a produção textual.

A competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação – requer a articulação de conhecimentos linguísticos formais associados ao entrelaçamento das ideias no texto, o que contribui para uma melhor fluidez na apresentação dos argumentos, assim como uma melhor leitura e compreensão do que se pretende defender ao longo do texto.

A competência V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural – pode ser compreendida e trabalhada como uma intervenção do sujeito diante da problemática estabelecida no tema. É permitido ao produtor textual o uso de suas atribuições como sujeito historicamente e socialmente situado, capaz de intervir no contexto social no qual se insere e de mostrar-se, na tentativa de expor sua voz, seu pensamento.

Ao serem trabalhadas da forma como foram expostas acima, as competências podem possibilitar uma escrita que prime pelo dialogismo. É o que será discutido no tópico a seguir.

3.2 Escrita e Dialogismo: uma prática possível

A escrita constitui-se como o aspecto mais importante nos estudos de letramento, em decorrência destes a focalizarem vinculada às práticas sociais que demandam e determinam uma concepção que extrapole a aquisição da escrita em meio às práticas discursivas. As noções do círculo bakhtiniano, que defende a função comunicativa da linguagem, ao considerar esta, objeto vivo, de natureza responsivo-ativa, que se realiza, ou melhor, materializa-se na relação com o outro, modifica as relações linguísticas possibilitando pensarmos na língua em associação dinâmica e contínua com o meio sociocultural que a define.

O dinamismo social que orienta a linguagem permite a aquisição de práticas multifacetadas de escrita que encontram na produção textual o meio para a materialização discursiva. Para Geraldi (1997, p. 5-6), “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica (...)”.

Para Santos (2015, p. 127-128),

a linguagem não é um instrumento do qual o sujeito se apropria para estabelecer a comunicação, nem uma representação do pensamento e da realidade, mas é constitutiva dos sujeitos. Isso implica também considerar que a linguagem não tem um caráter estático e homogêneo, já que os sujeitos constroem e reconstróem essas atividades na dinamicidade e instabilidade das relações sócio-históricas.

Tal questão significa admitir a interação verbal como o meio de produção da linguagem e lugar onde os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros. Dessa forma, as interações linguísticas dão-se dentro de um contexto de formação social e histórica que definem o sujeito e sua consciência crítica, fato que permite pensar a escrita não como um objeto estático e de contornos definidos, mas sim como um processo passível de influências sócio-históricas e, por que não dizer, ideológicas.

O letramento ocupa-se de analisar o texto atrelado às funções sociais da escrita nos eventos em que ela é utilizada. Os sujeitos, os ambientes, os

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

As posturas educativas adotadas nas escolas, entretanto, vêm promovendo a exclusão de muitos sujeitos, em vista da concepção equivocada de um ensino que vem privilegiando a chamada variante culta da língua, a qual o alunado não domina. Para Perini (1997, p. 49)

[...] o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica. [...]

A escrita assume, nesse contexto, uma simbologia de distanciamento entre o que se tem a dizer, por parte do aluno, e o que a escola determina que esse aluno diga. Isto é, a escrita que está sendo trabalhada não condiz com o mundo vivido por seus sujeitos o que revela, talvez, muitos dos fracassos no ensino de produção textual. Quando a gramática torna-se o foco no trabalho em sala de aula, ou seja, “quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles”. (PERINI, 1997, p. 50).

A escrita atrelada essencialmente aos fundamentos da gramática normativa pode vir a gerar desconforto aos alunos nas atividades de produção textual. De acordo com Serafini (1989, p. 17) “Fazer uma redação não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para realizar a contento um trabalho, é preciso conhecer as regras do jogo.”. Ao mencionar que não há inspiração divina na produção textual de uma redação, a autora remete à concepção bakhtiniana de que não há adões bíblicos, isto é, aquilo que se diz e que se escreve resulta de outras vozes que perpassam o dizer dos sujeitos.

Concorda-se aqui com a autora citada quando diz que a escrita de uma redação é trabalho. Essa palavra refere-se à ideia do processual necessário à produção de um texto, trabalho que se realiza mediante a consciência e intencionalidade de seu produtor. Nesse sentido, conhecer as “regras do jogo” suscita também entender a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar todo o processo linguístico que desencadeia o processo de escrita.

Os critérios que vêm sendo adotados no trabalho dos corretores das redações do ENEM, assim como o trabalho desempenhado pelos professores nas salas de aula já deixa claro o tratamento que a escrita recebe nos constructos sociais atuais – produto pronto e acabado. “Na redação do ENEM, exige-se que se respeitem certos aspectos estruturais caracterizados na estrutura composicional, a articulação de ideias e a organização da argumentação. A participação de atores sociais é representada por quem produz o texto e também por quem avalia o texto”. (OLIVEIRA, 2016, p. 107). Isso significa dizer que há uma relação de predefinição quanto à estrutura que deve ser seguida no texto e participação social efetiva de quem o produz e daquele que o avalia.

O aspecto estrutural da redação do ENEM remete a um modelo já existente, delimitado por regras representadas nas cinco competências que servem de eixo para o “processo” de correção. As aspas utilizadas aqui intencionalmente sugerem uma reflexão, defendida neste trabalho, de que esse processual incorre na incoerência de ser um trabalho de contornos já definidos, em decorrência da imposição que é dada aos corretores através dos cursos de aperfeiçoamento que recebem em momentos que antecedem a correção da prova.

Ou seja, trata-se de uma atuação que prima pela repetitividade e direcionamento a uma prática de pouca interação linguística entre aquele que produz e aquele que lê. Admitir a existência de “corretores” nas provas de produção textual já faz sugerir a ideia cartesiana de erro e acerto, contornando e definindo os papéis sociais que serão atribuídos aos sujeitos: há aquele que vai errar e/ou acertar, e aquele que vai julgar o erro/acerto.

Segundo Koch (2014), responder à pergunta “o que é escrever?” é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve processos de

natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural). Os diversos estudos existentes acerca da escrita proporcionam olhares diferentes sobre a pergunta em questão. O posicionamento adotado está sempre associado ao modo como a escrita é concebida, atrelada aos conceitos adotados de sujeito e linguagem.

Quando a escola adota uma concepção de escrita que considera o texto um produto, relegando a segundo plano, ou mesmo excluindo do contexto, as condições de produção de que o resultou, ela corrobora com a percepção de língua como sistema de estruturas fixas, que cabe a seu produtor adquirir conhecimento para seguir as regras impostas. Para Koch (2014, p. 33),

Nessa concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser codificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.

Essa linearidade, que remete a um movimento programado, incapaz de subverter os preceitos já enquadrados como aceitos desemboca numa visão classificatória e cartesiana do certo e errado, refletida quando o assunto é o trabalho com a escrita.

O sujeito pré-determinado pelo sistema não consegue expor de forma satisfatória seu ponto de vista, sua visão real do objeto. São sujeitos assujeitados pelas vozes institucionais que vêm buscando uma homogeneização linguística, uma atuação das forças centrípetas no controle do ensino de língua materna, resultando no insucesso do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Esse fato, ironicamente, chega a ser reconhecido nos documentos oficiais. Eis que o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa descreve:

“O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos

anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.”.

Quando Bakhtin (2011) defende que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciado, permite-nos a interpretação de que há possibilidade de extrapolar o que está posto como determinado, em decorrência da relação valorativa que o falante estabelece com o seu objeto de discurso. O aspecto expressivo determina o estilo individual daquilo que está sendo enunciado, atribuindo à escrita movimentos diversos.

As escolhas linguísticas dependem do valor que se quer atribuir ao objeto em questão. O dizer é moldado para atender às expectativas da enunciação, isto é, o falante está sempre disposto a produzir uma resposta ao seu destinatário e para isso lança mão dos recursos linguísticos necessários a desempenhar tal tarefa.

A existência de convenções escritas, muitas vezes, até institucionalizadas, não é capaz de limitar o movimento que é feito na linguagem em uso, fato que nega a possibilidade de não haver envolvimento do falante/escritor, pois o sujeito é levado a responder de maneira responsivamente ativa ao enunciado do outro.

O critério de *conclusibilidade*, uma das peculiaridades do enunciado, defendido por Bakhtin (2011), refere-se à capacidade de determinar a posição responsiva ativa dos outros participantes da comunicação. Isso permite suscitar resposta imediata, pois acredita-se que quando o falante fala ou escreve, aquilo que ouvimos e lemos remete ao fim do turno do falante/escritor, permitindo, assim, a continuação do processo comunicativo por parte do ouvinte / destinatário.

O problema que as aulas de produção textual vêm vivenciando desde muito tempo é a negação do sujeito, do contexto ao qual ele se insere e suas intenções comunicativas. O trabalho com gêneros textuais já é um realidade impactante nas salas de aulas de LP e mostra uma intenção de tornar a escrita cada vez mais próxima do cotidiano escolar.

Porém, os equívocos em relação ao trabalho com os gêneros, revelam que as aulas de LP necessitam de um olhar mais cuidadoso. Segundo Antunes (2003, p. 25), no que se refere às atividades em torno da

escrita, pode-se constatar: “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.”. Nesse contexto, o silenciamento da voz do estudante culmina em simbologias sobre a escrita que perpetuam uma tradição que diz “escrever é difícil”.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, faremos uma apresentação do modo como a pesquisa foi realizada, quais instrumentos foram utilizados na coleta de informações para a constituição dos dados, assim como o contexto em que foram desenvolvidos os eventos de letramento, e a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a fim de compreendermos o modo como os letramentos dos estudantes analisados se constituem.

4.1 O contexto de realização da pesquisa

Porque por mais que a gente estude e se prepare, se sentimos inseguros às vezes, pois é mais fácil errar do que acertar, às vezes⁹.

(V. F. S. 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio, na E.E.S.D.).

A fala acima traz a evidência de uma visão cartesiana, quanto aos modos de utilização da escrita, ao considerar que há erros e acertos quando o assunto é a produção de um texto. O contexto desta pesquisa engloba sujeitos que se desconsideram ou não se reconhecem como donos de seu dizer, como responsáveis pela escrita a qual são submetidos no contexto escolar e fora dele.

4.2 A inserção no campo da Linguística Aplicada

Os estudos relacionados às práticas de ensino e aprendizagem da escrita vêm há alguns anos chamando a atenção de pesquisadores interessados em saber como se dá a relação entre o texto e seu produtor, e mais ainda, descrever em que contexto tal relação se desenvolve. A

⁹ Resposta dada ao questionário inicial de pesquisa, quando perguntada sobre o nível exigido para a prova de redação do ENEM.

Linguística Aplicada, doravante LA, interessa-se, sobretudo, nas condições de produção e no ambiente em que essas práticas ocorrem, possibilitando um olhar mais reflexivo, que leva a melhor compreensão daquilo que parece ser um objeto misterioso e inalcançável para muitos – o processo de escrita.

O trecho em destaque é a visão de uma adolescente que, estando na etapa final da educação básica, mostra-se insegura quando o assunto é a escrita de textos. O que mais nos chama a atenção é que essa parece ser a visão de muitos adolescentes que estão finalizando o Ensino Médio no país, fato que põe à prova o trabalho com o texto que vem sendo realizado em sala de aula, assim como a função que a instituição escolar vem desempenhando na vida dos jovens brasileiros.

O papel do linguista aplicado, diante de uma realidade como essa, é o de relacionar as mais diversas visões que tentem esclarecer o porquê dessa insegurança e provável inabilidade apresentada pelos jovens aliando as práticas socioculturais que explicam o entorno em que os alunos estão imersos e quais implicações de natureza linguística e social influenciam no processo de escrita.

Por acreditarmos na relação entre texto e contexto sociocultural de produção é que nossa pesquisa está inserida no campo da LA, área que se defronta em seus contornos contemporâneos com a visão de que não há legitimidade no conhecimento e que há novos modos de ver e lidar com o saber, o que a torna uma área Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), capaz de causar desconforto aos que veem limites disciplinares na condução do conhecimento.

A indisciplina mencionada pelo autor advém de uma visão que questiona as formas tradicionais de conhecimento, ao permitir trazer à tona as experiências dos sujeitos diante do contexto social em que estão imersos. A natureza da LA justifica-se pelo interesse em aliar teorias que expliquem o papel dos sujeitos nos campos em que estão situados, redescobrando sua história que, durante muito tempo, fora apagada dos interesses de pesquisas, as quais objetivavam apenas investigar o resultado das coisas, e não observar o processo como um todo, com suas peculiaridades, que dialogam com o mundo em que as pessoas vivem. É o estar *com* o mundo, e não apenas *no* mundo que faz da LA uma área de visão ampla, que

contempla as formas de sociabilidade dos sujeitos e suas implicações nas formas de conhecimento.

Pouco mais de vinte anos, Moita Lopes (2006) chamava a atenção para o início do desenvolvimento das pesquisas em LA, em que a ideia da área como aplicação de Linguística foi prejudicial ao seu desenvolvimento como área de pesquisa independente. Outro fator que marca os primórdios da LA no Brasil refere-se ao fato de a maioria das pesquisas realizadas refletirem sobre o papel do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que explica o fato de os níveis dos desenvolvimentos teóricos e práticos na educação em língua estrangeira terem sido mais altos do que os trabalhos que se dedicaram à educação em língua materna.

O foco distorcido que era dado às pesquisas em LA se dava, sobretudo, à falta de formação dos professores em Linguística Aplicada. Para Moita Lopes (2006), grande parte do trabalho nesta área tratava somente das análises da linguagem como produto das implicações destas análises para o ensino de língua materna. A falta de um olhar mais reflexivo por parte dos cursos de formação de professores explica as incoerências iniciais da LA como área de pesquisa independente da Linguística.

Hoje, porém, o cenário da LA no Brasil é outro. Se no início da década de 90 a área contava com tímidos programas de pós-graduação nas universidades, atualmente, vivemos um período de extensão da LA nos cursos de pós-graduação e graduação nas universidades, devido à demanda de reflexão acerca do papel do docente em sala de aula, o que vem despertando a consciência crítica diante dos fatos vivenciados no cotidiano dos professores brasileiros.

A demanda hoje exige que os novos docentes sejam formados com sensibilidade para o surgimento e desenvolvimento de problemas diversos em sala de aula, e mais ainda, ter um olhar de pesquisador para os diversos fenômenos que ocorrem nas instituições escolares, tendo capacidade de aliar determinada problemática ao contexto político-social e cultural circundante para encontrar respostas ou simplesmente problematizar ainda mais questões voltadas à experiência do ensino-aprendizagem em língua materna.

A crença de valores absolutos e estáveis já não é mais aceita e provoca mudanças de rumos e perspectivas nas áreas do conhecimento, abalando as estruturas de um mundo que se apresenta sem referências, gerando conflitos individuais: cenário propulsor para o surgimento de uma área de investigação que não apenas questione, mas que também reflita sobre o tradicionalismo em choque no mundo contemporâneo.

A ideia da mutabilidade constante das coisas e dos seres imersos em seus contextos de pluralidades afetam as teorias do conhecimento, exigindo cada vez mais posturas críticas e éticas que dialoguem com a realidade vigente. A complexidade e pluralidade chamam atenção e afetam os interesses da LA, fato que explica as características e interesses de pesquisas na área, a saber:

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

A concepção platônica de uma linguagem entendida meramente como âncora de ideias, incapaz de expressar o mundo, já não cabe na contemporaneidade, visto que um dos objetivos propósitos básicos dessa área é necessário não buscar estabelecer resoluções para os problemas, mas sim interrogá-los para refletir sobre as condições que levam ao estabelecimento das questões sociais que interferem na linguagem.

É no espaço de desconstrução das práticas sociais estáveis que as pesquisas em LA se inserem, objetivando promover um movimento contínuo de reflexão sobre a língua em uso, mergulhada num contexto plural que a cada dia precisa ser visualizado, para que tenhamos compreensão acerca do que acontece quando a linguagem é posta em uso nos constructos sociais. A LA é, portanto, prática problematizadora (FABRÍCIO, 2006), que busca enxergar o linguístico sob uma visão caleidoscópica.

Essa natureza metodológica da LA analisa os processos que envolvem a linguagem, atrelados a um quadro maior de referências, que, segundo Tinoco (2006), contempla os determinantes da situação que a

envolvem, quais sejam: os aspectos macrosociais (fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos) e os aspectos microsociais (relativos à interação: o contexto de aprendizagem, os interlocutores, a troca de turnos entre eles, a negociação de sentidos, as ações realizadas, as produções escritas individual e coletivamente).

Característica peculiar da LA o caráter interdisciplinar permite formas de estudo que se desenvolve sob a ótica de diferentes olhares, das mais diversas áreas do conhecimento (Linguística, sociológica, pedagógica, psicológica, entre outras), e o cruzamento dos dados oriundos de estratégias metodológicas diversas, permitindo várias possibilidades de reflexão de um mesmo objeto de estudo.

Tudo isso faz-nos também refletir sobre quem é o sujeito da LA, e é esse entendimento parte integrante de uma concepção que visa redescobrir o mundo, frente aos novos significados que as relações sociais atravessam. É a descoberta de um sujeito posto no mundo, vivendo as inter-relações e redescobrimo suas questões identitárias que faz a LA entender o sujeito como um ser social, e isso muda tudo quando pensamos em fazer pesquisa. Já não temos mais espaço para considerar o ser um mero objeto neutro, desprendido de sua história, *desreferenciado*. Para Moita Lopes (2006), é necessário mudar o sujeito da LA. A visão contemporânea que se deve ter da área é de que o conhecimento nela produzido exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do sul¹⁰.

Nossa investigação, dentro do contexto da LA, é o estudo do letramento de estudantes concluintes do Ensino Médio, preparando-se para submeterem-se à prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Objetivamos com nossa investigação analisar como esses estudantes apropriam-se da escrita em eventos de letramento, com base numa perspectiva dialógica de linguagem.

4.3 Os instrumentos de pesquisa

¹⁰ Denominação defendida por Moita Lopes (2006) aos estudos de Linguística Aplicada que contemplam o sujeito imerso em seu campo social, com toda a sua heterogeneidade. É o sujeito corporificado em sua sócio-história.

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

Embora realizada num período relativamente curto, tendo em vista o tempo para a execução de um curso de mestrado, nossa pesquisa apresenta um material conciso, mas que permite termos uma visão extensa acerca do contexto analisado, fato que permitirá olhares futuros e que queiram dar continuidade a outras investigações dos fenômenos encontrados em nossas observações.

Temos em nosso trabalho certa complexidade no tratamento dos dados surgidos, pelo fato de haver uma autorreflexão por parte da professora pesquisadora e também porque esta assume a função de intermediadora única dos dados coletados, uma vez que parte dos alunos participantes da pesquisa não permitiram o uso de câmeras filmadoras e áudios para a coleta dos dados.

Portanto, limitamo-nos ao trabalho com questionário inicial, para conhecimento dos sujeitos analisados, diários de campo, com anotações sobre o andamento dos encontros realizados, redações produzidas pelos alunos e questionário final, para avaliação das ações executadas durante as observações.

Para analisar o letramento dos sujeitos envolvidos, estimulamos a produção escrita de estudantes, ao mesmo tempo em que trabalhamos as imbricações existentes nas produções textuais, com vistas à reescrita e estudos com base na pesquisa-ação, por ser a pesquisadora também observada, assim como os alunos, isto é, trata-se de uma prática que inclui a auto-observação, o que explica a base metodológica empreendida. A escolha pela pesquisa-ação explica-se por ela permitir ciclos autorreflexivos que envolvem o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento do processo de pesquisa suas consequências.

Além dessas características, de acordo com Kemmis e Wilkinson, (2011, p. 41-42), a pesquisa – ação participativa tem outras seis características fundamentais, a saber: é um processo social, pois explora a relação entre os domínios individual e social; é participativa, ao envolver pessoas para o exame de seu conhecimento; é prática e colaborativa, por promover o envolvimento das pessoas. É uma pesquisa feita “com” outros; é emancipatória, já que objetiva ajudar as pessoas a libertarem-se das amarras das estruturas sociais irracionais; é crítica, na qual as pessoas deliberadamente partem para contestar e para reconstruir modos irracionais, improdutivos, alienantes; e, por fim, é recursiva, pois também objetiva auxiliar as pessoas a investigarem a realidade.

Outro ponto que explica nossa escolha pela pesquisa-ação é o exposto por Thiollent (2000, p. 47),

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

A pesquisa-ação é uma estratégia adotada para a realização de pesquisa de cunho social. Implica necessariamente a participação de pessoas imersas na problemática estudada, sendo necessário haver uma ação planejada para que haja todas as etapas seguintes da pesquisa.

Tal modalidade de pesquisa difere-se da pesquisa dita convencional por haver a participação dos pesquisadores junto das pessoas observadas. Na pesquisa-ação dizemos que não há informantes, mas sim sujeitos participantes, atores do seu próprio dizer, tendo sua participação efetivada pelas ações construídas ao longo do processo de investigação.

Para Thiollent (2000, p. 16),

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

A preocupação em formar sujeitos capazes de investigar suas próprias práticas ganha espaço no Brasil em pesquisas de metodologia baseadas na pesquisa-ação. As mudanças curriculares dos cursos de formação de professores vêm possibilitando novos olhares e novos modos de trabalhar as teorizações e práticas no cotidiano docente.

A ideia de professor-pesquisador é difundida desde a década de 60 por Elliot, um educador inglês que viu na pesquisa-ação um meio de produzir conhecimento a partir dos fenômenos vividos em sala de aula, no intuito de obter melhorias acerca dos problemas encontrados que afetam a figura do professor e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Responder à pergunta: *Em que nossa pesquisa será útil?* Refere-se à função política da pesquisa, haja vista que fenômenos sociais merecem tratamento diferenciado. Pensando nisso, no contexto da pesquisa que estamos realizando, chegamos à conclusão de que nossa investigação será útil enquanto prática problematizadora de uma realidade presente na vida das instituições escolares, dos professores e alunos quando o assunto envolve o processo de preparo ao ingresso no ensino superior.

A prova do ENEM, nos moldes em que se apresenta, vem fazendo uma modificação no ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, no que tange ao processo de escrita, promovendo práticas mecânicas desse processo, além de dar um novo contorno ao gênero redação. Hoje, não se fala mais simplesmente em redação. O gênero que vem recebendo tratamento central nas salas de aula do Brasil é o gênero Redação do ENEM.

Abaixo, descrevemos de forma mais detalhada os instrumentos de coleta de dados já mencionados.

A – Questionário

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

pesquisa. Aplicamos dois questionários¹¹: um no início e outro no final da coleta. No momento inicial da pesquisa, aplicamos um questionário com o objetivo de construir uma caracterização dos alunos, observando o primeiro olhar acerca do que pensam e como são, a fim de conseguirmos conhecer aspectos da realidade deles, da formação anterior, entre outros. Tais informações foram essenciais para adotarmos as orientações pertinentes no planejamento das aulas.

Esse questionário inicial é composto por 16 questões discursivas e de múltipla escolha que nos ajudam a compreender o histórico de letramento de cada sujeito, que tipo de relação tem com a escrita, qual a visão que se tem sobre a prova de redação do ENEM e quais as angústias e alegrias a escola e o professor puderam proporcionar a esses sujeitos, além de trazer indícios do contexto social a que pertencem os alunos participantes e suas expectativas em participar de uma pesquisa voltada à análise de seu contexto de produção textual.

O questionário final conta com cinco questões discursivas, que objetivam uma avaliação final dos alunos participantes quanto ao modo de condução dos encontros realizados acerca do trabalho desenvolvido visando à preparação para a redação do ENEM. Os dois questionários realizados serão confrontados nas análises deste estudo, em que teremos a oportunidade de avaliar também o nível de criticidade das respostas dos alunos antes e depois dos encontros promovidos.

A escolha por fazer questionários com questões discursivas deu-se para que tenhamos um olhar de reflexão que considere o sujeito e suas práticas letradas desde o início da escolaridade até o momento, permitindo uma maior análise e compreensão dos dados que venham a ser descritos ao longo da pesquisa. Embora seja aplicado comumente em pesquisas quantitativas, os questionários ampliam a visão que precisamos ter de cada participante. Todavia, para Thiollant (2000), os questionários no contexto da pesquisa-ação não são suficientes em si mesmos, eles trazem informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas em reuniões

¹¹ Os questionários aplicados encontram-se em anexo.

e seminários com a participação de pessoas representativas, além de requererem uma interpretação de cunho social frente às respostas obtidas.

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

B – Diários

Os diários assumem uma visão acerca da reflexão do pesquisador face ao objeto analisado. É o olhar descritivo dele que estará narrando os fatos ocorridos no ambiente em análise. Isso não retira do estudo o mérito de constituir-se como pesquisa. A crença de estarmos imbrincados no conhecimento que produzimos deve servir não apenas para explicar a nossa imersão no mundo enquanto sujeito passível de análise, mas enquanto sujeito pesquisador também.

Não se trata de uma visão subjetiva capaz de comprometer os resultados de uma pesquisa, mas acima de tudo, um ato de coragem em escrever a história dos outros e a sua própria performance frente ao seu objeto de investigação. Não perdendo de vista que a necessidade de novos olhares e novas formas de fazer pesquisa faz-se urgentes no mundo em que estamos imersos e atuando.

Ao todo, foram produzidos dez diários¹² correspondentes aos dez encontros que ocorreram ao longo dos quatro meses de coleta dos dados. Constituídos como técnicas antropológicas de pesquisa, os diários trazem detalhes interpretativos que, porventura, uma escuta ou um questionário não evidenciam. A neutralidade do pesquisador é posta em prova sim, mas não podemos perder de vista que estamos no campo da Linguística Aplicada, seguindo a pesquisa-ação como nossa prática metodológica, que permite e reconhece o uso de diários como forma de coleta de dados aceita em estudo

¹² Os diários encontram-se nos anexos.

investigativo. Vale salientar, como dito anteriormente, que não houve acordo com todos os alunos da turma quanto ao uso de câmeras e gravadores de áudios em sala, o que nos fez recorrer unicamente aos instrumentos aqui elencados.

C – Textos

A utilização dos textos escritos, no caso, da produção do gênero redação por parte dos alunos, constitui-se também como ferramenta importante para compreendermos como eles entendem as determinações de escrita, como reagem frente a essas determinações, e mais ainda, de que forma um ambiente crítico, como o que nós pretendemos, influencia nas produções escritas desses alunos. Não se trata de análise dos aspectos textuais, mas do contexto que influencia tais produções. Como já evidenciado em momentos anteriores, estamos situados nos estudos sobre letramento, os quais tendem a se dedicar aos usos sociais que fazemos da escrita. Desse modo, nossa investigação visa compreender como os alunos envolvidos reagem a um processo de escrita em que são expostas oportunidades diferenciadas e críticas de produção textual.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos que estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual e que farão a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para um melhor enfoque e tratamento dos dados, escolhemos, por meio de sorteio realizado na turma, apenas três sujeitos que irão compor o corpus de nossa investigação.

Conforme o objetivo geral desta pesquisa, o enfoque adotado recai sobre a análise de como esses estudantes se apropriam da escrita em eventos de letramento durante o processo de preparação para a prova do ENEM, numa perspectiva dialógica de linguagem. Com o intuito de preservarmos a identidade dos três estudantes participantes deste estudo, foram adotados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios alunos, assim

sendo, André, Ângelo e Clara. Vale salientar que em alguns momentos constantes dos diários de campo da pesquisadora, outros estudantes presentes na sala de aula nos encontros são mencionados, porém, sem a identificação de seus nomes. Esses estudantes, nos quais não iremos nos deter nas análises, têm idades entre 17 e 19 anos e apresentam histórico de repetência e evasão escolar ao longo dos ensinamentos fundamental e médio. A professora pesquisadora não leciona na escola onde a pesquisa foi realizada, mas já trabalhou como docente da instituição durante três anos, além de ter concluído seus estudos da educação básica nesse mesmo local.

4.1.2 Caracterização do ambiente de pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados numa turma de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual, localizada no município de Rio Largo, Alagoas, cidade que fica a 29 quilômetros de Maceió. A turma é composta por 32 estudantes entre 17 e 21 anos, os quais revelam haver entre eles alguns índices de repetência, evasão e desistência.

Esse dado revela que no nível de Brasil os estudantes com 17 anos que concluem o Ensino Médio correspondem a 74% da população que frequenta a escola, e os que apresentam 21 anos 35% (Panorama da Educação 2018). Esses percentuais são baixos em comparação com os outros países, os quais apresentam, em sua maioria, percentuais superiores a 90% para a população de 16 e 17 anos.

A média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2018) para a população de 18 anos é 76%; para a população de 19 anos, 64%; e, para a população de 20 anos, 56%. Isso mostra que o Brasil ainda está abaixo dos índices de desenvolvimento, quando comparado a países desenvolvidos. Segundo informações dos próprios estudantes, a renda mínima mensal de seus familiares chega a ser em torno de até dois salários mínimos.

A escola existe no município há mais de quarenta anos e é considerada pelos moradores a melhor entre as instituições de ensino da rede estadual no bairro onde se encontra. Todos os anos, há um esforço

crescente por parte dos profissionais da escola em aprovar seus alunos nas instituições de ensino superior por meio da prova do ENEM, permitindo que muitas das ações executadas pelos coordenadores e professores sejam voltadas ao preparo para a prova do ENEM, fato presente na maioria maciça das escolas de educação básica brasileiras.

Os esforços, de fato, geram efeitos positivos, pois muitos dos alunos que concluíram o Ensino Médio na escola estão hoje formados ou são estudantes da Universidade Federal de Alagoas e outras instituições públicas e particulares de ensino superior.

A geração de dados do nosso estudo é oriunda de um Projeto de Letramento voltado à prática de escrita do gênero redação de uma forma diferenciada das que se promovem atualmente, motivando os estudantes a compreenderem as determinações de escrita impostas à prova de produção textual, porém de uma forma reflexiva, crítica, em que o estudante sinta-se sujeito de seu próprio dizer.

No item a seguir, faremos uma breve apresentação da cidade onde está localizada a escola em que estivemos para realizar nosso estudo. Achamos importante trazer essa apresentação, por estarmos situados na área da LA, que considera em suas reflexões não apenas o sujeito, mas também o ambiente em que este se insere, como forma de compreender sua maneira de estar no mundo e de atuar nele, levando em consideração as práticas linguísticas adotadas.

4.1.3 Rio Largo: a cidade operária

A cidade onde fica localizada a escola em que promovemos nossas ações de pesquisa pertence à região metropolitana de Maceió. Com população estimada em 76.019, (IBGE 2017), o município ocupa a 3ª terceira posição entre os maiores em número de habitantes de Alagoas. O nome de Rio Largo deveu-se a um engenho de açúcar existente no local onde o rio Mundaú, que banha a cidade, apresentava maior largura.

O auge do município deu-se nas décadas de 20 e 40, sendo considerada a primeira cidade industrial de Alagoas em decorrência da

prosperidade econômica da Companhia Alagoana de Fiação e Tecidos e da construção da linha férrea, que permitiu um maior escoamento dos produtos fabricados nos engenhos que evoluíram em usinas de cana-de açúcar, outro ponto forte na economia da cidade no passado.

Atualmente, porém, apesar de possuir uma quantidade significativa de renda econômica, o município vem passando por sérios problemas sociais devido a casos constantes de corrupção. As fábricas que antes levaram prosperidade, hoje são apenas ruínas, lembranças de uma época áurea que deixou lembranças sendo um dos poucos motivos de orgulho de seus moradores.

O passado próspero deu lugar a um presente com poucas perspectivas de futuro, principalmente para os jovens, que vivem a ociosidade de um lugar que pouco tem a oferecer no quesito educação e cultura. Faltam ao município projetos sociais voltados à evolução ou recuperação de jovens que, fatalmente, vivem o mundo das drogas. Constantemente, jornais e noticiários publicam assassinatos de jovens rio-larguenses, uma triste estatística sem precedentes e que só aumenta a cada ano.

Diante de um cenário de vulnerabilidade social, torna-se desafiador o desenvolvimento da educação. A cidade, antes conhecida como operária devido ao progresso de suas fábricas de tecidos, hoje é operária no sentido da busca pelo seu resgate. Rio Largo precisa ser resgatada em todos os sentidos, em especial, educacional e cultural, abertura essa que permitirá um maior desenvolvimento das crianças e jovens, direito constitucional que vem sendo negligenciado pelo poder público há décadas.

4.1.1.1 Objetivos e questões de pesquisa

Temos como objetivo geral analisar como os alunos de ensino médio apropriam-se da escrita em eventos de letramento, com base numa perspectiva dialógica de linguagem. A partir desse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar como os alunos de ensino médio compreendem as determinações de escrita estabelecidas para a prova de redação do ENEM;

2. Promover ações de letramentos em sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do exame.

Com base nos objetivos acima descritos, temos as seguintes questões de pesquisa que nortearam nossas ações:

1. Como os alunos concluintes de ensino médio veem seus letramentos no processo que antecede a prova do ENEM?

2. Como se dá a relação existente entre letramento autônomo e ideológico em sala de aula na etapa final da educação básica?

Tais objetivos e questões foram norteadores das ações executadas na metodologia desta pesquisa e servirão de base às discussões que serão realizadas sobre os dados obtidos.

5. A ESCRITA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: RELATOS DA OBTENÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Nesta seção, faremos reflexões acerca dos dados registrados nos diários, confrontando as ideias expostas, tanto dos estudantes, quanto da professora pesquisadora, com o intuito de obtermos e compreendermos a visão dos sujeitos da pesquisa sobre como compreendem o processo de escrita.

Nas práticas didáticas consolidadas em salas de aula, mais especificamente no tocante à produção textual, “o texto entra menos como um produtor de sentidos e mais como um suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos”. (ROJO, 2009).

Em nossa investigação, entretanto, a produção de textos do gênero Redação do ENEM teve explicação para que pudéssemos desenvolver nossas análises com base nas reflexões que os estudantes fizeram, tomando como base os modos como eles entendiam o processo de produção de suas escritas.

Geraldi (1997, p.135) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, por considerar que é no texto que a língua revela-se em sua totalidade. Ainda segundo o autor, os textos são lugares de produção de discursos, sendo estes concretizados nos textos.

Em vista disso, consideramos que as práticas adotadas em nossa investigação seguem a linha adotada por Geraldi (1997), mas também engloba as concepções de letramento defendidas por Street (1985) no que se refere aos modos como os letramentos dos estudantes são constituídos no contexto social no qual se inserem.

Para embasar esta seção, faremos uma análise do olhar da pesquisa acerca dos fenômenos observados na coleta dos dados e, para isso, utilizaremos os diários de campo produzidos pela pesquisadora, no intuito de

revelarmos as nuances envolvidas através das experiências sobre o processo de constituição dos textos em sala de aula do ensino médio.

Foi notória para a pesquisadora a noção de produção textual que os alunos carregam consigo - a de que a escrita depende das normas da gramática tradicional. Ao tentar definir a palavra “letramento,” houve certa resistência por parte dos discentes em considerar que as práticas letradas estão presentes tanto no contexto em que exista conhecimento da leitura e da escrita quanto em outros contextos em que esse conhecimento sistemático não se faça presente, mas que há os usos da escrita no contexto social.

Um momento de destaque numa discussão feita em sala de aula, sobre o que é letramento para eles foi evidenciado na resposta de um aluno que assim refletiu:

(...) O aluno sugeriu que letrado lembra a palavra “letra” e isso deveria ter alguma ligação com ser alfabetizado ou não ser alfabetizado. Para ele, o analfabeto pega um ônibus porque pergunta aos outros que estão no ponto para onde aquele ônibus está indo. Foi daí que uma aluna falou: “então essa palavra (LETRAMENTO) indica aquele que sabe ler, que sabe escrever...” Nesse momento, eu fui explicando a relação apontada por eles de que ser letrado significava ser alfabetizado, ter domínio de escrita e de leitura. Fui tentando desmistificar entre eles esse sentido equivocado que muitos têm da palavra LETRAMENTO, porém, eles não se convenceram, disseram ser impossível a palavra se referir também a um analfabeto que, por exemplo, se vira numa grande cidade sabendo fazer uso da escrita, mesmo sem dominá-la (...).¹³

O que os alunos revelaram em suas reflexões foi um entendimento sobre a língua como um código, como enfoque é na decodificação mecânica, privilegiando-se as questões linguísticas, dissociadas dos aspectos sociais que margeiam o processo de escrita. Geraldi (1997) defende que, se entendermos a linguagem como uma sistematização aberta de recursos expressivos, cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão sobre a língua passa a ser uma constante nos processos linguísticos.

¹³ Trecho do diário do dia 14-03-2018.

O conhecimento apresentado pelos estudantes sobre língua/linguagem advém de uma percepção que se tem sobre a língua como um sistema fechado, apoiado numa estrutura que desconsidera os usos reais que dela fazemos a todo o momento. Esse fato demonstra que a escola vem tendo dificuldades em trabalhar a língua portuguesa sob uma perspectiva do letramento, o que para Kleiman (2010), “reflete o histórico social e cultural da escola”.

A crença de que as aulas de língua portuguesa devem ter como base a gramática normativa parece estar ainda mais latente e em uso nas salas de aula brasileiras. Apesar do grande número de pesquisas linguísticas serem realizadas, Geraldi (1997, p. 97) afirma que ainda há uma distância entre elas e o ensino de gramática.

As diferentes articulações linguísticas realizadas em sala de aula pela professora-pesquisadora sugeriu a dificuldade dela mesma em desvencilhar-se das práticas que refletem o letramento autônomo. Mesmo tendo a intenção de propor um ambiente diferenciado que envolvesse práticas de letramento ideológico, a professora-pesquisadora deixa transparecer em suas atitudes o seu lado de autonomia ao ter levado para a turma uma seleção de temas a serem “escolhidos” pelos discentes no intuito de trabalhá-los em aulas posteriores: “Levei 15 temas que estão sendo, no momento, apontados pela mídia e por especialistas como possíveis temas para a redação do ENEM 2018 (...)”¹⁴

Essa atitude evidenciada pelo verbo “levar” denota toda uma tomada de decisão unilateral, de imposição, em que os estudantes deveriam fazer suas “escolhas”, porém, baseadas e supervisionadas pela professora. A atitude de decidir *a priori* o que a turma deveria escolher mostrou o caráter hegemônico escondido, mas ao mesmo tempo revelado nas atitudes da professora.

Essa conduta mostrou-se em outros momentos dos encontros, como o trecho abaixo destaca:

¹⁴ Trecho do diário do dia 28-03-2018.

Eu tentei manter minha **postura**, pois estava ali como parte integrante do processo, porém, era necessário para a turma alguém para mediar, ou mesmo **comandar**. Confesso que os alunos são barulhentos e preciso me **impor** na maioria das vezes para fazer as discussões terem andamento, caso contrário, não conseguiria, pois eles têm um comportamento agitado.¹⁵ (grifos nossos)

A intenção de manter uma postura para comandar e impor quebra a intenção de promover um espaço democrático, de participação dos estudantes como sujeitos atuantes responsáveis por seus dizeres, características essenciais no processo de produção de textos.

Essa formação da professora¹⁶ calcada numa perspectiva autônoma, tradicional, perpassou as atitudes da docente que, de fato, teve a intenção de atuar de acordo com os pressupostos do letramento ideológico, porém não conseguiu em alguns momentos corresponder ao seu objetivo, porque foi influenciada pela voz da perspectiva tradicional que prevalecia ainda em sua formação. O comportamento agitado da turma fez a docente recorrer à postura de comando e imposição, uma estratégia para manter a ordem na sala.

Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998, p. 89) chamam de *quarta tensão*¹⁷ a questão do controle externo sobre o trabalho pedagógico. Esse tipo de controle, segundo os autores, envolve os mecanismos que determinam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação que deverão orientar o trabalho dos professores. No contexto atual, os mecanismos externos vêm determinando o que aqui chamamos de *modus operandi* do trabalho docente.

Vale salientar que a discussão proposta para o debate sobre as exigências impostas no processo de correção da prova de redação do ENEM¹⁸ tomou como base as competências e habilidades requeridas pelo processo de correção do Exame. Esse tipo de análise textual adotada pelo

¹⁵ Trecho do diário do dia 11-04-2018.

¹⁶ Não faremos uma análise sobre a formação da professora pesquisadora, pois isso fugirá dos objetivos deste estudo.

¹⁷ Ao todo, os autores elencam *sete tensões* que permeiam as práticas docentes no contexto da escola atual.

¹⁸ Diário do dia 11-04-2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pertence ao modelo autônomo de letramento, por dar ênfase ao funcionamento regido pela correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, além de evidenciar a sobreposição da escrita ao entorno social que a margeia.

Isso pode ser confirmado pela adoção de cinco competências e habilidades que norteiam o trabalho dos corretores. Tais mecanismos de correção exigem dos corretores e alunos uma postura de obediência quanto a reprodução de um modelo pronto, fechado às interferências sociais que podem significar a escrita dos candidatos.

O ponto mais desafiador para a professora-pesquisadora foi trabalhar as noções das competências e habilidades exigidas, tendo em vista a proposta inicial da pesquisa – a de promover um espaço crítico e reflexivo no processo de preparação para o ENEM - numa turma com uma formação anterior vinculada à noção de língua como reflexo de uma gramática que rege o bem falar e o bem escrever, como também a sua própria postura que apresentava resquícios representativos de uma visão reducionista de linguagem.

A diminuição desse clima de tensão deu-se quando a docente levou um texto para a sala de aula¹⁹, fato que desencadeou uma ruptura com o que estava sendo discutido, assim como o medo de escrever, como o revelado no trecho abaixo:

A extensão que caracteriza a competência 2 pareceu assustar ainda mais a turma. André tomou a fala evidenciando certa revolta em relação à prova de redação do ENEM, mais especificamente, aos pontos observados em cada competência, ele mostrou-se inquieto e fez várias interrupções, sempre fazendo menção às dificuldades que não só ele terá de enfrentar na prova de redação, mas seus colegas também (...)²⁰.

Geraldi (1997, p.136) estabelece, no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Segundo ele,

¹⁹ Utilizou-se o texto “Em código”, de Fernando Sabino. Vide anexos.

²⁰ Diário do dia 11/04/2018.

na redação, produzem-se textos para a escola; já a produção de textos ocorre na escola.

O autor ainda apresenta críticas em relação ao trabalho desempenhado nas instituições escolares, enfatizando que na escola há muita escrita e pouco texto. Nesse contexto, salientemos também que no momento em que o gênero redação do ENEM ocupa um lugar de destaque em função da representação que a escola e a sociedade fazem desse exame, a produção da redação já não é mais para a escola, mas para atender a uma conjuntura política e social que estabelece a entrada de estudantes no ensino superior por meio de uma avaliação que privilegia competências e habilidades definidas.

Contrariamente ao que Geraldi (1997) defende, acreditamos que o gênero redação, em consequência do advento do ENEM, vem obtendo grandes atenções nas salas de aula, em especial, do ensino médio, contribuindo para as muitas produções de redação na escola, como forma de preparação para o Exame.

Os estudantes parecem aos poucos estar cristalizando a ideia de que o ensino médio deve preparar para a prova do ENEM, exigindo da escola cada vez mais uma postura que remeta às exigências do que a prova do exame estabelece como critérios de correção e avaliação. Mesmo promovendo críticas ao modo como serão avaliados no Exame, os alunos têm a consciência, por vezes, não muito crítica, de que aceitar as imposições estabelecidas pelos padrões de correção é a melhor forma de prepararem-se na etapa de finalização da educação básica.

No item seguinte, refletiremos sobre as considerações dos estudantes, evidenciando suas reflexões e seus modos de compreender o processo de escrita, e quais implicações linguísticas surgem de suas visões.

5.1 A voz dos alunos nos questionários: um evento de letramento desvelador

Os questionários utilizados na pesquisa objetivaram ampliar o horizonte de conhecimento sobre o que pensam os alunos, quais seus anseios e perspectivas acerca da constituição da prova de redação do ENEM, mas não somente isso, buscamos obter também respostas dos sujeitos que nos levassem a uma maior reflexão e entendimento de como esses alunos se constituíram no processo de produção textual ao longo de sua vida escolar, pois nos interessa a percepção que eles têm sobre o que é produzir um texto atualmente, mas também precisamos partir do contexto histórico que os margeia e pode trazer explicações sobre as experiências vividas com a produção de textos no decorrer da vida escolar de cada um.

Para tanto, como já dito anteriormente, a professora-pesquisadora formulou questões que permitiram aos alunos refletir sobre suas constituições como produtores de textos, desde o início dessa prática até o momento atual. Ao todo, foram formuladas 16 questões no questionário de caracterização da turma, aplicado na fase inicial da coleta de dados, e cinco questões no questionário final, aplicado no último dia da coleta de dados dos estudantes em sala de aula.

As respostas fornecidas pelos estudantes permitiram saber que havia no grupo em análise dois sujeitos que apresentavam histórico de reprovação no Ensino Fundamental: Clara afirmou ter sido reprovada em três disciplinas: Matemática, Inglês e Geografia; já André afirmou ter sido reprovado, porém, pela lembrança de não saber ler e escrever na época, ele acredita ter sido em LP.

No Ensino Médio, nenhum dos três sujeitos afirmou ter sido reprovado. Essas perguntas iniciais foram realizadas pela pesquisadora com o intuito de obter conhecimento sobre as possíveis causas que possam ajudar a entender e refletir mais sobre dificuldades apresentadas no processo da educação básica e que possam explicar a constituição dos letramentos de cada indivíduo.

Não queremos aqui explicar que o letramento depende, unicamente, de questões estruturais e formalistas, mas não podemos perder de vista que

as práticas letradas passam pelo entorno do conhecimento estrutural da linguagem e que esse conhecimento torna-se elemento constituidor na definição do sujeito ao atuar nas instâncias sociais que requerem os usos da escrita. Desse modo, nossa análise não exclui o conceito de letramento autônomo, mas parte dele para compreender e refletir com mais propriedade sobre como o letramento ideológico define-se na constituição linguística de cada um dos estudantes analisados.

Para Street (2014), há um vínculo entre letramento e pedagogia, fato que afirma o lugar do letramento escolarizado. É por meio dessa vinculação que o letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização. Essa variedade apresentada no contexto escolar passa a adquirir importância com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido identificado. Nesse viés, pensar a linguagem implica, muitas vezes, uma visão que a reduz ao contexto escolar e às práticas de uso da escrita que na escola são praticadas.

Segundo Geraldi (1997), a reflexão sobre a linguagem pode ser dispensada quando esta é entendida como mero código e a compreensão como decodificação mecânica. Todavia, a linguagem, ao ser compreendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos, cuja concretude significativa dá-se na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão deixa de ser uma mera decodificação e a reflexão sobre os recursos utilizados na linguagem passa a ser constante em cada processo linguístico.

Tudo isso, porém, culmina numa adversidade linguística em virtude da visão dualista de linguagem que ora a considera de forma flexível, passível de processos interativos, ora sistema fechado e sistematizado, que em nada reflete os usos sociais que dela fazem parte.

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

adiante nas respostas dadas pelos estudantes quando perguntados sobre o significado de escrever:

“*É*²¹ os dois para você fazer uma redação você tem que ter um conhecimento sobre gramática, lê muito, ter bastante conhecimento.”. (André)
“Difícil, pois muitas palavras *termina* atrapalhando a escrita.”. (Ângelo)
“Fácil, depende da pessoa, é importante ler bastante, ou sempre que estiver *disponível*, pois facilita na hora da escrita.”. (Clara)

As reflexões dos estudantes revelam uma concepção de linguagem que se caracteriza através da estrutura. Para eles, a escrita está diretamente atrelada às noções da gramática normativa e que escrever significa saber as normas impostas.

As respostas também revelam a consciência da importância da leitura para a escrita. As reflexões de André e Clara mostram a dependência do processo de escrita às atividades que envolvem a leitura. Acreditamos aqui que a estudante compreende a leitura como um ato que “envolve conhecimento de mundo, conhecimento das práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.” (ROJO, 2009).

Outro ponto que consideramos importante em nossa investigação está relacionado às respostas que obtivemos dos estudantes quando questionados sobre o nível exigido para a prova de redação do ENEM. Respostas como:

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

A fala de André revela uma insatisfação de aluno de escola pública que demonstra não acreditar na concepção de educação proposta na

²¹ As partes que estiverem em itálico, nas respostas dos estudantes, são para demarcar as incoerências gramaticais presentes nas escritas dos alunos participantes da pesquisa.

instituição a que pertence. Para Poloto²² por estarem inseridos num contexto em que a educação não é devidamente contemplada como deveria, mesmo considerada prioridade pelos órgãos governamentais, continua de modo geral, obsoleta em tecnologia e elitista. Os alunos observam uma situação crítica, o que provoca falta de perspectiva e estímulo em relação ao seu futuro, fato que desencadeia índices elevados de repetência ou evasão escolar, revelando problemas no processo de ensino-aprendizagem.

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

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

Esta colocação evidencia a insegurança da discente ao dizer ser necessário haver uma preparação para escrever o texto [redação da prova do ENEM]. Essa fala remete a uma insegurança resultante do letramento dominante em sua formação. A fala de Clara expõe o entendimento de que escrever é processo, porém um processo que ela mesma desacredita, em decorrência da exigência de normas pré-estabelecidas que configuram o que um texto deve ter para ser considerado bom na prova do ENEM.

Notamos também que a falta de confiança na instituição escolar como um todo (já que a discente revelou ter frequentado também a escola particular no nível fundamental) afeta os níveis de confiança dos estudantes quanto às suas competências de escrita textual. Os alunos aqui analisados não acreditam que sabem escrever um texto, mesmo sendo capazes de produzi-lo.

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

²² POLOTO, Lucilene. **Um perfil da escola pública:** a ideologia da prática pedagógica. (Artigo retirado da internet no site <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>). Não há menção da data de publicação.

“Razoável. Sempre fui criativa e entendedora da Língua Portuguesa, procurando melhorar onde posso.”. (Clara)

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

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

A relação entre produção textual e escola não evidencia, de acordo com as respostas, resultados satisfatórios quanto ao papel institucional que a sociedade espera do trabalho escolar. A escola enquanto agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 2008), mostra-se insuficiente para atender às demandas de escrita que os alunos necessitam para um processo de letramento com mais reflexão sobre as estratégias discursivas que podem ser lançadas na produção de textos.

Nesse quesito, a instituição escolar acaba frustrando as expectativas dos alunos, que a define como: “espaço de aprendizado (...) ambiente específico para aprender as coisas (...) lugar de quem quer aprender (...) “porta para um futuro melhor”²³.”.

²³ Notas do diário referente ao dia 14-03-2018.

6. A COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

As análises que faremos a seguir são oriundas das respostas obtidas no questionário de caracterização inicial e no questionário final, instrumentos que embasaram as reflexões que fizemos ao longo desta pesquisa. Segundo o dicionário Aurélio (2002), a palavra compreensão refere-se à capacidade de entender o significado de algo; condição ou predisposição para aceitar e respeitar opiniões ou comportamentos alheios; ação de compreender²⁴.

Em todas as designações elencadas, observamos que o sentido de compreensão está interligado à capacidade de aceitação de algo que parece estar pronto, um processo estático de assimilação de ideias exteriores à subjetividade dos indivíduos.

No tocante à compreensão dos estudantes quanto à prova do ENEM, as análises, aqui realizadas, evidenciarão um confronto entre as respostas obtidas pelos alunos na etapa inicial deste estudo com as respostas obtidas na etapa final. Dessa forma, refletiremos sobre os modos como os discentes compreendem a prova escrita do exame, em seus contornos linguísticos e sociais.

A palavra compreensão é comumente utilizada nos estudos linguísticos em associação aos estudos textuais. Leffa (2012), ao refletir sobre os termos interpretação e compreensão textual, evidencia que ambos não são intercambiáveis e que há uma diferença irreconciliável entre eles, não permitindo que se use um no lugar do outro indiscriminadamente, pois essa prática pode prejudicar e comprometer a comunicação.

No intuito de esclarecer a diferença existente entre os dois termos, o autor recorre à etimologia da palavra compreensão, destacando que a junção das palavras latinas “cum”, que significa “junto”, e “prehendere”, que significa “pegar”, resulta no significado “pegar junto”. Outra acepção de compreender feita por Leffa (2012, p. 254) defende que “compreender é entender, perceber, alcançar com a inteligência”. Embora as reflexões realizadas pelo autor refiram-se aos estudos textuais, o que não é nosso foco, trouxemos para este trabalho suas considerações acerca do termo

²⁴ Nesse sentido, o dicionário destaca como exemplo a compreensão textual.

compreensão, por acreditarmos que elas estão imbricadas às manifestações que envolvem os usos que fazemos da língua. Nesta pesquisa, não entraremos no mérito da compreensão textual propriamente dita, mas nos modos como o texto escrito do ENEM é compreendido pelos estudantes investigados.

A seguir, destacaremos as compreensões dos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que realizaremos análises de suas respostas, aliando suas perspectivas às noções de letramento.

a) A compreensão de Clara

A análise que faremos sobre a fala de Clara refere-se aos seguintes questionamentos²⁵: 1. Você concorda com a modalidade de correção aplicada pelos avaliadores da prova de redação do Exame? Por quê?²⁶; 2. Você acredita ser mais adequada uma análise de seu texto seguindo a imposição de regras ou seria mais adequado se as redações fossem corrigidas sem levar em consideração as cinco competências que o ENEM avalia?; 3. Você acredita que uma redação seja um meio adequado de se avaliar a competência de escrita de alguém? Sobre essas perguntas, obtivemos da estudante, respectivamente, as seguintes respostas:

Concordo, porque da mesma forma que os avaliadores *tem* que se preparar, devemos se preparar com esforço e estudando.
Acho mais adequado levando em consideração as competências que o ENEM avalia.
Sim, porque na escrita mostra o nível de conhecimento e inteligência de quem estiver escrevendo.

As reflexões realizadas pela aluna advêm de uma reflexão curta, sem muitos detalhes acerca de seu ponto de vista sobre o que foi perguntado. No

²⁵ Adotaremos os mesmos questionamentos nas análises individuais que faremos nesta sessão.

²⁶ Vale salientar que houve uma exposição prévia aos alunos sobre os modos como as redações são avaliadas no ENEM.

entanto, podemos observar que essa reflexão revela um posicionamento conservador quanto à compreensão do modo de avaliação textual a que os estudantes são submetidos quando prestam o exame, anualmente.

A voz de Clara manifesta o entendimento de que o trabalho com a linguagem deve ser passível de um conhecimento prévio, o qual os usuários parecem não ter, o que explica a necessidade de haver um preparo tanto entre os avaliadores quanto entre os alunos que prestarão a prova.

Sobre o segundo questionamento, Clara manifesta novamente um posicionamento fechado quanto aos modos de avaliação. Mesmo confrontada, na pergunta, com a possibilidade de uma abertura quanto aos modos avaliativos da prova de produção textual, ela revela sentir mais segurança em ver seu texto ser corrigido sob o olhar de regras impostas.

O papel do avaliador textual no exame, para a estudante, funciona como um mecanismo de controle, o que proporciona a ela mais segurança quanto à forma em que será avaliada, descartando as possibilidades de abertura quanto aos modos de avaliação do seu texto.

Outro momento em que Clara revela uma visão tradicional e fechada a uma compreensão mais reflexiva, responsiva ativa (BAKHTIN 2003) sobre seus textos é quando indagada sobre se acredita que uma redação seja um meio adequado para avaliar a competência da escrita de alguém. A resposta obtida contorna ainda mais toda a reflexão feita por ela desde o início da pesquisa.

A estudante assume uma visão autônoma sobre a linguagem e a mantém durante todo o percurso deste estudo. Clara não descarta que a escrita seja um processo, porém um processo que deve seguir a imposição de regras pré-estabelecidas, ou seja, a escrita para a estudante é uma realização isolada, que precisa ser buscada fora do contexto de vida do falante.

Suas palavras evidenciam certo distanciamento entre ela e a escrita, como se para escrever pareça ser necessário sair de seu contexto e ir à busca de outro, exterior às suas práticas cotidianas de uso da linguagem. Ao associar escrita e inteligência, a aluna transpõe uma representação social de que escrever não é para todos, mas sim para um grupo seleto daqueles que

compreendem e seguem as determinações impostas pela visão normativa de linguagem.

b) A compreensão de André

Nossas análises a seguir sobre a fala de André refletirão sobre as respostas dadas as mesmas perguntas elencadas anteriormente nas análises de Clara. Seguimos com a obtenção de respostas curtas, mas reveladoras sobre os modos de compreender a prova de redação do ENEM. Ao ser perguntado sobre se concorda ou não com a modalidade adotada pelo padrão de correção das provas do exame, André responde que:

Sim, pois o aluno precisa ter o conhecimento para fazer a redação, precisa saber que tem que estudar para conseguir uma boa nota.

Essa reflexão expõe uma posição que revela não acreditar no letramento que traz consigo. Para André, escrever bem é algo que está fora dele e que precisa ser alcançado através de um conhecimento o qual ele demonstra, em sua resposta, não ter. Outro ponto que chama a atenção é o fato de o estudante realizar associação entre escrita e nota, o que nos leva à compreensão de que, para ele, é aceitável a produção de um texto com o objetivo de ser mensurado em números.

Tais posicionamentos foram repetitivos ao longo de nossa pesquisa, não apenas na fala de André, mas também nas reflexões realizadas por todos os sujeitos aqui investigados. O conhecimento ao qual o estudante se refere é aquele imposto, seguidor de padrões afixados como sendo os mais aceitáveis, uma concepção que se distancia dos ideais defendidos por Street (1984) de que o desenvolvimento das habilidades²⁷ linguísticas do sujeito depende do contexto ao qual ele está inserido, onde se efetivam as práticas escritas, ou seja, práticas que envolvem os letramentos que fazem parte da

²⁷ Embora acatemos as reflexões de Street, discordamos dessa perspectiva de defesa da escrita como habilidade, concebendo a escrita como uma prática situada, dialógica.

vida dos sujeitos. Esses letramentos oriundos das experiências de cada sujeito acabam sendo colocados à margem do processo de escrita quando o assunto é a prova de redação do Enem. A perspectiva que os discentes apresentam ao se referirem ao exame é de uma escrita que está além de seus alcances. Isso posto, reflete o desprezo e a descrença dos estudantes em relação às suas práticas letradas.

Quando questionado se acredita que uma redação seja um meio adequado para avaliar a competência de escrita de alguém, André é categórico em dizer que “sim, a prova de redação vai dizer se o produtor da redação tem dificuldade ou não”. Sua resposta corrobora ainda mais a concepção de que ele não aceita e/ou não reconhece o valor social dos letramentos.

A compreensão de que é preciso produzir um texto perfeito, que seja capaz de alcançar uma boa nota, leva ao apagamento do histórico desse estudante em relação às práticas de produção textual que realizou ao longo de sua vida escolar e aos modos como ele faz uso da escrita no cotidiano. Escrever bem para André significa saber fazer uma redação que seja capaz de alcançar uma nota satisfatória, que atenda às competências exigidas na prova do ENEM, mesmo que essa escrita seja uma mera repetição de regras.

c) A compreensão de Ângelo

Os modos de Ângelo compreender a prova de redação do ENEM segue a linha de seus colegas, como mostram suas respostas. Ao ser indagado sobre se concorda com a modalidade de correção aplicada pelos avaliadores da prova de redação do Exame, a resposta “sim *porque* na correção do ENEM são 3 modalidades e com isso eles corrigem os nossos erros e se um corretor não ver o erro o outro vê”, vaga e cheia de imprecisões nos remete à falta de conhecimento do estudante em relação ao processo ao qual será submetido.

Não é compreensível a nós as 3 modalidades a que Ângelo se refere em sua resposta. Em paralelo a essa opinião, o aluno mostra ter conhecimento de que há a possibilidade de um texto ser corrigido por mais

de um avaliador. Atrelado a isso, vemos a concepção cartesiana de erro e acerto, quando ele diz ser necessário haver um segundo olhar no processo de correção para que se encontre o enfadonho erro a que os estudantes tanto se referem e tanto temem. Essa concepção de erro que permeia as respostas de Ângelo e dos demais sujeitos foi uma constante em nossas observações.

As concepções de erro a que os estudantes repetitivamente fazem menção estão atreladas às noções do letramento autônomo, da gramática normativa e das aulas de língua portuguesa que valorizam a estrutura composicional da linguagem e não reconhecem, possíveis análises à linguagem como prática dialógica em sua realização no corpo social.

A língua é estrutura, mas também é acontecimento e isso é apagado nas vozes dos alunos aqui analisados. A estrutura linguística de um texto passa a ser valorizada pelo que mais se aproxima ser aceito de acordo com as cinco competências atribuídas no processo de correção do ENEM. De acordo com Gee (1990, p. 63), o autor é uma ficção dado o processo de escrita e edição de textos redacionais no qual há o apagamento de sua identidade individual e idiossincrática.

Esse apagamento de identidade é uma realidade constante no universo dos alunos participantes de nosso estudo. Eles não se sentem sujeitos de seu dizer, não há confiança em sua história, sua voz é calada em prol de seguir o que já está posto. Para eles, é preciso alcançar as regras impostas, num processo ininterrupto que aqui chamamos de descredenciamento de seus letramentos.

Segundo Ângelo, a prova de redação é um meio adequado de avaliação das competências escritas, o que, para ele, “é capaz de definir muita gente”. Nessa definição elencada por Ângelo está contida a noção de autonomia da linguagem. O sujeito passa a ser definido positivamente enquanto se aproximar dos padrões estabelecidos.

A carga ideológica não é levada em consideração em detrimento de um pensamento conservador, que acredita na existência de um marco orientador capaz de classificar o que pode ser aceito e o que não pode ser. Essa visão é fruto de uma prática que, segundo Kleiman (2010), sustenta e mobiliza as diversas atividades na sala de aula. São práticas discursivas que

atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos.

d) A compreensão de escrita dos três sujeitos analisados e as intervenções da professora-pesquisadora nas produções textuais

As análises de como os estudantes concluintes do ensino médio apropriam-se da escrita em eventos de letramento são capazes de revelar os significados do letramento para cada sujeito e de que modo esses significados interferem nas práticas que caracterizam o processo de escrita dos estudantes analisados. A compreensão que cada um tem sobre o que seja a escrita os motiva a trabalhar com a linguagem de forma autônoma ou ideológica.

Faremos a seguir uma sequência de reflexões sobre o gênero redação do ENEM aplicado ao contexto da produção escrita de nossos sujeitos de pesquisa. Nessas análises, iniciaremos discutindo sobre as dissertações²⁸ produzidas acerca do tema “Obesidade: um problema além do peso”.

A escrita de Ângelo no momento inicial da pesquisa apresentava uma preocupação em obedecer às competências do exame, embora o estudante apresentasse uma parcela de dificuldade quanto ao uso de uma escrita voltada a satisfazer as competências avaliadas, em especial, a competência I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Há no texto de Ângelo uma predominância de inadequações quanto à concordância verbal, conforme apresentamos abaixo o primeiro parágrafo do texto produzido por ele.

A obesidade é um problema mundial. Quando se fala em obesidade nós estamos se referindo à milhares de pessoas que *sofre* diariamente com esse problema, que tanto prejudica a vida e a saúde do indivíduo.

²⁸ Todos os temas foram trabalhados com 1ª e 2ª versões.

(...)

A minha²⁹ intervenção de professora-pesquisadora, com reflexões escritas no corpo do texto, chama a atenção para essas inadequações gramaticais, o que pareceu ter sido recebida de forma positiva pelo estudante, já que, na segunda versão do texto, houve uma tentativa de adequar a escrita às solicitações feitas por mim. Todavia, na tentativa de atender às expectativas das reflexões feitas em seu texto, Ângelo acaba expressando outras inadequações quanto ao uso da estrutura da língua, conforme vemos abaixo.

A obesidade é um problema mundial. A taxa de pessoas acima do peso ou com *sobre-peso aumentaram*, e *vem* aumentando a cada ano que se passa. Pesquisas apontam que o mundo todo sofre com esse problema, e que o Brasil está entre os dez países em que as pessoas sofrem com o *auto* aumento de peso.

(...)

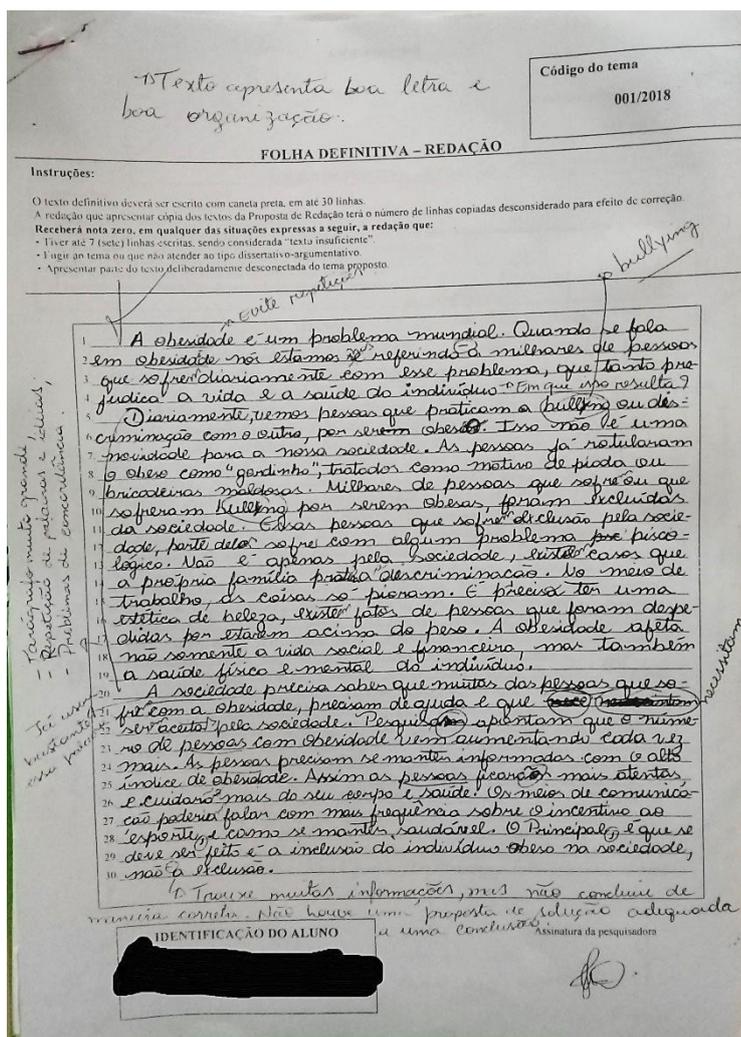
Um ponto interessante que chama a atenção da professora pesquisadora na escrita de Ângelo é que, mesmo seu ponto de vista expresso nos questionários demonstrar que ele está voltado à valorização da estrutura gramatical da língua, seus textos expressaram características opostas às defendidas em suas respostas aos questionários e a seus comentários ao longo das aulas. Enquanto sua fala privilegia o estrutural linguístico, sua escrita, porém, mostra-se inclinada muito mais ao plano discursivo do que ao mero gramatical que ele diz ser tão essencial ao processo de escrita.

O estudante escreveu evidenciando de maneira modesta ter a consciência de que o gênero requer uma atitude discursiva de crítica, de usar a língua portuguesa para expor seu ponto de vista. A produção do gênero redação tornou-se um evento de letramento para Ângelo, uma vez

²⁹ Peço licença para utilizar a primeira pessoa nas reflexões realizadas, por se tratar de uma parte do trabalho em que preciso refletir também sobre a minha atuação como professora-pesquisadora neste estudo.

que ele se utiliza da escrita para expor seu ponto de vista. As dificuldades com o uso da gramática normativa não o impediram de produzir um texto e expor suas opiniões.

Em relação às minhas reflexões de professora-pesquisadora, as anotações escritas que fiz na primeira versão do texto de Ângelo chamam a atenção exclusivamente às questões voltadas ao uso da gramática normativa, conforme podemos verificar abaixo:



1ª versão da redação de Ângelo sobre o tema "obesidade: um problema além do peso".

Notamos na imagem acima que eu, ao analisar o texto, destaquei os pontos referentes ao uso da forma da língua portuguesa, como podemos ver no meu comentário final "trouxe muitas informações, mas não concluiu de

maneira correta.” “Não houve uma proposta de solução adequada a uma conclusão.”.

Os usos dos termos “correta” e “adequada” remeteram as minhas observações às concepções de erro e acerto, considerando a escrita do estudante errada e inadequada, o que põe em análise um dos meus objetivos de pesquisa, que era promover ações de letramentos em sala de aula contribuindo para a formação de sujeitos críticos, que ampliassem a perspectiva de escrita do exame.

No entanto, ao voltar o meu olhar para o plano das regras gramaticais, subverto esse objetivo, fortalecendo uma visão de uso da linguagem que não condiz com minha proposta ao estabelecer esta pesquisa. O linguístico-discursivo fora apagado de minhas reflexões, o que aproxima as minhas observações escritas ao patamar de correções, meramente.

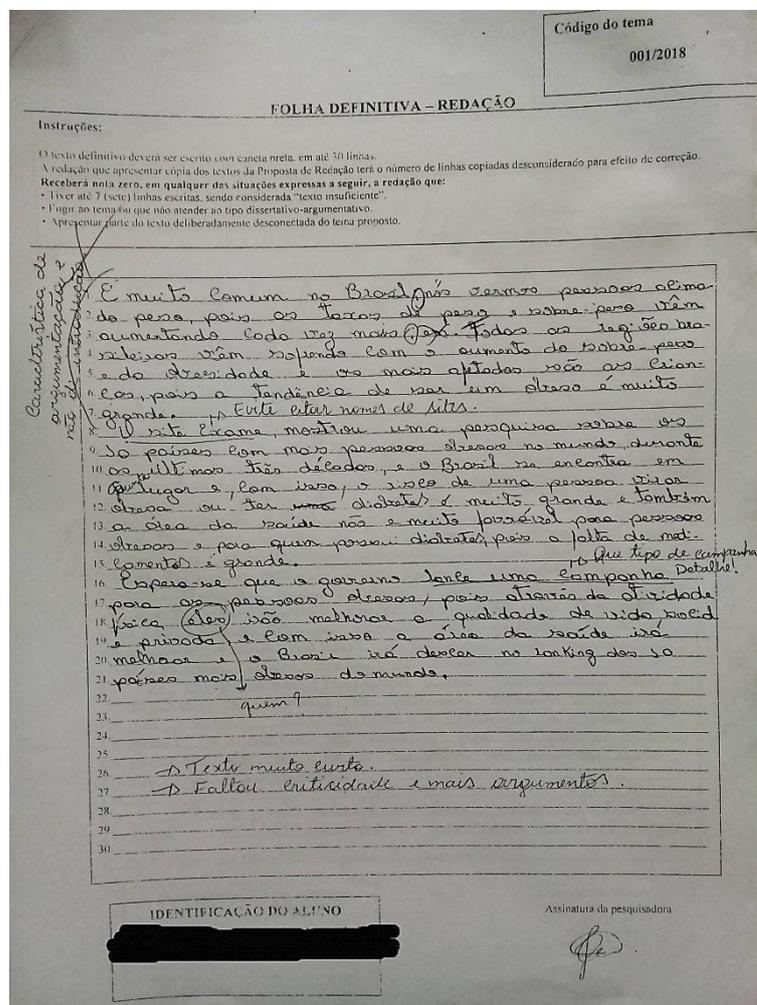
Ao assumir esse tipo de postura eu me aproximo do que Koch (2014) chama de sujeito (pré)determinado pelo sistema, ao considerar o texto como um simples produto de uma decodificação realizada pelo escritor a ser codificado pelo leitor, bastando a ambos o conhecimento do código utilizado. Vale salientar que essa observação deve ser dedicada à minha atuação, já que não pareceu ser a preocupação central da escrita de Ângelo. Fui eu em meus comentários que expressei um olhar preocupado em adequar a escrita do estudante ao uso linear de suas acepções linguísticas.

Na segunda versão do texto, porém, verificamos uma mudança de atitude minha em relação às observações que fiz na redação de Ângelo. Notamos que as minhas reflexões afastaram-se do plano da gramática normativa e inclinaram-se ao estabelecimento do plano discursivo.

As minhas observações agora sugerem um olhar voltado ao dialogismo, quando, a exemplo, faço perguntas ao longo do texto de Ângelo, uma forma de chamá-lo a atenção acerca das ideias postas e de estabelecer um diálogo com ele, permitindo que o estudante reflita sobre a sua escrita, não apenas como forma de adequar-se às regras gramaticais, mas, sobretudo, que pense o texto como um todo discursivo, dotado de sentido e de atribuir sentido ao que quer dizer. É o que observamos no texto abaixo.

limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. André mostra-se com dificuldades em aliar na sua escrita um discurso que relacione o tema da obesidade a outras áreas do conhecimento. Ele não consegue desenvolver um plano dialógico em consequência da ausência de criticidade aos fatos que apresenta.

O que vemos é uma apresentação acerca da obesidade no Brasil, porém sem a defesa de uma tese, o que poderia auxiliá-lo a atender à expectativa da competência mencionada. André mostrou-se com muita dificuldade em articular a sua escrita a outros saberes que contribuíssem na construção dos argumentos esperados na competência II.



1ª versão da redação de André sobre o tema "Obesidade: um problema além do peso"

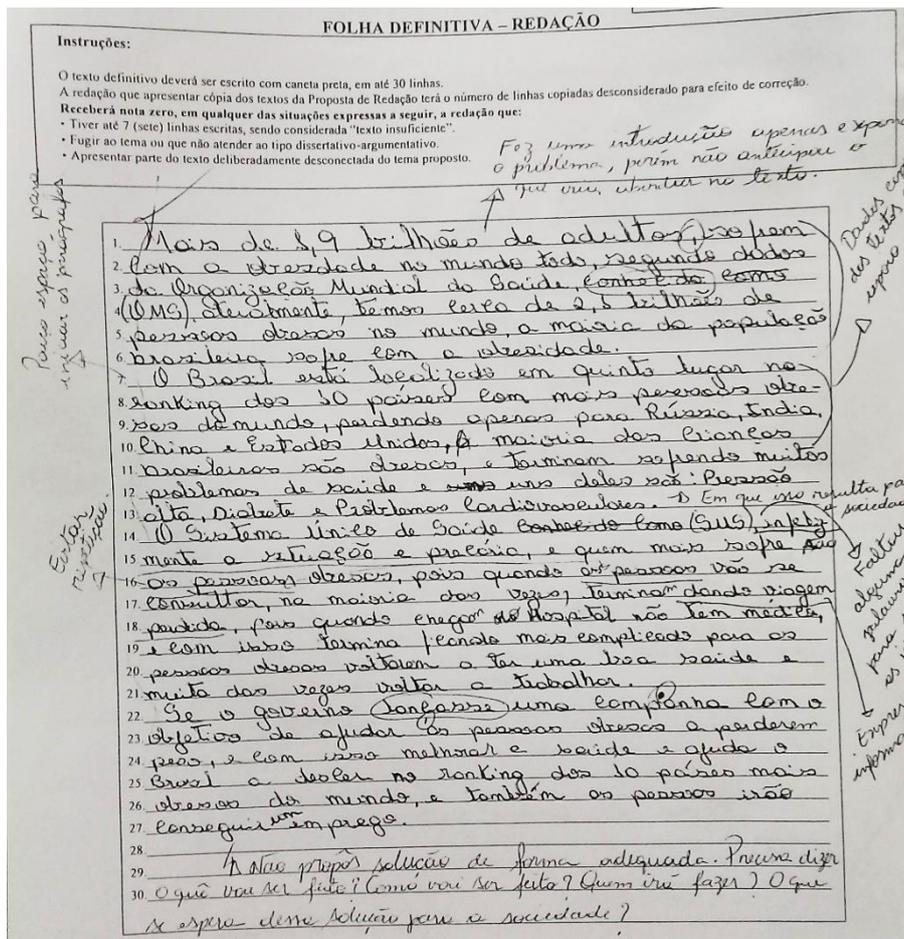
Por direcionar as minhas reflexões ao plano discursivo, não evidenciando tanto as questões gramaticais, a segunda versão do texto de

André passa a apresentar uma escrita que se orienta para a busca de dados que melhor embasem o ponto de vista do estudante.

Todavia, André, na conclusão da dissertação, não consegue promover uma reflexão que satisfaça a competência V – Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. O estudante incorre na inadequação de não detalhar os meios para a realização da proposta, assim como sinalizou de maneira duvidosa para a possibilidade de execução de sua intervenção, o que podemos verificar com o uso da subordinativa condicional “se” iniciando o parágrafo de conclusão, associada ao verbo no modo subjuntivo “lançasse”, evidenciando que André encontra-se receoso em apresentar sua proposta, não tornando viável o que propõe.

Isso mostra que há uma insegurança no estudante quanto à escrita que utiliza. Nesse sentido, a minha proposta de promover a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva do exame não conseguiu ser materializada na escrita de André.

O texto abaixo é a segunda versão da redação de André a qual realizamos os comentários no parágrafo acima.



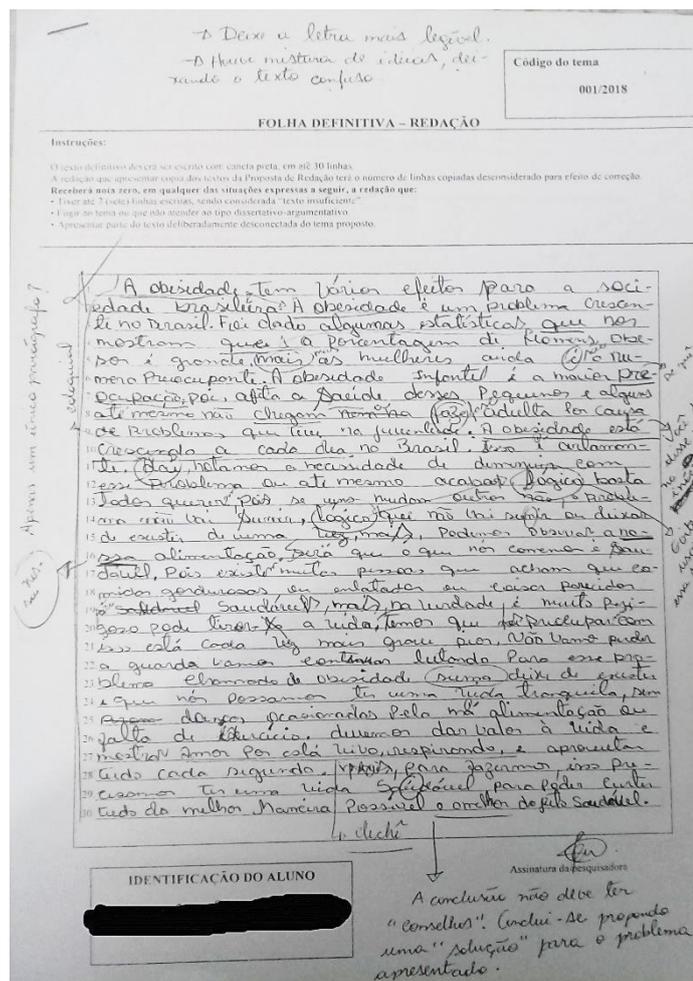
2ª versão da redação de André sobre o tema “Obesidade: um problema além do peso”

Os textos de Clara apresentam características diferenciadas quanto ao modo de escrita. Eles evidenciam que a estudante se utiliza da escrita de modo mais discursivo, crítico, promovendo um movimento de dialogicidade no desenvolvimento dos temas propostos. Apesar de inadequações apresentadas quanto às questões gramaticais, Clara apresenta uma postura mais dialógica em seu texto, demonstrando preocupar-se mais com o plano discursivo do que com o formal da língua portuguesa.

O texto escrito em um único parágrafo, como apresenta a primeira versão, traz a conotação de que a estudante entende o texto como expressão de ideias e construção de um todo discursivo. Característica, porém, que esbarra em especial na competência I do ENEM, tendo em vista que esta é dedicada às questões formais de uso da língua. Clara demonstra ter dificuldades em todas as cinco competências utilizadas pelo exame na correção das redações, todavia, ainda assim, ela consegue montar o seu

discurso, de maneira crítica, expressando o seu ponto de vista. Para Bakhtin (2011), todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante ou de quem escreve. Contudo, nem todos os gêneros são propícios a refletir a individualidade do falante.

Clara, a exemplo disso, trouxe sua individualidade à escrita que produziu, mas as exigências do gênero redação do ENEM acabaram se sobrepondo nas minhas reflexões quanto ao texto produzido pela estudante, o que permeou muito de minhas análises. Embora eu tivesse como proposta inicial a intenção de contribuir para a formação de sujeitos críticos que ampliassem a perspectiva de escrita do ENEM, o meu lado autônomo, de obediência às regras impostas, imperou sobre minhas atitudes reflexivas. Abaixo, encontramos a primeira versão da redação de Clara.



1ª versão do texto de Clara sobre o tema "Obesidade: um problema além do peso"

Com base em minhas observações em seu texto, Clara produziu a segunda versão de sua redação, tentando seguir as orientações estabelecidas por mim. A redação, na segunda versão, já apresenta a divisão em parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como também apresenta uma modificação quanto à apresentação do parágrafo conclusivo, que tenta aproximar-se do exigido por minhas orientações, ou seja, a estudante consegue dizer o que vai ser feito, como vai ser feito e qual o agente dessa ação.

O que mais me chamou a atenção, porém, foi a evidência de que, na segunda versão, houve uma preocupação de Clara em adequar sua escrita às observações feitas por mim em seu texto, e que nessa tentativa, ela acabou perdendo um pouco a criticidade que apresentou na primeira versão. Esse fato motivou em minhas reflexões escritas na redação da estudante um comentário, chamando a atenção para o fato de que houve uma apresentação dos fatos, e pouca crítica. Como observamos no texto abaixo.

Código do tema
001/2018

FOLHA DEFINITIVA - REDAÇÃO

Instruções:

O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
A redação que apresentar copia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
Receberá nota zero, em qualquer das situações expostas a seguir, a redação que:

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
- Fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo;
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Faltou fazer o texto, mas não desistiu de tentar. Faltou fazer o texto, mas não desistiu de tentar. Faltou fazer o texto, mas não desistiu de tentar.

A obesidade é um problema além do peso.

1. A obesidade é um problema crescente no Brasil.
2. Atualmente, onde nos mostra a porcentagem da obesidade entre a população e isso é alarmante. Na década de 70 o número era um pouco menor, mas
3. isso nos acabou ao contrário, antes a preocupação era com a desnutrição da população e a obesidade
4. é fundamental analisar os fatores que estão
5. envolvidos, buscando com isso, poder se obter
6. o melhor comportamento na alimentação por começar
7. com coisas saudáveis que estão nas áreas
8. mais ricas de nutrientes.
9. Hoje, é bom pontuar os alimentos que fazem
10. mal. Pois notamos os problemas que fazem mal
11. como hipertensão e diabetes em crianças, adultos,
12. e idosos. Por causa disso, a demanda nos hospitais
13. aumentou e assim, começando a surgir
14. problemas. Pois o número de pessoas aumentou e
15. os equipamentos e locais se tornaram poucos e
16. caros.
17. Fica claro, portanto, a necessidade de
18. combater o alarmante caso de obesidade no
19. país. Para que isso ocorra, (é o) que o
20. governo deve tomar medidas de ajudar essas pessoas
21. como: Por criar campanhas e palestras em locais
22. públicos e principalmente nas escolas onde existem
23. as crianças e jovens. Para que assim sejam
24. educados a ter uma vida saudável junto
25. com uma boa alimentação e assim, para mostrar
26. que eles podem ter uma vida saudável tudo isso
27. com um investimento baixo e prática de exercício.
28. Quem? *Quem? Quem? Quem?*
29. *Quem? Quem? Quem?*
30. *Quem? Quem? Quem?*

Faltou fazer o texto, mas não desistiu de tentar. Faltou fazer o texto, mas não desistiu de tentar. Faltou fazer o texto, mas não desistiu de tentar.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pesquisador

2ª versão do texto de Clara sobre o tema "Obesidade: um problema além do peso".

Na seção seguinte faremos algumas reflexões sobre nossas considerações finais acerca deste estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos inseridos em LA buscam problematizar as realidades sociais que envolvem os usos da língua nos mais diferentes contextos de uso. Nossa pesquisa, inserida na LA, promoveu o movimento de questionar e de problematizar os fenômenos observados em nosso objeto de estudo.

Encontramos respostas ao que pesquisamos e também demos vários passos para tornar ainda mais inquietante a realidade vivida nas salas de aula do ensino médio, no tocante ao ensino aprendizagem de língua portuguesa. Procuramos revelar a multiplicidade de dimensões presentes nas situações que preparam e antecedem a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), refletindo sobre o modo como se dá o processo de letramento entre os estudantes e como os discentes compreendem as determinações de escrita estabelecidas para o exame.

Acreditamos que focar nossa pesquisa nas práticas de letramento de alunos concluintes do ensino médio nos evidenciou o grande desafio que as instituições escolares enfrentam na atualidade. A escola, a mais importante agência de Letramento (KLEIMAN 2008), tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades.

Isso explica o surgimento desta pesquisa, por entendermos que há uma necessidade imperante em investigar o modo como as práticas de escrita acontecem nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, no processo de preparação para o ENEM.

Ao dizer que as escolas públicas deveriam ter mais aulas de Português³⁰, o estudante assume que o ensino ao qual foi exposto não foi suficiente para despertar o letramento dominante que muitos discentes esperam obter ao final do ensino médio. A resposta do aluno reflete uma expectativa que a própria escola sustenta: a de que os estudos que envolvem a escrita privilegiam a modalidade formal da linguagem, a qual os próprios estudantes sentem-se despreparados para atendê-la, apesar de estarem finalizando a educação básica. A concepção de letramento autônomo é muito arraigada no ambiente escolar e chega a ser determinante

³⁰ Resposta do estudante André ao questionário inicial.

nas práticas adotadas por professores e na recepção que os estudantes têm sobre as aulas de Língua Portuguesa.

Para Morin (2009), atravessamos uma crise multiforme desencadeada pelo retalhamento do conhecimento em disciplinas que não são capazes de agregar e formar um todo. As questões particulares estão sendo posicionadas e pensadas dentro de seus contextos e o próprio contexto dessas questões precisa ser posicionado cada vez mais no contexto planetário. Temos hoje um saber confinado, dividido, e o nosso sistema de ensino replicando essa divisão, dissociando ainda mais os problemas que devem ser pensados em conjunto.

Ao propor um sistema de acesso ao ensino superior que prima pela objetividade e deixa de lado a realidade subjetiva dos sujeitos inseridos no tecido social, passamos a vivenciar experiências adversas no ensino, o que culmina com a falta de confiança nos trabalhos desempenhados por professores e no modo como esses trabalhos são recepcionados pelos alunos.

A escola, diante desse cenário, fragmenta-se, promovendo um processo de exclusão daqueles que não conseguem se enquadrar às normas estabelecidas. Ainda de acordo com Morin (2009, p. 17), “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.”.

Em nosso estudo, estabelecemos a intenção de promover um espaço aberto a críticas por meio de ações de letramentos, de forma a ampliar a perspectiva de escrita do exame, no entanto não obtivemos dos alunos um retorno reflexivo crítico, e sim visões cristalizadas e tradicionais do que seja língua e escrita.

Para os estudantes, a escrita é algo distante de seus mundos. É um objeto capaz de evidenciar diferenças sociais e culturais e que consegue promover a divisão entre aqueles que sabem utilizá-la dos que não a sabem. Concluímos que os discentes estão refletindo a formação que embasou as experiências de escrita vivenciadas na escola: tradicional, fechada a

possibilidades de considerar a carga ideológica e social que cada um carrega consigo.

O letramento ideológico no espaço escolar existe na subjetividade de cada aluno, porém passa a ser apagado e negado nas práticas adotadas em sala de aula. Vale salientar que o próprio sistema educacional brasileiro permite esse apagamento do sujeito ao estabelecer regras abstratas de examinar e de promover ao ensino superior os estudantes que finalizam a educação básica.

Concluimos também evidenciando que as práticas utilizadas por mim, professora-pesquisadora, pouco se distanciam da visão defendida pelos estudantes ao longo da pesquisa. Mesmo com o objetivo de proporcionar ações de letramento no processo de escrita e estabelecer um ambiente crítico de produção textual, capaz de ampliar a perspectiva de escrita do ENEM, eu me vi em diversos momentos obediente às normas impostas e repassando essa obediência à escrita dos estudantes, quando em minhas observações chamava a atenção muito mais das questões estruturais da língua do que das questões discursivas.

O objetivo de promover ações de letramentos em sala de aula, capaz de ampliar a perspectiva de escrita do exame não se concretizou em sua totalidade em decorrência da necessidade de adequar a escrita dos estudantes ao que as competências exigidas na prova de redação do ENEM impõem, tanto aos alunos, quanto a nós professores. Tentar promover um modo diferenciado, capaz de subverter as normas impostas pelo processo de correção do exame constituiria uma manobra arriscada para mim, como professora, e acima de tudo para os estudantes, que não se mostraram dispostos e confiantes em subverter as regras estabelecidas. Obedecer ao que está posto promoveu uma zona de conforto e tentar quebrá-la não pareceu permitir confiança aos estudantes e a mim, professora pesquisadora.

Essa minha atitude reflete o meu processo histórico de formação na educação básica e até mesmo no ensino superior, etapas em que conheci e pratiquei a escrita tendo a preocupação em adequar-me às normas estabelecidas. Não defendemos aqui, porém, que as práticas de letramento autônomo sejam algo negativo nos ambientes de aprendizado da escrita,

todavia essa modalidade de letramento não deve ser a única considerada, tendo em vista sermos sujeitos historicamente situados, donos de um dizer que trazemos conosco, de nosso mundo, e isso não deve ser apagado, mas sim, valorizado e passível de ser objeto de estudo.

O Ministério da Educação (MEC) através das provas do ENEM, ao propor uma prova de produção textual, deveria repensar seu modo de considerar a escrita, permitindo um movimento de saída do processo de correção para considerar um processo mais reflexivo, que prime pelo dialógico, pelo discurso que os seus candidatos podem promover na prova de redação. Não queremos com isso defender que a estrutura do gênero redação, assim como as normas da gramática normativa sejam postas de lado e não passem mais a serem consideradas, mas que a capacidade de criar um discurso dialogicamente situado se sobreponha no processo de avaliação dos textos. Isto é, que a subjetividade, o conhecimento, a cultura e a história de cada sujeito não precisem ser apagados ou deixados à margem do processo de escrita, na tentativa de se adequar ao que as cinco competências impõem.

Como professora-pesquisadora acreditei no início desta investigação que estaria entrando naquela sala de aula, não para assumir o papel de professora simplesmente, mas sim, de agente de letramento, capaz de estabelecer um envolvimento dos estudantes em práticas diferenciadas de conceber a escrita do ENEM.

Para Kleiman (2006, p. 08), o professor como agente de letramento é "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições."

Não obstante, fui promovendo atitudes que me distanciaram dessa proposta inicial e me fizeram seguir, mesmo quando nem eu mesma percebia, o modelo autônomo de letramento. Isso perpassou minhas atitudes desde a seleção dos temas que poderiam ser trabalhados nos encontros e que, posteriormente à minha predileção, passaram pela escolha dos estudantes, e tornando-se mais contundente nas reflexões escritas que promovi nos textos produzidos por Clara, André e Ângelo.

Isso significa dizer que não apenas os sujeitos que participaram deste estudo estão imersos em concepções tradicionais de experienciar a escrita, mas eu também não consegui seguir o modelo ideológico de letramento, como objetivei no início desta pesquisa. Eu não consegui ser crítica às minhas próprias atitudes e guiei a minha atuação inclinando-me às concepções estruturais da língua ao trabalhar o gênero redação do ENEM.

O peso e a importância que o gênero redação adquire nas aulas de língua portuguesa têm ganhado um espaço ideológico entre os estudantes. As reflexões realizadas neste estudo demonstram que, para eles, o ensino de língua portuguesa, em especial, no ensino médio, necessita ser voltado à produção do gênero redação do ENEM. As articulações linguísticas dos discentes evidenciaram afirmações e reafirmações das relações de poder que a escrita tem desempenhado na sociedade, tendo nos padrões normativos o alicerce que assegura a continuidade de práticas autônomas de uso da língua.

Defendemos aqui que é papel da escola contemplar os contextos culturais diversos e valorizar os letramentos dos estudantes nas diferentes esferas sociais de que participam. É importante sim trabalhar com as formas de letramento dominantes e socialmente mais valorizadas, porém não podemos perder de vista que a modalidade de letramento autônomo não é a única que pode ser trabalhada no ambiente escolar. É necessário atravessar as barreiras que impedem os trabalhos com o letramento ideológico.

Dessa forma, os estudantes passarão a acreditar que os seus letramentos também podem ser aceitos e passíveis de reflexões nas salas de aula. As aulas de língua portuguesa precisam desconstruir a visão e o entendimento de que o trabalho com a linguagem é unívoco. Precisamos com urgência valorizar e reconhecer as diferentes formas de letramento dentro do ambiente escolar, para construirmos visões emancipatórias dos usos que realizamos da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AURELIO. **O mini dicionário da Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARTON, D. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON. M. **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000.

BARROS, M E. R. **Ensino de Língua Portuguesa: disciplina, poder e silenciamento**. In: ZOZZOLI. Rita Maria Diniz; MAIOR. Rita Souto. (Orgs.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

BRASIL, Lei nº 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 20 de dezembro de 1996. Brasília.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 2 de outubro de 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEM, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Campinas, 2009.

_____. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 99 – 120.

DURAN, G. R. **A leitura da literatura escolarizada nos exames do Baccalauréat e do ENEM**. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: 2016.

ELLIOTT, John. . **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FABRÍCIO, Branca F. **Linguística Aplicada como espaço de “DESAPRENDIZAGEM”**: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz

Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FIAD, R. **Reescrita, dialogismo e etnografia**. In: Linguagem em (Dis)curso. V. 13, n. 3, p. 463-480. Tubarão, SC, 2013.

FRIGOTTO, G. **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina. GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. Baskerville, 1990.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de letras, 1998.

HAMILTON, M. **Expanding the new literacy studies**: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

IVANIC, R. **Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. **A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática**. In: PEREIRA, Julio E. D.; ZEICHNER, Kenneth. M. (Orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.39-59.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Ação e mudança na sala de aula**: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento**. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

_____. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no**

ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, v. 32, n. 53. 2007. p. 1-25.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso, v.8, n.3. Palhoça, SC: Editora Unisul.

_____. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita:** relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. v. 28, n. 2. Florianópolis: Perspectiva, 2010. p. 375 – 400.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAHIRE, B. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEFFA, V. J. **Interpretar não é compreender:** um estudo preliminar sobre a interpretação do texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernest. (org.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LILLIS, T. **De quem é o “senso comum”?** O letramento nas redações e a institucionalização do mistério. Philadelphia, 1999. (Tradução de Nicolas Pelicioni Disponível em: <http://nicolas-pelicioni.blogspot.com.br/2012/09/de-quem-e-o-sensocomum.html> Acesso em: 20 nov. 2014).

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros Textuais & Ensino. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio:** um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea:** Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Tradução: Eloá Jacobina. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

OGBU, J. Cultural Mode, Identity and Literacy. In: J. W. Stigler (Org.) **Cultural Psychology.** Cambridge: University Press, 1990.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero Redação do ENEM**. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal do Ceará - UFCE: 2016.

PERINI, M. A. Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In: PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SANTOS, L. F. **Letramento Acadêmico de alunos de letras**: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. v.22, n.36. Rio de Janeiro: Matruga, 2015. p. 125-144.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SIGNORINI, I. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional**: História e Ensino de História. Tese (doutorado em História Social). Universidade Estadual de Londrina – UEL: 2010.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Prefácio. **Literacy and Literacies**: texts, power, and identity. In: BLOT, R. K; COLLINS, J. USA: Cambridge University Press, 2003. P. 11 – 12.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAVALA, V. **Quem está dizendo isso?** Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-9.

Anexos

1. Este texto apresenta boa letra e boa organização.

Código do tema

001/2018

FOLHA DEFINITIVA - REDAÇÃO

Instruções:

- O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Caricando muito grande
Repetição de palavras e ideias,
Problemas de coerência.

Sei usar
muitos conectivos
mas pouco

Evite repetições

bullying

1 A obesidade é um problema mundial. Quando se fala
2 em obesidade não estamos referindo a milhares de pessoas
3 que sofrem diariamente com esse problema, que tanto pre-
4 judica a vida e a saúde do indivíduo. ^{Em que isto resulta?}
5 Diariamente, vemos pessoas que praticam o bullying ou dis-
6 criminação com o outro, por serem obesos. Isso não é uma
7 novidade para a nossa sociedade. As pessoas já rotularam
8 o obeso como "gordinho", tratados como motivo de piada ou
9 brincadeiras maldosas. Milhares de pessoas que sofrem ou que
10 sofreram bullying por serem obesas, foram excluídas
11 da sociedade. Essas pessoas que sofrem exclusão pela socie-
12 dade, parte delas sofrem com algum problema psíco-
13 lógico. Não é apenas pela sociedade, existem casos que
14 a própria família pratica discriminação. No meio de
15 trabalho, as coisas só pioram. É preciso ter uma
16 estética de beleza, existem fotos de pessoas que foram despe-
17 chadas por estarem acima do peso. A obesidade afeta
18 não somente a vida social e financeira, mas também
19 a saúde física e mental do indivíduo.

20 A sociedade precisa saber que muitos das pessoas que so-
21 frem com a obesidade, precisam de ajuda e que ~~precisam~~ ^{precisam}
22 ser aceitos pela sociedade. Pesquisas apontam que o núme-
23 ro de pessoas com obesidade vem aumentando cada vez
24 mais. As pessoas precisam se manter informadas com o alto
25 índice de obesidade. Assim as pessoas ficam mais atentas,
26 e cuidarão mais do seu corpo e saúde. Os meios de comunica-
27 ção poderia falar com mais frequência sobre o incentivo ao
28 esporte, e como se manter saudável. O principal, é que se
29 deve ser feito é a inclusão do indivíduo obeso na sociedade,
30 não a exclusão.

recomendam

1. Tive muitas informações, mas não concluí de maneira correta. Não houve uma proposta de solução adequada a uma conclusão.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO


Assinatura da pesquisadora



Instruções:

- O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

↳ Não precisa deixar um espaço tão grande.

Deu a entender que você não faz parte da sociedade.

O SUS já possui esta proposta.

Faltou fazer uma ligação com o instrutor.

1. A obesidade é um problema mundial. A taxa de pessoas
 2. acima do peso ou com sobre-peso aumentaram, e vem aumen-
 3. tando a cada ano que se passa. Pesquisas apontam que o mu-
 4. ndo todo sofre com esse problema, e que o Brasil está entre os
 5. dez países em que as pessoas sofrem com o maior aumento de peso.
 6. A sociedade em que nos vivemos, são muitas as pes-
 7. soas que sofrem com o alto peso, sem esquecer que isso inclui,
 8. crianças, jovens e idosos. É isso que é muito grave, pois atual-
 9. mente vemos pessoas sendo discriminadas por conta do seu
 10. corpo. Pessoas que são excluídas pela sociedade, até mesmo por sua
 11. família. É isso acaba criando várias doenças psicológicas.
 12. A saúde é crucial para cada pessoa, e preciso está com
 13. bastante cuidado do corpo. Para as pessoas obesas é uma
 14. grande dificuldade, pois é preciso ter algum médico que nu-
 15. tricionista, muitos têm que pagar para ter um, mas ne-
 16. m nem todo mundo tem condições financeiras, e isso so-
 17. dificulta, cada vez mais a vida dessas pessoas.
 18. Para melhorarmos essa situação, é preciso o apoio
 19. da sociedade e o nosso apoio, incentivando as pessoas obe-
 20. sas a se alimentarem bem, a praticar esportes e fazerem
 21. exercícios físicos. Um grande apoio que seria importante
 22. para as pessoas que estão sofrendo com a obesidade seria a aben-
 23. ção de instituições públicas que ajudassem e que criasse
 24. um plano de saúde próprio para cada pessoa ajudan-
 25. do a saúde física e psicológica. Criar sites, combi-
 26. nados e (app) para as pessoas se comunicarem. Falar com
 27. mais frequência de como ter uma vida saudável, nos meios
 28. de comunicação. O apoio do governo seria importantíssimo para
 29. se ter essas conquistas. Mas é preciso ter cuidado, e lutar pelo seu direito.
 30.

mun do
 Tente falar sobre isso sem parecer que está contando uma história.

Quem?
 Com quem?
 esse com razão?

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Assinatura da pesquisadora

Por que esse apoio seria importante?

FOLHA DEFINITIVA - REDAÇÃO

Instruções:

- O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Características de argumentação e uso de conectivos

1. É muito comum no Brasil não sermos pessoas acima
 2. do peso, pois os taxas de peso e sobre-peso vêm
 3. aumentando todo vez mais. Todos os legiões bra-
 4. zileiros vêm sofrendo com o aumento de sobre-peso
 5. e do obesidade e os mais afetados são os crian-
 6. ços, pois a tendência de ser um obeso é muito
 7. grande. *Ex: Este estar nomes de sites.*
 8. Neste exame, mostrei uma pesquisa sobre os
 9. 10 países com mais pessoas obesas no mundo durante
 10. os últimos três décadas, e o Brasil se encontra em
 11. Portugal e, com isso, o risco de uma pessoa virar
 12. obesa ou ter uma diabetes é muito grande e também
 13. a área da saúde não é muito favorável para pessoas
 14. obesas e para quem possui diabetes, pois a falta de medi-
 15. camentos é grande. *Que tipo de campanha*
 16. Espera-se que o governo lance uma campanha detalhe!
 17. para as pessoas obesas, pois através da atividade
 18. física, *ele* não melhora a qualidade de vida social
 19. e privada e com isso a área da saúde irá
 20. melhorar e o Brasil irá descer no ranking dos 10
 21. países mais obesos do mundo.

quem?

↳ Texto muito curto.
 ↳ Falta criticidade e mais argumentos.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO



Assinatura da pesquisadora

FOLHA DEFINITIVA - REDAÇÃO

Instruções:

- O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Faz uma introdução apenas e expande o problema, porém não antecipar o que virá, abordar no texto.

Para escrever para indicar os parágrafos

Dados copy dos textos expõe

Estão resumido

Faltou alguma palavra para ser expresso informal

1. Mais de 1,9 bilhões de adultos, no hemisfério
 2. Com a obesidade no mundo todo, segundo dados
 3. da Organização Mundial da Saúde, controlada como
 4. (OMS) atualmente, temos cerca de 2,5 bilhões de
 5. pessoas obesas no mundo, a maioria da população
 6. brasileira sofre com a obesidade.
 7. O Brasil está localizado em quinto lugar no
 8. ranking dos 10 países com mais pessoas obe-
 9. sas do mundo, perdendo apenas para Rússia, Índia,
 10. China e Estados Unidos. A maioria das crianças
 11. brasileiras são obesas, e terminam sofrendo muitos
 12. problemas de saúde e ~~uma~~ uns deles são: Pressão
 13. alta, Diabetes e Problemas cardiovasculares. ~~o~~ Em que ~~me~~ resulta por
 14. O Sistema Único de Saúde controlada como (SUS), infly
 15. mente a retensão e prelacia, e quem mais sofre ~~so~~
 16. Os problemas obesos, pois quando ~~os~~ pessoas vão se
 17. consultar, na maioria das vezes, terminam dando viagem
 18. perda, pois quando chegam ~~do~~ hospital não tem médico,
 19. e com isso termina penda mas complicado para os
 20. pessoas obesos voltarem a ter uma boa saúde e
 21. muita das vezes voltar a trabalhar.
 22. Se o governo longarza uma companha com o
 23. objetos de ajudar as pessoas obesos a perderem
 24. peso, e com isso melhorar a saúde e ajuda o
 25. Brasil a deber no ranking dos 10 países mais
 26. obesos do mundo, e também os obesos irão
 27. conseguir um emprego.
 28.
 29. A me propôs solução de forma adequada. Porém dizer
 30. O que vai ser feito? Como vai ser feito? Quem irá fazer? O que
se espera dessa solução para a sociedade?

- Deixar a letra mais legível.
 - Não fazer mistura de ideias, deixando o texto confuso.

Código do tema

001/2018

FOLHA DEFINITIVA - REDAÇÃO

Instruções:

- O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
 A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
 Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
- Fiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Apenas um único parágrafo?

A obesidade tem vários efeitos para a sociedade brasileira. A obesidade é um problema crescente no Brasil. Foi dado algumas estatísticas que nos mostram que a porcentagem de homens obesos é grande, mas as mulheres ainda são um pouco preocupante. A obesidade infantil é a maior preocupação, pois afeta a saúde desses pequenos e alguns até mesmo não chegam nem na fase adulta por causa de problemas que tem na juventude. A obesidade está crescendo a cada dia no Brasil, isso é extremamente ruim, há uma necessidade de diminuir esse problema ou até mesmo acabar. Logo basta todos quererem, pois se uns mudam outros não. Porém não vai durar, logo que não vai sentir ou deixar de existir de uma vez, mas, podemos observar essa alimentação, seria que o que nos comemos é saudável, pois existem muitas coisas que acham que comidas gordurosas em embalagens ou coisas por aí. Mas a saúde é muito importante, mas na verdade é muito importante que a vida, temos que preocupar com isso está cada vez mais grave, não vamos poder a guarda vamos continuar lutando para esse problema. Embora de obesidade, sempre diz de existir e que nós possamos ter uma vida tranquila, sem fazer dessas preocupações pela má alimentação ou falta de educação, devemos dar valor à vida e mostrar amor por está vivo, respirando, e aproveitar tudo cada segundo. Para fazermos isso podemos ter uma vida saudável para poder lutar tudo da melhor maneira possível e melhor do que saudável.

Se não.

estágio

de que? no dia de amanhã não dá para usar uma palavra

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO
 [Redacted]

Assinatura da pesquisadora

A conclusão não deve ter "conselhos". Conclui-se propondo uma "solução" para o problema apresentado.

Código do tema

001/2018

FOLHA DEFINITIVA - REDAÇÃO

Instruções:

- O texto definitivo deverá ser escrito com caneta preta, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Faltou maior criticidade ao que disse apenas 2 tipos o problema, mas não debater o ponto de vista.
 Faltou maior criticidade ao que disse apenas 2 tipos o problema, mas não debater o ponto de vista.
 Não ficou claro o que você quis dizer.

1. A obesidade é um problema crescente no Brasil,
 2. estatísticas onde nos mostram a porcentagem da obesi-
 3. dade entre a população e isso é alarmante. Na déca-
 4. da de 70 o número gerava bem mais baixos, mas
 5. isso não acabou, ao contrário, antes a preocupação
 6. era com a desnutrição daí voltou a obesidade.
 7. É fundamental analisar os fatores que estão
 8. por trás provocando tais problemas. Pode-se notar
 9. o mau comportamento na alimentação por começar
 10. com comidas gordurosas que estão nas áreas
 11. mais pobres de periferias.
 12. Hoje, é bom pontuar o alimento que fazem
 13. mal, pois notamos os problemas que fazem mal,
 14. como hipertensão e diabetes em crianças, adoles-
 15. centes e adultos. Por causa disso a demanda nos hos-
 16. pitais aumentou e assim (a) começando a surgir
 17. problemas por o número de pessoas aumentar e
 18. os equipamentos e locais se tornam poucos e
 19. apertados.
 20. Fica claro, portanto, a necessidade de
 21. combater o alarmante caso de adiposos no
 22. país. Para que isso ocorra, (b) que o
 23. governo crie maneiras de ajudar essas pessoas,
 24. como: Por criar campanhas e palestras em locais
 25. públicos e, principalmente, nas escolas onde existirá
 26. las equipes e fereiros para que assim sejam in-
 27. centrados a ter uma vida saudável junto
 28. com uma boa alimentação e assim para mostrar
 29. que eles podem ter uma vida saudável tudo isso
 30. com uma alimentação boa e prática de exercício.

→ Quem?
 → Que tipo de campanha? Faltou explicar isso melhor.

substituir
 É ela fe fazer parte de sociedade antes é um problema que faz e volta

A Euler repetitivo
 Mesmo com falhas, você conseguiu pensar numa conclusão

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Assinatura da pesquisadora

[Handwritten signature]

Diário do dia 14-03-2018

Início meu primeiro dia de coleta de dados com muitas expectativas. A escola é a mesma que concluí meu ensino médio e a mesma que trabalhei durante 3 anos como professora. Ao chegar à escola aguardei com muita ansiedade o sinal tocar para que eu pudesse entrar e ter com os alunos um primeiro contato. Entrando na sala, deparei-me com alguns poucos alunos conhecidos, alguns daqueles que eu já havia ensinado no 1º ano do ensino médio, o restante era para mim desconhecido. Apresentei-me dizendo meu nome, nível de escolaridade e aos poucos fui informando a eles o que me levava a estar ali, naquela sala.

Quando comecei a dizer que estava fazendo mestrado e que precisava do apoio deles para o andamento da minha pesquisa, um aluno me interrompeu dizendo que eu não iria conseguir muita coisa naquela turma, pois eles eram muito desinteressados. A turma sorriu com esse comentário e eu tentei motivá-los, argumentando o quanto cada um deles era importante, mas acredito que foi um pouco inútil, já que a turma parecia concordar mais com o comentário do garoto do que com as minhas tentativas de motivá-los.

Passado esse momento, fui, de fato, explicá-los mais sobre como a pesquisa iria ser realizada naquela turma. Iniciei esse momento escrevendo as palavras letramento, escrita, escola e ENEM, e, em seguida, comecei a instigá-los sobre o que cada um entendia sobre elas. O grupo ficou quieto, alunos olhando para o quadro e balbuciando algumas palavras, outro olhando o celular, tentando, talvez, pesquisar o significado das palavras. Como vi que ninguém parecia querer falar sobre o que entendia das palavras, comecei então a trabalhar palavra por palavra. Iniciei com a palavra escrita. Perguntei-os o que significava a escrita para eles, que entendimento eles tinham da palavra. Uma aluna levantou o braço e pediu para falar. Para ela, escrita era “escrever direito”, “saber usar bem o Português”, depois outra aluna complementou dizendo que não sabia definir a palavra escrita porque não tinha o domínio sobre ela, nas palavras dela não tinha como dizer o que a palavra significava, pois ela mesma não sabia escrever direito.

Em relação à palavra escola houve um envolvimento maior de participação deles. O grupo começou a falar ao mesmo tempo, evidenciando que escola era “espaço de aprendizado”, “lugar de interação entre os jovens e as crianças”, “ambiente específico para aprender as coisas”, “lugar de quem quer aprender”, “porta para um futuro melhor”, “ambiente de regras”, “espaço de medo”. Em relação a esta última colocação perguntei o porquê de a escola ser para ele um espaço de medo, o aluno falou então da questão das drogas que vem corrompendo aquele espaço escolar. “Eu saio de casa me benzendo”, disse o aluno sorrindo, mas um sorriso que, certamente, escondia seu medo, de fato.

Depois de um longo momento de desabafo do grupo, passei a trabalhar a palavra ENEM. Novamente, eles se entusiasmaram para falar sobre essa palavra. Um aluno pediu para falar primeiro, e disse que o ENEM era para ele duas coisas: “um sonho difícil” e “uma necessidade de vida”. Eu questionei e o aluno explicou porque para ele era um sonho difícil – a quantidade de questões e a dificuldade que ele tem para fazer uma redação. Os outros alunos concordaram com a opinião do garoto. Para eles, nas palavras deles, o ENEM foi feito para “ferrar” os alunos. Uma aluna chegou a dizer que vai fazer a prova mais por insistência do namorado, mas que ela sabe que não passa.

Ao trabalhar a palavra letramento a dificuldade foi grande, pois apenas um aluno do grupo já havia ouvido falar sobre a palavra, em algum lugar, mas que não conhecia o seu significado. Os demais alunos alegaram não conhecer a palavra. Nesse momento, eu fui fazendo perguntas como: “se um analfabeto sabe pegar um ônibus ele é considerado letrado?” “Só é considerado letrado quem estuda ou estudou?” Os alunos mostraram-se desconfiados, mostraram ter medo de darem suas opiniões sobre as perguntas feitas, mas eu insisti e apenas um deles quis falar. O aluno sugeriu que letrado lembra a palavra “letra” e isso deveria ter alguma ligação com ser alfabetizado ou não ser alfabetizado. Para ele, o analfabeto pega um ônibus porque pergunta aos outros que estão no ponto para onde aquele ônibus estar indo. Foi daí que uma aluna falou: “então essa palavra (letramento) indica aquele que sabe ler, que sabe escrever...” Nesse momento, eu fui explicando a relação apontada por eles de que ser letrado

significava ser alfabetizado, ter domínio de escrita e de leitura. Fui tentando desmistificar entre eles esse sentido equivocado que muitos têm da palavra letramento, porém, eles não se convenceram, disseram ser impossível a palavra se referir também a um analfabeto que, por exemplo, se vira numa grande cidade sabendo fazer uso da escrita, mesmo sem dominá-la. Outras questões surgiram, mas o horário já havia acabado. Encerramos, assim, nosso primeiro dia de contato.

Diário do dia 28-03-2018

Nesse segundo momento, tentei não ficar falando muito, pois o objetivo desse dia foi a aplicação de um questionário de caracterização do grupo. Como o tempo que eu dispunha com eles era um pouco curto, apenas entreguei os questionários e expliquei que eles precisavam ser bastante sinceros com as respostas. Pedi para que, mesmo diante de um tempo curto, eles pensassem bem antes de dar qualquer resposta. Senti que as minhas orientações de cuidado com as respostas acabaram deixando-os um pouco apreensivos. Confesso que me arrependi de ter recomendado tanto, depois fiquei pensando que, talvez, para o andamento da pesquisa, tivesse sido mais interessante entregá-los os questionários e pronto, mas o meu lado professora falou mais alto, acabei não me contendo.

O grupo foi rápido com as respostas, o que permitiu um segundo momento naquele dia – a escolha dos temas que iríamos trabalhar ao longo das próximas semanas. Levei 15 temas que estão sendo no momento apontados pela mídia e por especialistas como possíveis temas para a redação do ENEM 2018, a saber:

1. A reinserção do ex-presidiário na sociedade brasileira
2. A situação do Idoso no Brasil
3. Os Direitos da População Indígena
4. Os limites entre estética e saúde
5. O novo conceito de família
6. Obesidade: um problema além do peso
7. A prática do bullying e cyberbullying nas escolas brasileiras
8. Fake News e seus impactos
9. Os obstáculos para a doação de órgãos no Brasil

10. O esporte como ferramenta de inclusão social no Brasil
11. Políticas de combate ao aumento do HIV no Brasil
12. A influência digital entre os jovens
13. Exploração sexual de crianças e adolescentes
14. O aumento dos casos de suicídio
15. Os desafios da mobilidade urbana

Após entregá-los uma lista com esses temas, pedi para que eles escolhessem três temas que lhes interessassem para trabalharmos nas próximas aulas. De início, escolheram cinco temas: 5, 6, 8, 11 e 14. Desses, após um pequeno impasse entre os alunos A3³¹ e A4, o grupo escolheu os temas 6, 8 e 11. Eles alegaram que escolheram esses temas por terem se identificado com eles. Nas palavras de A2 “Todo canto tem um obeso, todo canto tem gente com aids e toda hora vemos notícias falsas na internet”. Aproveitei o comentário de A2 e perguntei ao restante do grupo o porquê deles terem feito a escolha desses temas. O grupo falou que concordava com A2. Para A1 o tema da obesidade foi o primeiro que chamou a atenção porque a sua mãe é obesa, a aluna disse que esse foi o primeiro tema que ela escolheu devido à familiaridade que ele representava para ela.

Após esse momento, conclui-se mais um momento meu com o grupo.

Diário do dia 11/04/2018

Hoje, dediquei a aula para promover uma reflexão acerca das cinco competências exigidas na correção da redação do ENEM. Para a maioria dos alunos foi uma novidade, pois eles já haviam ouvido falar nas competências, porém nunca chegaram a estudar e/ou discutir sobre elas. O conhecimento que tinham sobre os procedimentos de correção era muito limitado. Quando perguntei o que eles sabiam sobre como era realizada a correção das provas de redação no ENEM, exatamente, TODOS responderam não ter conhecimento do que era avaliado nas correções. Eu fiquei um pouco impressionada com as respostas afirmativas de não conhecimento, pois como podem alunos de 3º ano não saberem a que tipo

³¹ Identificação utilizada para os alunos que não fazem parte do grupo sorteado para a coleta dos dados, mas que pertencem à turma analisada e participam das discussões.

de avaliação serão submetidos em tão pouco tempo? De certa forma, também me culpei por isso, pois havia naquela turma, também, alunos que eu já havia ensinado no 1º ano do Ensino Médio, porém, as práticas de produção textual as quais os submeti, não se referiam à produção do gênero redação. Eu trabalhava outros gêneros, como, por exemplo, Reportagem, Notícia e Crônica, ao menos, lembro-me de ter ensinado esses. Se os alunos da turma que estou trabalhando não sabem ou não conhecem o gênero Redação, eu também me sinto culpada, pois eu também sou parte integrante da formação deles.

Iniciei pela competência 1 - **Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa**. Ao projetar no quadro essa competência, perguntei-os o que entendiam acerca daquela competência. Na verdade, antes mesmo de eu fazer essa pergunta, a turma balbuciava com um “vixe meu Deus!”, “eita! Agora é chatice!”, “é nisso aí que eu me ferri!”... Percebi que estava diante de algo que os alunos não gostavam. Mas, eu continuei... eu queria saber, na verdade, como eles percebiam cada competência.

Eu voltei, num primeiro momento, a reflexão para o que de fato é cobrado na prova do ENEM. Fiz questão de detalhar cada orientação contida na “Cartilha do participante”. A2 era a mais inquieta na turma. Fez bastante pergunta e se mostrou avessa aos pontos avaliados nessa competência. Para A2 é impossível um candidato se dá bem nessa competência, uma vez que, segundo suas palavras “ninguém usa a gramática 100%”. A2 chegou até a questionar a validade da prova dos que tiram 1000 pontos, “e como é que consegue os 1000? Não tem como não!”.

A3 chegou a fazer esse mesmo questionamento, mas logo mudou de ideia e disse que quem conseguia tirar 1000 pontos “eram os da escola particular”. Eu o interrompi e questionei, afirmando que há sim alunos de escolas públicas que já conseguiram a nota máxima. Isso para eles parecia uma informação inédita... cabeças balançavam e bocas faziam gestos que demonstravam surpresa.

Enquanto a turma parecia estar desanimada com as informações acerca do que a competência 1 exigia, parti então a explicar a competência 2 - **Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias**

áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

A extensão que caracteriza a competência 2 pareceu assustar ainda mais a turma. A3 tomou a fala evidenciando certa revolta em relação à prova de redação do ENEM, mais especificamente, aos pontos observados em cada competência, ele mostrou-se inquieto e fez várias interrupções, sempre fazendo menção às dificuldades que não só ele terá de enfrentar na prova de redação, mas seus colegas também. A3 até brincou dando como exemplo o colega de sala (P...o). Para A3, “o coitado do P... nunca vai passar no ENEM, só vai conseguir fazer o nome na prova...” A turma ria com o comentário, e o clima que estava um pouco tenso na sala deu lugar a muitos risos...

Foi nesse clima que tentei aproveitar o momento mais tranquilo e explorar o que a competência 2 objetiva. Primeiramente, tentei construir com eles o que significava compreender a proposta de redação e os efeitos punitivos para aqueles que não atendem a essa competência – receber, por exemplo, o tão temido zero na redação.

Novamente, a tensão toma conta da sala, mas alguns da turma tentaram subverter essa tensão fazendo uma graça aqui, outra ali, sempre colocando o nome de alguém para alertar “cuidado, S.....y!” e todos caíam na risada. Eu tentei manter minha postura, pois estava ali como parte integrante do processo, porém, era necessário para a turma alguém para mediar, ou mesmo comandar. Confesso que os alunos são barulhentos e preciso me impor na maioria das vezes para fazer as discussões terem andamento, caso contrário, não conseguiria, pois eles têm um comportamento agitado.

Uma parte que me chamou a atenção foi quando iniciamos a análise sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo em prosa... o incrível foi que a turma mostrou-se não saber o que era um texto em prosa. Quando perguntei a eles o que era uma prosa, recebi de resposta balançados de cabeças acenando negativamente. Pedi para que eles abrissem o caderno em alguma anotação que haviam feito em qualquer matéria. Ao fazer isso, falei para eles que aqueles textos nos cadernos eram textos em prosa. A turma caiu na gargalhada... A1 mostrou-se até envergonhado, mas sorria

dizendo que “o cara sabe, mas nem se liga nisso!”. Finalizada a discussão sobre a competência 2, parti para a competência 3 - **Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista**. Novamente, quis ser fiel, o máximo que pude, aos critérios presentes na cartilha do participante do ENEM 2017.

Essa fidelidade, confesso, foi intencional, pois quis, primeiramente, passar para os alunos a visão daquilo que é exigido no ENEM para depois explorar a reflexão de cada um deles acerca da prova de redação do Exame. Ao explorar essa competência, tive que explicá-los um pouco o que era coerência textual.

Eles já haviam tido aula sobre coerência, mas eu quis reforçar um pouco trazendo para o momento o texto “Em código”, de Fernando Sabino, para que eles pudessem ter uma visão mais ampla acerca da coerência textual. Nenhum aluno conhecia o texto, mas percebi que ficaram, ao longo da leitura, bastante atentos... pareceram gostar do que estavam lendo... como pedi para dois alunos lerem, A1 e A3, a leitura ficou bastante engraçada, pois os alunos encarnaram os personagens... foi um momento muito bom, talvez, o melhor de todo o momento vivido naquela aula, nem parecia que estávamos trabalhando algo que os alunos têm tanta dificuldade em estudar e praticar numa produção textual.

A turma gostou muito do texto que levei para trabalhar a coerência, mas o ponto mais alto não foi o texto, e sim as estratégias de leitura utilizadas por A1 e A3, eles interpretaram, de fato, as vozes dos personagens, foi muito bom!

Eu acabei fazendo uma explanação sobre a coerência presente do texto lido e a coerência que o ENEM exige no texto. Evidenciei nesse momento que o ENEM requer uma coerência diferente da encontrada no texto e que, apesar de o texto lido ter coerência, eles (os alunos) devem procurar outro modo de estabelecer a coerência textual.

Foi um momento bem bacana, porém confesso que a fala dos alunos manteve-se calada. A exceção do momento da leitura, a turma não mais falava... mantiveram-se quietos, só a minha voz quebrava o silêncio na sala. A passividade agora tomou conta deles...

Na competência 4 – **Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação**, tive que entrar no mérito da gramática, o que desagradou maioria da turma. Inevitavelmente, precisei falar sobre o papel que os recursos linguísticos estabelecem para a construção do texto, mas, quando o assunto requer alguma reflexão gramatical, eles (os alunos) parecem não se sentir muito bem. A reação de A4, por exemplo, foi de impaciência quando falei que teríamos uma reflexão sobre a função das preposições na construção e sequenciação das ideias do texto.

É notória a insegurança dos alunos quando o assunto é trabalhar a gramática. Eles não se sentem habilitados, é como se a gramática fosse algo muito distante deles. Instiguei a turma sobre o porquê de tanta insegurança com a gramática. A1 alegou o fato de haver muitas regras e da dificuldade que ela sente em entender essas regras... nas palavras dela, “se é difícil fazer um exercício, imagine escrever um texto?...” . Enquanto eu falava mais sobre o que a competência 4 exigia, a sala manteve-se muito atenta, parecia que a turma estava levando a sério mesmo as orientações acerca dessa competência.

No trabalho com a competência 5 - **Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos**, eu mal projetei essa competência quando escutei alguns alunos questionarem, como “agora é o mais difícil”, ou pergunta como, “o que é uma proposta de intervenção?”.

Nesse momento, eu os expliquei o significado do termo “proposta de intervenção”. Eu utilizei para tentar facilitar o entendimento deles (os alunos) o que cada um deles faria para solucionar, por exemplo, o problema da criminalidade no Brasil... muitas vozes se misturaram, cada um falava o que faria, porém, como o barulho ficou grande, eu pedi para que falassem um por um, de cada vez, mas não teve jeito, a turma não silenciou e foi quando eu comecei a escrever no quadro termos como: o que fazer? Como fazer? Quem vai fazer? Quais recursos serão mobilizados para fazer? Eu os expliquei que para tentar atender à competência 5 eles teriam que atender àquelas perguntas para que a proposta de solução seja plausível de ser considerada, sem perder de vista tudo o que já foi discutido no texto.

A turma, como sempre, achou complicado atender a essa competência, pois, como questionou A1, “como a gente vai lembrar disso na hora do aperreio?” O tal aperreio remete ao momento de escrita da prova de redação. A pergunta de A1 foi afirmada e reafirmada por todos da turma, houve concordância geral do que A1 havia comentado, aliás, cada comentário feito por qualquer dos alunos, é sempre concordado por todos, eles não costumam ser controversos entre eles.

Nesse momento, o sinal toca e mais um encontro é finalizado.

Diário do dia 18/04/2018

Mais um encontro é iniciado. Hoje, começamos a trabalhar com o primeiro tema de redação escolhido pelos alunos. A sala estava muito barulhenta, aliás, a escola estava com muito barulho. Confesso que foi um dia difícil, justamente, o dia em que demos início ao trabalho com tema. A bagunça vinda do lado de fora da sala atrapalhou muito a minha concentração e a dos alunos. Mas, segui, não parei o que havia planejado para o encontro.

Inicialmente, levei algumas imagens de pessoas com obesidade mórbida... Apenas coloquei as imagens e pedi que eles falassem o que viam e o que sentiam ao ver aquelas fotos. As reações foram de susto, surpresa em ver pessoas acometidas pela obesidade. Projetei mais fotos, agora, fotos de adolescentes... o que causou mais espanto ainda.

Para alguns alunos, como nas próprias palavras deles, “a obesidade só atinge mais adultos”, e quebrar com essa expectativa que eles (alunos) tinham foi um bom passo para iniciar em sala uma conversa sobre o tema “Obesidade: um problema além do peso”. Em meio ao barulho que vinha do pátio, a agitação dos alunos em sala deu lugar a um interesse pelo tema. Eles queriam falar ao mesmo tempo, cada um com uma história para contar: uns falavam de experiências com familiares, outros com casos que conheceram através das redes sociais, enfim, senti que o tema passou a render uma boa conversa, já que eles mostraram-se interessados em compartilhar seus conhecimentos e experiências a respeito do tema.

A1, a principal interessada pela escolha do tema, manteve-se na maior parte do debate silenciosa, ouvia mais do que falava. Questionei-a sobre o que a levava a manter-se tão quieta diante de um tema que, segundo ela mesma, faz parte de sua vida, já que sua mãe é obesa. A1 respondeu enfatizando que era para aprender mais sobre o assunto. Ela havia achado interessantes as informações sobre obesidade que estavam sendo socializadas em sala. Para ela “estou aprendendo muito na aula de hoje”.

O comportamento de A1 me deixou um pouco frustrada, pois esperei dela uma posição mais ativa diante do debate, e ela não apresentou esse posicionamento, quebrando com minhas expectativas.

O tempo foi passando e tive que conter a fala de muitos alunos, pois o meu horário estava prestes a encerrar e eu precisava passar adiante para orientar os alunos sobre a produção textual que eles iriam levar para fazer em casa. Inicialmente, dei a eles as orientações exigidas à produção de um texto dissertativo-argumentativo... neste momento, os questionamentos acerca do que a prova do ENEM exige foram vários. Senti que a grande preocupação deles era a de atender às expectativas das competências exigidas pela prova do ENEM.

Perguntas como: “e se eu não atender às competências?” ou “o que eu coloco pra atender ao que o ENEM pede?”, foram algumas das que eles fizeram a mim... eu me senti, naquele momento, a detentora de todos os saberes da prova de redação do ENEM, cada vez que eu falava sobre o que a prova exige e como proceder eu via silêncio na turma... O sinal tocou e mais um encontro é encerrado.

Diário do dia 25/04/2018

Começo mais um momento com os alunos. Era um dia tenso no ambiente escolar, pois os alunos teriam que se apresentar no pátio da escola... era o dia da apresentação da “semana científica”. Para não atrasar o calendário letivo, os alunos tiveram aula até a hora do intervalo e depois seriam as apresentações. Mal entrei na sala e já vi boa parte da turma

escrevendo a redação em sala. Segundo eles, estavam apenas passando o rascunho para a folha de redação. Estavam mostrando interesse em terminar a escrita da redação, porém, o fato de estarem finalizando em sala uma proposta de produção que tiveram uma semana para fazerem em casa, desagradou-me um bocado.

O clima estava de tensão e euforia dentro e fora da sala. O fato de haver, naquele dia, a culminância de um projeto da escola, levou os alunos a ficarem inquietos. Recebi de um aluno a proposta de cancelar o nosso encontro, pois, segundo ele ninguém iria prestar atenção na aula, já que o grande interesse deles, naquele momento, era com as apresentações do projeto. Toda a turma concordou com a fala do colega. Eu, no entanto, subverti a proposta deles, fechei a porta da sala e iniciei mais um momento com eles.

Fui perguntando o que eles sentiram em casa quando começaram a fazer o rascunho da redação (já que eles resolveram apenas fazer o rascunho em casa). Nesse momento, houve uma série de reclamações, desabafos, angústias postas para fora. Senti que a escrita era para aqueles alunos “um bicho de sete cabeças”.

As narrações foram as piores possíveis. Ninguém, absolutamente ninguém, demonstrou prazer com a produção de seus textos, parecia até que eu havia passado algo que os tivesse maltratado. Lembrei na hora das reclamações deles de uma história que uma professora minha da universidade sempre falava, mais ou menos assim: “escrever é um cachorro doido correndo atrás da gente”.

Se na minha época de universitária isso fazia sentido, agora, vendo o sofrimento desses alunos para escrever um texto, faz sentido mais ainda. Parecia mesmo, pelo que relataram, que escrever uma redação era algo que eles tinham que buscar em um mundo que não pertencia a eles. A escrita era algo distante do cotidiano desses alunos.

Nesse momento de desabafos, aliado ao barulho que vinha do pátio, o diretor da escola aparece e pede para eu liberar a turma, pois, eles teriam que fazer um teste de som, e a sala ficava ao lado do pátio. Foi em meio a mais um dia de barulho que encerrei este encontro.

Diário do dia 09/05/2018

Hoje, a turma fez a reescrita da redação sobre obesidade. Cada entrega de redação que fiz parecia que eu estava trazendo ali a sentença de cada um. As observações em caneta vermelha preocuparam os alunos. Quando de longe viam as marcações em seus textos, antes mesmo de entregá-los, já ouvia reclamações do tipo “eita que a minha (redação) ficou triste”... “tá um lixo!”... “eu sabia que *tava* uma porcaria, fiz por fazer, mas sabia...”. Foi incrível o quanto eles se depreciaram enquanto eu fazia a entrega dos textos!

A autoestima estava baixíssima, mas segui em frente... Na tentativa de fazê-los mais confiantes, primeiro, tentei passar tranquilidade a eles, evidenciando, primeiramente, os pontos fortes que estiveram presentes em alguns textos. Sem falar nomes, fui pontuando, por exemplo, que alguns alunos conseguiram promover uma boa argumentação ao trazer posicionamentos críticos sobre os argumentos apresentados.

Nesse momento, Ângelo falou que era com ele (risos na sala). Brincadeiras à parte, a turma que no geral costuma ser barulhenta, conseguiu ficar concentrada naquele momento de nosso encontro. Como já havia solicitado autorização para projetar trechos das redações (sem mencionar nomes), comecei a projetar os pontos positivos que estiveram em alguns textos.

Ao projetar o primeiro texto Clara, toda orgulhosa, levantou os braços, dizendo “é minha”, com a redação que estava no projetor. Passadas as análises que fizemos no texto dela, passei então a projetar os pontos que apresentaram alguns dados com problemas. De cara, assim que projetei, um aluno sequer leu o parágrafo e já foi apontando o que para ele seria um grande erro: o texto possuía problemas com as regras gramaticais. “Eita... esse já errou tudo”. O que o aluno chamava a atenção era para a escrita da palavra adolescente, que, na ocasião, estava escrita “adoleçente”. A turma toda começou a se manifestar, mostrando estar em concordância com o aluno que apontou o que ele considerou um “erro”. Pronto! O silêncio foi embora e deu lugar a um barulho tremendo, tudo por causa de uma palavra.

Passados esses momentos, pedi então que os alunos começassem a produzir suas reescritas. E assim eles fizeram. Porém, como tínhamos ficado muito tempo discutindo os textos projetados, o sinal tocou, e eles tiveram que finalizar a reescrita em casa.

Diário do dia 16/05/2018

Como eu já havia me programado antes, o encontro de hoje foi sobre gramática e escrita de textos. O dia, como não poderia esperar outra coisa, foi bastante barulhento e polêmico. Primeiro, antes de iniciar a discussão, escrevi no quadro a palavra gramática e solicitei aos alunos que eles dissessem o que vinha a mente deles olhando a palavra. Vozes como “escrever certo”, “é o que tem que saber”, “ninguém sabe, só a professora de Português sabe”, “muito difícil”, “não ensinaram a gente direito”, “eu me dou bem com ela”, ecoaram pausadamente naquele instante. Iniciei projetando algumas palavras afetadas pela última reforma ortográfica, como (voo, enjoio, perdoo, leem).

Perguntei o que eles achavam daquelas palavras e, para minha surpresa, ouvi um aluno dizer que não sabia que elas eram escritas assim. “sempre escutei, mas nunca escrevi...acho que nunca...não lembro”. Prossegui explicando que os hiatos de letras idênticas haviam perdido seus acentos. Porém, senti a necessidade de explicá-los o que era um hiato, e assim fiz. Passado esse momento, comecei a projetar algumas palavras que perderam e outras que ganharam o hífen. Aí, o barulho voltou a reinar na turma...

Eu não queria focar muito a questão gramatical como sendo algo inacessível a eles, tentei trazer aquelas regras da gramática para o mais próximo deles possível, entretanto, parece que a noção de gramática ser algo inacessível ou estar num patamar superior a eles está enraizada. Eles (alunos) se acham inferiores e incapazes de fazer uso da gramática normativa. Difícil fazê-los pensar diferente.

Logo em seguida a esse momento, passei a trabalhar algumas noções de concordância verbal, principalmente, baseada nas inadequações

que eu havia observado nos textos deles. Cada exemplo que eu mostrava, alguém sempre zombava, Ângelo, então, era o mais barulhento. Após mostrar dois exemplos com inadequações de concordância verbal, projetei um trecho que havia usado bem a concordância.

Ao projetar, fui perguntando o que eles achavam e, quase toda a turma dizia que estava tudo errado. André chegou a dizer que vindo daquela turma não precisava nem olhar, porque estava tudo errado mesmo. Quando comecei a trabalhar o trecho e mostrar que estava tudo adequado, a turma parecia não acreditar que alguém daquela sala havia feito aquele parágrafo.

O sinal toca e mais um encontro é encerrado.

Diário do dia 23/05/2018

Começa mais um dia! Estamos chegando à reta final dos encontros. Como escolhido pelos próprios alunos, o tema trabalhado hoje foi “*Fake News* e seus impactos”. Eu não levei para este encontro nenhum material que pudesse auxiliar no debate. Apenas coloquei o tema no quadro e solicitei que os alunos fizessem um círculo na sala com suas cadeiras. Alguns alunos resmungaram, não gostaram da proposta do círculo, mas, mesmo assim, fizeram, atenderam à minha solicitação.

Iniciei dizendo que eu não pretendia naquele encontro falar muito e levar a condução do debate. Gostaria que isso fosse feito por eles. A proposta, senti, que não agradou muito, pois a turma demonstrava se sentir mais à vontade com propostas de aulas mais passivas, em que a participação do professor superava a dos alunos. Mesmo assim, mantive o que havia proposto, e assim foi...

Sentei à roda e disse: “agora é com vocês!”. Naquele momento, ouvi vozes de insatisfação, como “vishi!”, “saco isso!”, porém, mesmo com toda insatisfação, eles permaneciam no círculo, como se estivessem esperando alguém tomar à frente do debate, e ninguém tomava. O silêncio do debate só era quebrado pelas falas baixas de alguns que pareciam não ter confiança, optando por falar baixo. Mesmo assim, segui... falei para os alunos que aquele momento era todo deles, que eles se sentissem à

vontade para externar suas opiniões a respeito do tema que eles mesmos haviam escolhido... e esperei... Ângelo, como sempre, muito falante, resolveu quebrar aquele medo que a turma estava em iniciar. Ele foi falando logo de início que “Fake News” era o que muitos na escola falavam dele (nesse momento, houve muita descontração na turma, todos riam) e foi continuando sua fala, narrando alguns acontecimentos da vida de famosos da televisão acometidos por notícias falsas.

Após a fala de Ângelo, a turma voltava-se para mim, como se estivesse esperando eu falar algo, e, nesse momento, e também fiquei calada e olhei para eles, que riam da minha atitude. Alguns diziam “vai profe” ,“a gente não sabe não”, “assim vai ficar chato”... eu permaneci calada e a turma olhando para mim, repetindo, praticamente, as mesmas palavras, até que então ouvi uma aluna dizer “assim vou ficar lá fora...como é que a gente vai falar aquilo que nem sabe?” e cruzou as pernas, num sinal de inquietação, impaciência...

Clara questionou a mim por que eu não havia informado antes que a aula seria daquele jeito, para eles se prepararem melhor em casa, pois, segundo ela, de surpresa não dava para pensar. Nesse momento, quebrei meu silêncio e pedi para eles falarem, pois o tema era do conhecimento de todos. Citei o exemplo de Ângelo, que falou no início, porém, a turma resistia... como eu não queria quebrar minha proposta para o trabalho com esse tema, resisti e não acatei os pedidos feitos, expus que se eles não quisessem falar eu também não falaria, mas deixei claro que o texto deveria ser feito para ser entregue na outra semana e que, daquela vez, não assinassem na folha de redação.

O tempo, curto, passou e para essa atividade que propus não obtive êxito. Foi quando olhei para o relógio e vi que faltava pouco tempo para finalizar a aula. Entreguei as folhas de escrita, com os textos de apoio e pedi para que eles não escrevessem seus nomes nos textos. Logo após, encerrei o encontro. Senti, naquele momento, feições de alívio por parte de boa parte da turma, até comemoração teve.

Diário do dia 30/05/2018

Penúltimo encontro e a sensação de que os dez encontros propostos para a pesquisa não teriam sido suficientes, pois eu não havia trabalhado da forma como planejei, senti que muitas outras coisas precisavam ser feitas, mas o tempo foi meu inimigo, nesse sentido, pois apenas cinquenta minutos em cada encontro, para mim, não foram suficientes.

Eu estava terminando minha participação, mas com a certeza de que poderia ter sido mais... enfim, mesmo diante de adversidades, dei início à minha atuação. Como eles já estavam acostumados, assim que entrei em sala, já foram logo me entregando as redações, pelo menos, os alunos que, realmente, haviam feito. Desta vez, senti que houve uma queda no número de entregas e quando contei, de fato, apenas nove alunos me entregaram as redações produzidas, os demais alegaram não terem feito por falta de tempo, outros por esquecimento, o fato é que o fiasco do encontro anterior repercutiu nas produções.

Mesmo com a pouca entrega de textos, pedi para que a turma fizesse um círculo. Imediatamente, todos começaram a se levantar e dispuseram as cadeiras em torno de um círculo. Logo após, fiz uma distribuição aleatória dos nove textos entregues. Como havia poucos textos, pedi para que eles formassem grupos de três pessoas e analisassem os textos entregues a cada grupo.

A atividade como um todo foi bastante proveitosa. Os estudantes pareciam estar gostando de assumirem a autonomia de analisar os textos produzidos pelos colegas. Como eu já estava esperando, houve um comentário engraçado daqui, outro dali, mas nada que tirasse deles a vontade de olhar para o texto do outro e comentar sua escrita.

Ângelo, como sempre, chamou a atenção pelos seus comentários bem humorados, mas que deixa transparecer a visão que ele tem sobre a linguagem. O tempo todo ele dizia “misericórdia!”, fazendo caras de espanto, o que levava a turma toda a dar risadas. O momento foi bastante descontraído, mas o grande objetivo não era promover um momento de descontração, e sim de reflexão sobre o outro. Após ter dado um tempo para

as leituras, abri espaço para os alunos exporem suas considerações acerca do que haviam lido.

Os primeiros apontamentos levaram a uma análise dos aspectos gramaticais, como: “tem um monte de palavra errada”, “a letra tá ruim”... Eu os questionei novamente, dessa vez, perguntei o que estavam achando do sentido dos textos lidos, e comentários vagos, como “tá bom”, “deu pra ler” vieram por parte deles. A nossa conversa foi interrompida pela chegada da coordenadora, que pediu para entrar e conversar com os alunos. O assunto da conversa foi o comportamento dos alunos da escola diante dos usos dos espaços do ambiente escolar. Tudo isso, tomou conta do nosso tempo, e mais um encontro se encerra.

Diário do dia 06/06/2018

Hoje, finalizo a minha presença na escola para a coleta dos dados. Entrei na turma já com um sentimento de saudade, queria ter ficado mais. Iniciei minha fala evidenciando que aquele seria o último encontro e eles mostraram que também sentiam vontade de ter mais encontros. Perguntei o que eles haviam achado do encontro anterior, e as respostas foram positivas, Ângelo, como sempre, o mais brincalhão, disse “me achei o povo do ENEM”, fazendo menção aos corretores.

Como o tempo era curto, entreguei-os o questionário final da minha pesquisa a eles e pedi para que respondessem com calma, pois, para este dia, era só o que eles iriam fazer. Li as questões e perguntei se havia alguma dúvida quanto às perguntas, e eles responderam que não. Após a entrega dos questionários, um silêncio tomou conta da sala, silêncio quebrado pelo barulho que vinha do pátio, mas que não atrapalhou a concentração da turma.

Após responderem, iam me entregando e se despedindo de mim. Eles concluíram antes de finalizar o tempo do nosso encontro. Aos poucos que ainda estavam na sala, após a entrega dos questionários, eu agradei pela participação e me despedi. Finalizo, assim, minha coleta de dados naquela escola.

Questionário de Caracterização da Turma³²

Nome:

André

³² As respostas seguem a ordem das disposições dos nomes. Também mantivemos as respostas do modo como os estudantes escreveram, por isso, utilizamos o itálico para evidenciar as inadequações gramaticais presentes na escrita dos estudantes.

Ângelo
Clara

Data de Nascimento:

11/01/2000

12/11/2001

11/08/2000

1. Já repetiu alguma série do Ensino Fundamental? Se sim, informar qual e em que disciplina (s).

R= Sim. O segundo ano do ensino fundamental. Acredito que foi em Português, não sabia lê, acredito que o motivo foi esse.

R= Não.

R= Sim. Matemática, inglês e Geografia.

2. Já repetiu alguma série do Ensino Médio? Se sim, informar qual e em que disciplina (s).

R= Não.

R= Não.

R= Não.

3. Cursou o Ensino Fundamental:

(x) Completo em escola pública (André)

(x) Completo em escola particular (Ângelo)

(x) Em escola pública e particular (Clara)

4. Quanto ao Ensino Médio:

(x) Já estudou em escola particular (Ângelo)

(x) Sempre foi em escola pública (André e Clara)

5. Pretende ingressar na Universidade? Se sim, em qual curso e por quê?

R= Sim, o curso de Direito, penso também em Psicologia pois são duas *matérias* que gosto muito e me *identifico*.

R= Sim, Direito, pois sempre foi meu sonho.

R= Sim. Educação física e Nutrição, pois são áreas que gosto e tem a ver comigo.

6. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

R= Muito baixo, mas sabe escrever e lê.

R= Ensino Médio completo.

R= Ensino Médio completo.

7. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

R= É razoável.

R= Ensino Médio completo.

R= Ensino Fundamental, 8ª série.

8. Recebe influências de algum familiar para os estudos? Se sim. Por quem?

R= Minha irmã, sempre a vejo estudando, isso me motiva muito a querer entrar na universidade.

R= Sim, minha família.

R= Sim, felizmente minha família me influencia bastante. Minha mãe, pai, tios, tias.

9. Além de estudar na escola, você faz algum curso preparatório para a prova do ENEM? Se sim, por que faz o curso?

R= Não, só estudo em casa.

R= Sim, para me preparar mais para o ENEM.

R= Não.

10. Qual a sua opinião sobre o nível exigido para a prova de Redação do ENEM?

R= As desvantagens de um aluno da pública para a particular é muito grande, temos que buscar mais conhecimento além das salas de aula. O ensino de educação que temos não condiz com o nível exigido para com o que estão na pública.

R= Muito boa.

R= Acho justo, mas é necessário o aluno ter uma preparação para escrever o texto.

11. Você concorda com a modalidade de correção aplicada pelos avaliadores da prova de redação do Exame? Por quê?

R= Sim, a correção tem que ser baseada nas multimodalidades gramaticais da Língua Portuguesa, eles fazem o que é correto.

R= Sim, pois faz com que o aluno saiba fazer uma boa redação para na hora não errar.

R= Sim porque na redação mostra o nível de conhecimento que temos ao produzir um texto.

12. Ao longo de sua vida escolar como foi sua experiência como produtor (a) textual?

R= Foi razoável, não fiz muitas produções de texto. Com as poucas que fiz, aprendi muitas coisas, mas não foi suficiente. Tive mais experiência quando entrei no ensino médio, foi aí que tive a oportunidade de aprender muito mais.

R= No começo foi muito ruim *mais* ao decorrer do tempo eu fui aprendendo as modalidades e aperfeiçoando a minha redação.

R= Razoável. Sempre fui criativa e entendedora da língua portuguesa, procurando melhorar onde posso sempre.

13. Como você avalia as aulas de produção textual que teve ao longo do Ensino Fundamental?

R= Muito baixo, aprendi poucas coisas.

R= Boa, pois aprendi muitas coisas.

R= Boa, felizmente tive ótimos professores, na escola particular e pública.

14. Como você avalia as aulas de produção textual que tem no Ensino Médio?

R= Foi muito bom, os professores que tive no ensino médio eram muitos bons profissionais, eles sempre passavam temas de redação para *fazemos*, isso só agrega o nosso conhecimento sobre produção textual.

R= Boa, pois melhorei muito na escrita.

R= Ótimas.

15. Em sua opinião, escrever é fácil ou difícil? Justifique sua resposta.

R= *É* os dois, para você fazer uma redação você tem que ter um conhecimento sobre gramática, *lê* muito, ter bastante conhecimento.

R= Difícil, pois muitas palavras *termina* atrapalhando a escrita.

R= Fácil, depende da pessoa, é importante ler bastante, ou sempre que estiver disponível, pois facilita na hora da escrita.

16. Qual (is) sua (s) expectativa (s) em participar de um projeto de pesquisa voltado à análise do processo de sua produção textual?

R= Muito boa, isso engaja o aluno a querer buscar mais *aprende* sobre produção textual. É de grande importância.

R= Gostei muito, pois foi minha primeira vez e com isso eu aprendi a como fazer uma redação adequada na hora do enem.

R= Supriu minhas expectativas. Aprender a produzir um texto, com as exigências solicitadas na redação do enem foi essencial.

Questionário Final

Nome:

André
Ângelo
Clara

1. Você concorda com os tipos de correções que foram feitas em suas redações? Por quê?

R= Sim, pois foram corrigidas com base nas competências, as competências são meios avalia da melhor forma correta uma redação.

R= Sim, pois através dos erros que vem as *diago* melhorias.

R= Sim, foi necessário para nós, alunos, vermos onde erramos e onde temos dificuldades no momento de produzir um texto.

2. Você acredita ser mais adequada uma análise de seu texto seguindo a imposição de regras ou seria mais adequado se as redações fossem corrigidas sem levar em consideração as cinco competências que o ENEM avalia?

R= Não, é necessário as competências, as competências vai dizer se você tem alguma dificuldade, as cinco competências vai lhe dizer. Isso é necessário, é errando que se aprende.

R= seguindo a imposição de regras para as cinco competências está para corrigir os erros do aluno e com os erros o aluno tende a melhorar.

3. Você acredita que uma prova de redação seja um meio adequado de se avaliar a competência de escrita de alguém? Por quê?

R= Sim, a prova de redação vai dizer se o produtor da redação tem dificuldade ou não.

R= Sim, pois uma escrita define muita gente.

R= Sim, porque na escrita mostra o nível de conhecimento e inteligência de quem estiver escrevendo.

4. Como aluno de escola pública, você acredita ter as mesmas competências, se comparado com um aluno de escola particular, essenciais à escrita de um texto do gênero Redação? Explique sua resposta.

R= Temos, *mais* os da *párticular* tem mais encorajamento para com os alunos. Mas isso não diz muita coisa, o aluno da pública tem a oportunidade de saber mais, é só querer e ter força para buscar, além das salas de aula.

R= Não pois um aluno de escola particular termina tendo mais aulas de redação do que um aluno de escola pública.

R= Sim. Seja escola pública ou particular, o aluno precisa se preparar para escrever um bom texto.

5. Faça uma análise sobre os encontros que tivemos ao longo dos meses em que o projeto foi desenvolvido.

R= Não tem muito o que falar, foi muito produtivo os dias que tivemos os encontros, tivemos a oportunidade de aprender com mais profundidade as produções textuais. Obtemos só conhecimento, isso é muito.

Através do projeto eu consegui melhorar minha redação e aprender mais *diigo* como fazer uma redação.

R= Como fazer a produção textual, introdução, desenvolvimento e conclusão, também aprendemos a mostrar conhecimento , e utilizar os textos motivacionais adequadamente.

Em código - Fernando Sabino

Fui chamado ao telefone. Era o chefe de escritório de meu irmão:

- Recebi de Belo Horizonte um recado dele para o senhor. É uma mensagem meio esquisita, com vários itens, convém tomar nota: o senhor tem um lápis aí?
- Tenho. Pode começar.
- Então lá vai. Primeiro: minha mãe precisa de uma nora.
- Precisa de quê?
- De uma nora.
- Que história é essa?
- Eu estou dizendo ao senhor que é um recado meio esquisito. Posso continuar?
- Continue.
- Segundo: pobre vive de teimoso. Terceiro: não chora, morena, que eu volto.
- Isso é alguma brincadeira.
- Não é não, estou repetindo o que ele escreveu. Tem mais. Quarto: sou amarelo, mas não opilado. Tomou nota?
- Mas não opilado - repeti, tomando nota. - Que diabo ele pretende com isso?
- Não sei não, senhor. Mandou transmitir o recado, estou transmitindo.
- Mas você há de concordar comigo que é um recado meio esquisito.
- Foi o que eu preveni ao senhor. E tem mais. Quinto: não sou colgate, mas ando na boca de muita gente. Sexto: poeira é minha penicilina. Sétimo: carona, só de saia. Oitavo...
- Chega! - protestei, estupefato. - Não vou ficar aqui tomando nota disso, feito idiota.
- Deve ser carta em código ou coisa parecida - e ele vacilou: - Estou dizendo ao senhor que também não entendi, mas enfim... Posso continuar?
- Continua. Falta muito?
- Não, está acabando: são doze. Oitavo: vou mas volto. Nono: chega à janela, morena. Décimo: quem fala de mim tem mágoa. Décimo primeiro: não sou pipoca, mas também dou meus pulinhos.
- Não tem dúvida, ficou maluco.
- Maluco não digo, mas como o senhor mesmo disse, a gente até fica com ar meio idiota... Está acabando, só falta um. Décimo segundo: Deus, eu e o

Rocha:

- Que Rocha?
- Não sei: é capaz de ser a assinatura.
- Meu irmão não se chama Rocha, essa é boa!
- É, mas foi ele que mandou, isso foi.

Desliguei, atônito, fui até refrescar o rosto com água, para poder pensar melhor. Só então me lembrei: haviam-me encomendado uma crônica sobre essas frases que os motoristas costumam pintar, como lema, à frente dos caminhões. Meu irmão, que é engenheiro e viaja sempre pelo interior fiscalizando obras, prometera ajudar-me, recolhendo em suas andanças farto e variado material. E ele viajou, o tempo passou, acabei me esquecendo completamente o trato, na suposição de que o mesmo lhe acontecera. Agora, o material ali estava, era só fazer a crônica. Deus, eu e o Rocha! Tudo explicado: Rocha era o motorista. Deus era Deus mesmo, e eu, o caminhão.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM, da pesquisadora JULIANA DE ARAÚJO DE MELO. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar como os alunos do Ensino Médio se apropriam da escrita em eventos de Letramento, durante a preparação para o ENEM, com base em uma perspectiva dialógica de linguagem.

2. A importância deste estudo é a de promover ações de Letramento na sala de aula contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do ENEM.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Levar os discentes concluintes do Ensino Médio a compreenderem as determinações de escrita estabelecidas na redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); contribuir para a formação de sujeitos produtores textuais críticos e conscientes.

4. A coleta de dados começará em Fevereiro de 2018 e terminará em junho de 2018.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: 1) haverá seleção da turma em que a pesquisa será realizada. Tal seleção terá como base a participação efetiva de alunos concluintes do Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que demonstrem interesse em fazer parte de um grupo de pesquisa em práticas de produção textual. 2) haverá aplicação de um questionário de caracterização da turma a ser investigada, em seguida, a pesquisadora fará a elaboração de um Projeto de Letramento, o que dará desenvolvimento à coleta de dados, tendo como base a escrita e reescrita de textos, processualmente. 3) Após essas etapas, segue-se à interpretação e tratamento dos dados.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: 1) etapa de seleção da turma a ser investigada. 2) fornecimento de respostas ao questionário de caracterização da turma. 3) na escrita e reescrita de textos, processualmente.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: estresse, que poderá ser ocasionado devido à frustração dos textos produzidos e/ou por não concordar com os comentários gerados pela pesquisadora com base em sua produção textual.

8. Para minimizar os riscos descritos no item 7, a pesquisadora se compromete em realizar, a cada 15 dias, conversas individuais com os participantes da pesquisa, afim de evitar e/ou suspender possíveis práticas que levem ao constrangimento e que venham a prejudicar a saúde mental dos participantes. Caso os incômodos e riscos à saúde física e mental dos participantes persista, será pedido, em comum acordo com o participante da pesquisa e seu responsável legal, o afastamento do participante afetado e a consequente escolha de outro participante para fazer parte da pesquisa. O critério de escolha do novo participante respeitará o mesmo critério de escolha dos demais, ou seja, a escolha será feita mediante sorteio.

9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir para práticas de produções textuais mais reflexivas e críticas.

10. Você poderá contar com a seguinte assistência: ser orientado (a) quanto às produções textuais, tendo em vista os meses de preparo que antecedem a prova do ENEM, sendo responsável por ela : a pesquisadora JULIANA DE ARAÚJO DE MELO.

11. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

14. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

15. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,
responsável pelo menor que
foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que
me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente
dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação
implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU
CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU
OBRIGADO.

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras - Programa de
Graduação em Letras e Linguística – PPGLL-UFAL.

Endereço residencial: Rua Abdias Vieira Pinto, nº 571

Complemento: casa

Cidade/CEP: Rio Largo/AL 57.100-000

Telefone: (82) 99105-3493

Ponto de referência: próximo ao América Sport Club.

Contato de urgência: Sr Wigberto Custódio de Melo (pai da pesquisadora responsável)

Endereço: Praça Comendador Gustavo Paiva, nº 483

Complemento: casa
Cidade/CEP: Rio Largo/AL
Telefone: (82) 99937-2203
Ponto de referência: próximo à garagem dos ônibus da Veleiro.

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A.
C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM, coordenada pela pesquisadora Juliana de Araújo de Melo, com telefone de contato nº (82) 99105-3493. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos analisar como os alunos do Ensino Médio se apropriam da escrita em eventos de Letramento, durante a preparação para o ENEM, com base em uma perspectiva dialógica de linguagem; identificar como os alunos de ensino médio compreendem as determinações de escrita estabelecidas para a redação do ENEM; promover ações de Letramento na sala de aula contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do ENEM.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm entre 16 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita na ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT, localizada no município de Rio Largo/AL, onde os adolescentes passarão por um processo reflexivo de escrita. A pesquisa é considerada segura, mas é possível ocorrer riscos referentes à não-aceitação de comentários oriundos das observações feitas nas produções textuais. Tais riscos, mesmo que sejam hipotéticos, poderá ser a manifestação de episódios de estresse. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como, você estará contribuindo para uma prática reflexiva que o(a) leve a compreender as determinações de escrita estabelecidas na redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); contribuir para a formação de sujeitos produtores textuais críticos e conscientes.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados por meio de artigos científicos em revistas de circulação no meio acadêmico, especializadas em educação, escrita e Letramento mas sem identificar os adolescentes que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador