

A ESCRITA NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ATRAVESSAMENTOS AUTÔNOMOS E IDEOLÓGICOS

Juliana de Araújo de Melo ¹
Lúcia de Fátima Santos ²

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo promover uma reflexão sobre a concepção de escrita de alunos concluintes do ensino médio e de uma professora-pesquisadora, num contexto de ensino em que a professora também assumiu o papel de pesquisadora. Trata-se do recorte de uma pesquisa-ação, que se insere no campo da Linguística Aplicada, que analisou como os estudantes do ensino médio se apropriam da escrita em eventos de letramento durante a preparação para o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Para ancorar as reflexões sobre a análise dos diários da professora e dos questionários respondidos pelos alunos, recorreremos aos estudos sobre letramento, como Street (1984), Ivanic (1998), Rojo (2009), Kleiman (1995), entre outros. A análise dos dados permitiu a verificação de um cenário em que a concepção de escrita dominante nas práticas de ensino em que os dados foram coletados é a de letramento autônomo. Isso se justifica, sobretudo, pelas exigências do ENEM, que contribuem para que professora e estudantes atendam às determinações da proposta de escrita imposta na elaboração da redação.

Palavras-chave: Letramento, Ensino Médio, Escrita, ENEM.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a escola trabalha a produção escrita tomando como base um conjunto de competências e habilidades, visando corresponder a um patamar que aqui chamamos de “ideal de escrita”. Em contrapartida a essa postura, “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). Para a autora, a necessidade de promover situações novas de letramento das quais os sujeitos nunca participaram deveria ser uma realidade nas escolas, tendo em vista que muitos não apresentam um domínio de escrita dos diversos gêneros pertencentes ao cotidiano do trabalho, apoiando-se em modelos prontos de representação desses gêneros. Ainda de acordo com a autora, é

¹ Doutoranda em Linguística. Docente Instituto Federal de Alagoas – Campus Coruripe. E-mail: juliaramelo@hotmail.com

² Doutora em Linguística. Docente Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió. E-mail: lfsmar@hotmail.com

na escola que devem ser criados espaços destinados à experimentação de práticas sociais letradas.

Reconhecendo esse papel da escola na promoção dessas práticas de letramento, o presente artigo³ busca promover uma reflexão sobre a escrita de alunos concluintes do ensino médio, num contexto em que a professora também assumiu o papel de pesquisadora. Portanto, trata-se de um cenário problematizador de práticas linguísticas promovidas pela docente em sala de aula, ao levar os discentes a pensar sobre a preparação para a prova do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Os dados também permitem observar a autorreflexão da professora-pesquisadora, como forma de compreender o sujeito diante das relações sociais adotadas em sala, nas aulas de língua portuguesa.

O problema que motivou este estudo foi construído com base nas observações da professora de Língua Portuguesa da referida turma diante dos obstáculos encontrados pelos alunos nas turmas de terceiro ano do ensino médio, mais especificamente nas aulas de produção textual. No decorrer dessas aulas, ela percebeu que os alunos apresentavam incertezas, inseguranças, descrenças e dúvidas sobre o processo de escrita da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para compreender de modo mais criterioso e aprofundado essa questão, a docente decidiu transformá-la em objeto de pesquisa, produzindo dados para análise durante as aulas. Para fundamentar as reflexões aqui propostas recorreremos aos estudos do letramento, como propõem Street (1984), Ivanic (1998), Rojo (2009), Kleiman (1995), entre outros.

Street (1984), ao classificar o letramento em dois tipos: autônomo e ideológico, afirma que este se diferencia daquele, ao propor um olhar mais reflexivo e amplo sobre as diversas possibilidades de realização da escrita como prática socioculturalmente situada e que, assim, extrapola uma visão autônoma de linguagem. Porém, o modelo ideológico não é uma negação total do 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). Compreendemos que a escola precisa realizar práticas de escrita que

³ Este artigo é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado com o seguinte título: Práticas de Letramento no ensino médio: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM. Aprovada no comitê de ética, sob o registro CAAE: 79053417.8.0000.5013.

extrapolem ao que é proposto pelo modelo autônomo, ou seja, proporcionar eventos de letramento em que, realmente, sejam adotadas possibilidades de os alunos realizarem escritas contextualizadas e desenvolverem a criticidade.

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 produtor-texto-leitor, um mecanismo que promoverá essa interação, de modo que o papel social do sujeito na sociedade seja o norteador das práticas de letramento adotadas.

Ivanic (1998) concebe o letramento acadêmico por meio da metáfora do “jogo”, na 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 verificam-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.

Na escola, os estudantes são motivados a escrever 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 a 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 acerca da caracterização da escrita apresentada pelos 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 estudantes e professores nas aulas de Língua Portuguesa. Para Kleiman,

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. (KLEIMAN, 2010, p. 377)

De acordo com essa perspectiva, a alternativa é proporcionar eventos de escrita que realmente signifiquem na vida do aluno. É tornar a escrita um processo inerente à vida dos sujeitos, e não algo alheio. Assim, a escrita na escola e, para além das práticas escolares, deve ser fundamentada sob a concepção de letramento ideológico, que defende a escrita significativa, atrelada ao meio social, considerando a participação ativa do sujeito, que corresponde aos pressupostos bakhtinianos. Sob essa concepção, o processo de interação linguística e social se dá intrinsecamente associado à produção de sentidos. Assim, o sujeito é capaz de atribuir sentidos às suas palavras e às palavras do outro por meio da enunciação, como também 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.

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. Proposto por esse autor (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. O contexto atual evidencia que há 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 uma concepção de escrita e de leitura que se distancia dessa perspectiva. Segundo Street (2014), isso indica 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, as práticas dos professores nas aulas de Língua Portuguesa são predominantemente fundamentadas por uma visão de letramento autônomo. Assim, as atividades de escrita são realizadas sob a concepção de língua como código, com um enfoque nas habilidades e competências individuais, distanciando-se, desse modo, dos usos efetivo, reais. Com base nessa orientação de letramento autônomo, não se questionam as relações de poder que atravessam as práticas de leitura e escrita e permitem que ocorra 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, como observamos nos dados que constituímos como corpus para análise.

De acordo com 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, como indica a organização da prova de redação do ENEM.

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 indicam 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, à 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 apresentada 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 limitada interação entre aquele que produz e aquele que lê. Admitir a existência de “corretores” nas provas de produção textual já sugere 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.

METODOLOGIA

Os dados que constituem o corpus da análise foram produzidos numa turma de alunos concluintes do ensino médio em preparação para o 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 na 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 o local onde ela trabalhou como docente durante quatro anos, o que representa, por parte da pesquisadora, um contexto em que ela se sentiu mais à vontade para executar seus planos de investigação.

A coleta de dados envolveu questionário inicial para uma avaliação diagnóstica sobre a caracterização dos alunos, anotações de campo sobre o andamento dos encontros realizados, redações⁴ 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 dos 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

⁴ Não traremos neste trabalho as análises dos textos produzidos pelos alunos.

autorreflexivos que envolvem o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento do processo de pesquisa e suas consequências.

Além dessas características, de acordo com Kemmis e Wilkinson, (2011, p. 41-42), a pesquisa-ação 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 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.

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 concepção 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. Sob esse enfoque, desenvolvemos todo o processo de pesquisa nas aulas em que os dados foram produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recortes dos dados apresentados foram realizados com base nos objetivos da pesquisa, a partir de registros apresentados nos 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, como também os questionários aplicados com os alunos. De acordo os registros da professora, é notória a concepção de produção textual que fundamenta a posição dos alunos: a concepção de que a escrita é a transmissão de ideias subordinadas às regras gramaticais.

Num momento de uma discussão realizada em sala de aula sobre o que é letramento, os alunos, de certo modo, ratificaram essa concepção de escrita, como relata a professora em um dos trechos a seguir do diário:

(...) ⁵O 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 (...).⁶

O que os alunos revelaram em suas reflexões foi um entendimento sobre a língua como um código, cujo enfoque é na decodificação mecânica, privilegiando-se as questões linguísticas, dissociadas dos aspectos sociais que margeiam o processo de escrita. Essa é a razão por que entendemos a resistência deles para compreender

⁵ Todos os dados foram transcritos sem correção gramatical para conferirmos maior autenticidade.

⁶ Trecho do diário do dia 14-03-2018.

letramento de um modo plural, como prática social. 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.

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 ideológico, o que, para Kleiman (2010), “reflete o histórico social e cultural da escola”.

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 algumas de suas atitudes, como ao levar 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 (...)”⁷

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 repetiu-se em outros momentos dos encontros, como indica o trecho a seguir:

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.⁸ (grifos nossos)

⁷ Trecho do diário do dia 28-03-2018.

A intenção de manter uma postura para comandar e impor quebra a intenção de promover um espaço mais interativo com a participação dos estudantes como sujeitos atuantes, responsáveis por seus dizeres, características essenciais no processo de produção de textos. Essa orientação adotada pela professora calcada numa perspectiva autônoma, tradicional, perpassou as atitudes da docente, embora seu propósito fosse atuar de acordo com os pressupostos do letramento ideológico. É provável que essa conduta da professora tenha sido 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 como uma estratégia para manter a ordem na sala. As orientações adotadas pela professora em alguns momentos têm consonância com a perspectiva de letramento expressa pelos alunos, como podemos conferir nas respostas aos questionários.

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. Além disso, buscamos obter também respostas dos alunos que nos levassem a uma maior reflexão e entendimento de como eles se constituíram no processo de produção textual ao longo de sua vida escolar, como também havia o interesse pela percepção que eles têm sobre o que é produzir um texto, atualmente. Para tanto, a professora-pesquisadora formulou questões que permitiram aos alunos refletirem 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: Clara⁹ 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 Língua Portuguesa.

⁸ Trecho do diário do dia 11-04-2018.

⁹ Para preservar a identidade dos alunos, todos os nomes são fictícios.

No ensino médio, nenhum dos três alunos 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. 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.

Diante de um contexto controverso, os estudantes promovem reflexões sobre a língua, no entanto as reflexões de censura, por exemplo, que podem ter sido influenciadas pelo poder que o letramento autônomo exerce sobre os estudantes. A noção de língua autônoma prevalece e perpassa as reflexões linguísticas que os alunos fazem quando confrontados com questões referentes aos modos de uso da linguagem, como veremos adiante nas respostas dadas pelos estudantes, ao serem perguntados sobre o significado de escrever:

“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 como instrumento de comunicação. Para eles, a escrita está diretamente atrelada às noções

da gramática normativa e que escrever significa ter conhecimento das regras gramaticais. 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 posição de André revela uma insatisfação de aluno de escola pública que demonstra não acreditar na concepção de educação proposta na instituição a que pertence. Outra resposta fornecida ao mesmo questionamento foi apresentada por 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]. É possível que essa insegurança resulte do letramento dominante em sua formação. A resposta 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 avaliado com uma alta pontuação 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 respostas à pergunta “Ao longo de sua vida escolar como foi sua experiência como produtor (a) textual?” comprovam isso.

“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 consideradas na produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o modo como alunos e professor concebem a escrita 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 o papel de buscar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades. Essa não é uma ação fácil e rápida, porém exige um processo criterioso e longo. Isso explica o surgimento da pesquisa realizada, 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.

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 mecanismo 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.

Concluímos também evidenciando que as práticas utilizadas pela 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 construir um ambiente crítico de produção textual, capaz de ampliar a perspectiva de escrita do ENEM, a professora, em diversos momentos, manteve-se obediente às normas impostas, repassando essa obediência nas orientações apresentadas aos alunos. Em diferentes situações, os comentários e atitudes distanciavam-se da concepção interacionista de escrita.

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 professora. Tentar promover um modo diferenciado, capaz de subverter as normas impostas pelo processo de correção do exame constituiria uma operação arriscada, sobre a qual alunos e professora não se sentiam seguros. As atitudes da professora refletem o processo histórico de sua formação na educação básica, como também as dificuldades de implementar mudanças em sua prática, sem que para isso tenha uma formação adequada. Porém, conforme os dados que constituíram a pesquisa, ela acreditou, no início da 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, como se confirma no excerto de um dos diários:

“Sentei à roda e disse: agora é com vocês! Naquele momento, ouvi vozes de insatisfação (...), mas mesmo assim segui, falei para os alunos que aquele momento era todo deles, que eles se sentisse à vontade para externar suas opiniões a respeito do tema que eles mesmos haviam escolhido (...)”¹⁰”

¹⁰ Diário do dia 23/05/2018.

Para Kleiman (2006, p. 8), 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." Esse papel de agente não se efetivou em vários momentos, como já dissemos. Não obstante, a professora foi promovendo atitudes que a distanciaram dessa proposta inicial. Isso se confirmou em atitudes desde a seleção dos temas que poderiam ser trabalhados nos encontros, até no modo de interagir com os alunos.

REFERÊNCIAS

- GERALDI, J. W. 1997. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 252 p.
- IVANIC, R. 1998. **Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 363 p.
- JUNG, N. M. 2003. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 309 p.
- KEMMIS, S; WILKINSON, M. 2011. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D.; ZEICHNER, Kenneth. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-59.
- KLEIMAN, A. 1995. **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 294 p.
- _____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. 2006. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, p. 75-91.
- _____. 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, p. 23-36.
- _____. 2007. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, v. 32, n. 53. p. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>
- _____. 2008. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 294 p.
- _____. 2010. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. v. 28, n. 2. Florianópolis: Perspectiva, p. 375 – 400. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>
- KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. 2014. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 220 p.
- OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero Redação do ENEM**. 2016. Fortaleza, CE. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal do Ceará, 167 p.
- OGBU, J. 1990. Cultural Mode, Identity and Literacy. In: J. W. Stigler (Org.) **Cultural Psychology**. Cambridge: University Press. Apud Street (2014).

- PERINI, M. A. Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In: PERINI, M. A. 1997. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, p. 47-56.
- ROJO, R. 2009. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 125 p.
- SERAFINI, M. T. 1989. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 221 p.
- STREET, B. V. 1984. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 256 p.
- _____. Prefácio. **Literacy and Literacies: texts, power, and identity**. In: BLOT, R. K; COLLINS, J. USA: Cambridge University Press, 2003. P. 11 – 12.
- _____. 2007. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 8, p. 1-24.
- _____. 2014. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 232 p.
- TINOCO, G. M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: 2008. 240 p.
- THIOLLENT, M. 2000. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 106 p.