

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Tatiana Aparecida Barbosa Fernandes

**A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM ESCOLAS BEM AVALIADAS
NO ENEM**

**Taubaté – SP
2013**

Tatiana Aparecida Barbosa Fernandes

**A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM ESCOLAS BEM AVALIADAS
NO ENEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

**Taubaté – SP
2013**

TATIANA APARECIDA BARBOSA FERNANDES

**A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS BEM
AVALIADAS NO ENEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Elisabeth Ramos da Silva – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professor Dra. Maria José Milharezi Abud– Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra. Marlene Silva Sardinha Gurpilhares – Faculdades Integradas Teresa D'Ávila

Assinatura: _____

Ao meu marido, amigo e companheiro,
Danilo Fernandes, pelo incentivo e por estar
ao meu lado sempre.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas forças e saúde concedidas para seguir em frente e vencer mais este momento em minha vida.

À Professora Dra. Elisabeth Ramos da Silva, pelas leituras indicadas e orientações na elaboração da dissertação.

A todos os professores do Mestrado, que durante o curso partilharam de seus conhecimentos e me ajudaram na construção do meu saber.

Aos professores das escolas públicas e privadas, sujeito de pesquisas, que tão solidariamente contribuíram para a realização de minha pesquisa.

À Secretaria de educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro através do Programa Mestrado & Doutorado.

À Sra. Maria Aparecida Guedes Soares, Secretária do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté, pelo apoio incondicional prestado durante a realização deste curso.

Aos meus pais, Antonio e Carmem, pelo incentivo e estímulo constante para o meu crescimento profissional.

Aos meus irmãos, Tarcísio, Antonio e Thiago e cunhada, Joicy, pelo apoio amigo de sempre.

Aos meus sogros, Paulo e Ana Lúcia, por reconhecerem minha disposição para os estudos.

Aos meus colegas de curso, Eliane Ramos, Diego Magalhães, Eliane Silva, Silvia Oliveira, Emília Andrea, Isabela Pacheco e Eliane Faria, pelo companheirismo durante todo o curso de Mestrado.

RESUMO

É grande o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, principalmente em relação ao ensino dos conteúdos gramaticais. Diante de questionamentos sobre a necessidade, ou não, do ensino da gramática e por falta de direcionamento e mal entendidos entre as políticas oficiais de ensino, o ensino da gramática tem sido um dos principais desafios a ser enfrentado pelos docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Médio e preparam os alunos para a avaliação do ENEM. Conscientes desse contexto no ambiente escolar, procedemos a uma pesquisa em escolas públicas e particulares que foram bem avaliadas no ENEM, no ano de 2010, de uma cidade do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, com o objetivo de investigar o ensino da gramática no Ensino, visando refletir a importância que os professores dessas escolas atribuem, ou não, a esse ensino. Buscamos verificar se há ou não a sistematização dos conteúdos gramaticais e questionar o porquê, bem como verificar, na visão dos professores, se o ensino do conhecimento da gramática pode favorecer ou não um bom desempenho dos alunos no ENEM e, se favorece, de que modo favorece. O presente estudo tem como principais pilares os pressupostos teóricos de Vygotsky, Bechara, Travaglia, Silva R., entre outros. A pesquisa foi realizada mediante um questionário que versava sobre o trabalho dos docentes com o ensino da gramática, proposto a 14 professores de escolas públicas e 5 de escolas particulares bem avaliadas no ENEM, que lecionam Língua Portuguesa para o Ensino Médio. O cotejo e a análise das respostas revelaram que os professores consideram importante o ensino da gramática no Ensino Médio. Todos os professores ensinam gramática em suas aulas, e a maioria dos docentes é a favor e considera a sistematização da gramática como uma prática eficiente. Na visão dos professores, o conhecimento gramatical favorece o aluno para o sucesso no ENEM. Acreditamos que esses resultados podem corroborar as discussões sobre a utilidade do ensino da gramática nas escolas, favorecendo um ensino de Língua Portuguesa mais eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Ensino da gramática. Enem.

ABSTRACT

It is great the debate about the teaching of Portuguese language in the school context, especially in relation to the teaching of Grammar contents. With the questions about the necessity or not of teaching of grammar and the lack of direction and misunderstandings between official educational policies, the teaching of grammar has been one of most important challenges faced by teachers who teach Portuguese language in High school and prepare the students to ENEM evaluate. Mindfull of this context in the school environment, we carried out a research in public and private schools that have been well evaluated in ENEM, in 2010, in a city localized in Vale do Paraiba, São Paulo State, aiming to investigate the teaching of grammar in High School, to reflect the importance that the teachers of these schools attribute, or not, to this teaching. We aim to verify if there is or not the systematization of grammar contents and question the reason, verifying the view of teachers, if the teaching of grammar knowledge can help or not a good performance of the students in ENEM, in addition if helps and what way can help. The present study has as main pillars the theoretical assumptions of Vigotsky, Bechara, Travaglia, Silva R. and others. This research was made through a questionnaire which aimed about the work of the teachers with the teaching of grammar, proposed to 14 teachers of public schools and 5 teachers of private schools as well evaluated in ENEM, whose teach Portuguese language to High school. The collation and analysis of the answers revealed that teachers consider the systematization of grammar as an efficient practical. In the view of the teachers, the grammatical knowledge helps the student with the success in ENEM. We believe that these results may support with the discussion about the utility of grammar teaching in the schools, helping a teaching of Portuguese language more efficient.

.

KEY-WORDS: High School. Teaching Grammar. Enem.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Competências e habilidades no Ensino de Língua Portuguesa	25
Tabela 2: As cinco competências do ENEM.....	35
Tabela 3: As habilidades do ENEM.....	37
Tabela 4: Habilidades relacionadas à avaliação da compreensão de leitura	37
Tabela 5: Competências avaliadas na redação do ENEM	38
Tabela 6: Escolas públicas - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.	79
Tabela 7: Escolas particulares - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.	80
Tabela 8: Escolas públicas – Motivos pelos quais os professores ensinam gramática.	82
Tabela 9: Escolas particulares – Motivos pelos quais os professores ensinam gramática.....	83
Tabela 10: Escolas públicas e particulares – Desenvolve atividades com o objetivo de sistematizar os conceitos gramaticais.	84
Tabela 11: Escolas públicas – Motivo pelo qual os professores NÃO sistematizam o ensino da gramática.	86
Tabela 12: Escolas públicas – Motivos pelos quais os professores sistematizam o ensino da gramática.	84
Tabela 13: Escolas particulares – Motivos pelos quais os professores sistematizam o ensino da gramática.	85
Tabela 14: Escolas públicas – Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.....	87
Tabela 15: Escolas particulares – Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.....	87
Tabela 16: Escolas públicas – Contribuição dos conhecimentos gramaticais no ENEM.....	89
Tabela 17: Escolas particulares – Contribuição dos conhecimentos gramaticais no ENEM.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos professores pesquisados	69
Gráfico 2: Tempo de Atuação dos Professores	69
Gráfico 3: Escolas públicas - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.	79
Gráfico 4: Escolas particulares - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.	80
Gráfico 5: Escolas públicas e particulares - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.....	81
Gráfico 6: Escolas públicas - Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.	87
Gráfico 7: Escolas particulares - Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.	87
Gráfico 8: Escolas públicas e particulares - Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: OS OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS AVALIAÇÕES DO ENEM.....	18
1.1 Apresentação do capítulo	18
1.2 O Ensino Médio	18
1.3 A Língua Portuguesa no Ensino Médio.....	23
1.4 Habilidade leitora e escritora: compreender e produzir textos	27
1.5 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.....	30
1.6 A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM.....	32
1.7 As propostas do ENEM.....	34
CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA.....	42
2.1 Apresentação do capítulo	42
2.2 A crise da Língua Portuguesa.....	42
2.3 A gramática normativa na escola.....	47
2.4 Vygostsky e o ensino da gramática	55
CAPÍTULO 3: A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Apresentação do capítulo	65
3.2 Contexto da pesquisa	65
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	65
3.4 Perfil dos sujeitos.....	68
3.5 Tipo de pesquisa	69
3.6 Dispositivo de análise	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1 Apresentação do capítulo	78
4.2 Cotejo e interpretação dos dados.....	78
4.3 Reflexões sobre o resultado da pesquisa	90
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Qualquer produção de conhecimento gerada pelo linguista aplicado deve responsabilizar-se por um projeto político-pedagógico que busque transformar uma sociedade desigualmente estruturada (DAMIANOVIC)¹

Esta pesquisa focaliza o ensino da gramática em escolas públicas e particulares que obtiveram um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de uma cidade do Vale do Paraíba. A necessidade de investigar tal assunto surgiu da constatação da dificuldade e/ou desconhecimento que muitos alunos demonstram, ao concluírem o Ensino Médio, em aplicar as regras gramaticais corretamente e do grande questionamento entre professores de Língua Portuguesa da necessidade ou não de se ensinar gramática.

A presente pesquisa é fruto de inquietações como Professora de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio em uma das escolas da rede Estadual de São Paulo. Motivados pelo desejo de desenvolver um trabalho que trouxesse orientações e/ ou confirmações para a prática docente, escolhemos realizar uma pesquisa com alguns professores de Língua Portuguesa sobre o ensino da gramática.

Embora tenhamos lido e estudado sobre “O ensino da Gramática” durante a graduação, pós-graduação e nestes seis anos de magistério, ao conviver com alguns colegas de trabalho que lecionam a mesma disciplina percebemos que ainda há questionamentos e incertezas muito grandes por parte de alguns professores de Língua Portuguesa sobre o ensino da gramática durante a formação básica, principalmente no Ensino Médio.

Por um lado, reconhecendo que é por meio da escola que a maioria de nossos alunos entra em contato sistemático com a linguagem escrita e língua padrão e refletindo sobre a importância da escrita em nossa sociedade e no seu valor político e social que representa o seu domínio, sempre acreditamos ser tarefa da escola criar oportunidades para que os alunos tivessem acesso e viessem a dominar essa linguagem como uma das possibilidades de interação em seu meio

¹ DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 8, p.181-196, 2005.

social, e sentimos responsáveis e comprometidos com o aperfeiçoamento desse trabalho.

Por outro lado, compreendíamos o saber operar no sistema linguístico, desenvolvendo a habilidade de construção do conhecimento gramatical como um dos papéis da Língua Portuguesa no Ensino Médio, garantindo aos nossos alunos o uso ético e estético da linguagem verbal de forma a fazer-se compreender na/ pela linguagem seja no aspecto cultural, seja social ou pessoal.

Além disso, corroborávamos a ideia de Kaufman e Rodriguez (1995, p. 50) de que “é dever da escola que todos os que dela egressam possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia, mesmo que não venham a tornar-se escritores profissionais”. Assim, acreditávamos na possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a competência dos alunos no uso da escrita, de maneira que eles se tornassem seguros à interação através da escrita, ao seu uso como meio de expressão, principalmente, nas situações mais formais.

É grande o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, principalmente, em relação aos conteúdos gramaticais. Talvez por alguns motivos, como, por exemplo, mal entendidos acerca das políticas oficiais de ensino, práticas pedagógicas não definidas, forma inadequada de ensinar os conteúdos gramaticais, o ensino de gramática tem sido alvo de preocupação e um dos principais desafios a ser enfrentado pelos professores que, constantemente, se questionam da necessidade, ou não, do ensino de gramática na escola.

Diante desses questionamentos, por falta de direcionamento e orientações, e confusos em suas próprias convicções, muitos professores tomam atitudes ora favoráveis, ora contrárias ao ensino da gramática (SILVA R.; GURPILHARES, 2006). Alguns professores, por entenderem que a gramática tem pouca utilidade para o desenvolvimento da competência linguística, consideram os aspectos gramaticais em segundo plano em seu trabalho em sala de aula; outros optam por ensiná-la, pois acreditam que o ensino da gramática corrobora a capacidade de análise para a produção de sentidos, e há ainda os que têm medo de assumir que ensinam gramática, com receio de serem vistos como docentes antiquados, que promovem o preconceito linguístico.

As inúmeras definições e os diversos enfoques dados à gramática também podem influenciar o ensino (POSSENTI, 2004). Muitas vezes, os professores não estão cientes dessas diferenças e, por isso, os objetivos não são atingidos, resultando em prejuízos tanto no ensino como no próprio aluno.

De fato, frequentemente nos deparamos com alunos que apresentam grande dificuldade em empregar a norma-padrão da língua, não só na produção textual, mas também na leitura e compreensão de textos. Sabemos que o grande objetivo da escola (pelo menos deveria ser) é o de formar um cidadão (BRASIL, 1999) que seja atuante no mundo e consiga agir de forma autônoma em diversas situações. Isso inclui possibilitar que o aluno tenha liberdade de escolher a língua funcional adequada a cada momento (BECHARA, 2006) para, dessa forma, obter sucesso nas diversas atividades ou avaliações que venha a realizar fora do contexto escolar, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De acordo como o Portal INEP² (2011), o ENEM é uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação do Brasil e é utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país. O resultado do aluno nesse exame pode ser utilizado para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

O exame também pode ser realizado por pessoas com interesse em ganhar bolsas integrais ou parciais em universidades particulares através do Programa Universidade para Todos (ProUni) ou para obtenção de financiamentos através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). A prova, ainda segundo o portal INEP (2011), também pode ser utilizada como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Para os alunos que irão concluir o Ensino Médio, O ENEM é uma das primeiras avaliações externas com a qual se deparam, e é uma oportunidade para os que pretendem continuar os estudos, prestar o vestibular. Portanto, podemos perceber certa preocupação por parte dos estudantes em querer obter um resultado

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

positivo e satisfatório nessa prova. Acreditamos, também, que todo professor ficaria realizado e feliz ao ver que seus alunos, ao concluírem o Ensino Médio, tornaram-se leitores/ouvintes atentos e produtores competentes de textos, tanto na modalidade escrita como na oral, e estão aptos a prosseguir nos estudos e preparados para as avaliações que venham a enfrentar.

Diante dessas considerações, o objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar o ensino da gramática no Ensino Médio em escolas que, no ano de 2010, obtiveram um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de uma cidade do Vale do Paraíba, visando evidenciar a importância que os professores dessas escolas atribuem, ou não, a esse ensino.

Os objetivos específicos são:

- Verificar se, nas aulas de Língua Portuguesa dessas escolas, há ou não a sistematização no ensino dos conceitos gramaticais e questionar o porquê;
- Verificar, na visão dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas e das escolas particulares, se o ensino do conhecimento gramatical pode favorecer ou não um bom desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E, se favorece, de que modo favorece.

Acreditamos que esta pesquisa pode colaborar de alguma forma com a questão do ensino da gramática na escola, e orientar e/ou reafirmar as ações do professor de Língua Portuguesa em sua prática pedagógica a fim de tornar alunos autônomos e competentes no que diz respeito ao uso da língua.

Além disso, debruçar-se sobre a prática docente, questionando, fundamentando e interpretando, permite-nos um olhar mais amplo e crítico sobre nossas propostas de trabalho e atitudes, promovendo a percepção de problemas e de novas alternativas de trabalho.

Assim, acreditamos que refletir sobre a prática docente, ampliando as questões sobre o ensino da gramática e aprofundando nas respostas obtidas, permite-nos (re)formular concepções, superar conflitos e promover mudanças

construtivas na prática docente entrelaçando teoria e prática como forma de compreender a realidade.

Esta pesquisa está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), que preconizam que os estudos da gramática devem levar ao aprimoramento e desempenho linguístico dos alunos, para uma postura de reflexão sobre a linguagem verbal.

Dessa forma, compreendemos que conhecer as regras que permitem muitas possibilidades de combinar palavras para construir frases, bem como, conhecer as estruturas gramaticais que organizam os textos são quesitos que colaboram para que, de acordo com Bakhtin (2000), os alunos sejam capazes de transformar frases, simples estruturas, em enunciados produzidos em situações de diálogo, em um dado momento, em uma dada situação, com uma determinada intenção.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem exploratória (SANTOS; ROSSI; JARDILINO, 2000). Na pesquisa qualitativa, o pressuposto básico é “tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental” (CELANI, 2005, p.109). Por trabalhar com aquilo que se mostra pela linguagem e que aparece nas respostas dos sujeitos de pesquisa, na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador é a de compreender as experiências vividas, tendo a realidade dos dados obtidos como ponto de partida para a reflexão.

Partilhamos do pressuposto que esse tipo de pesquisa nos permite uma grande contribuição, uma vez que nela interessa muito mais a interpretação e compreensão dos fenômenos e dos dados obtidos, a partir de seus significantes e contextos, bem como a intencionalidade que lhes atribuem os participantes pesquisados.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados, junto aos sujeitos pesquisados, foi um questionário com cinco questões, no qual foi realizada a análise de conteúdo nas respostas dadas ao questionário. A análise de conteúdo, como instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas. Para Bardin (1977), esse método de análise se constitui em um conjunto de técnicas

de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Nas palavras de Oliveira, Ens, Andrade e De Muis (2003),

Pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma *leitura flutuante* por meio do qual o pesquisador, num trabalho de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de registro. Estas unidades de registro – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou tema são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca de informações contidas no texto. (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; DE MUSIS, 2003, p. 06).

As questões que compuseram o questionário procuraram abordar alguns pontos quanto ao ensino da gramática e estão relacionadas aos objetivos da pesquisa. Nossa intenção foi compreender:

- 1) Os professores ensinam gramática? Por que ensinam?
- 2) Como eles ensinam? Esse modo de ensinar colabora para o bom desempenho dos alunos? Por quê?
- 3) O ensino da gramática é um dos fatores que favorece o bom desempenho dos alunos no ENEM?

Frente a esses questionamentos, e com a preocupação em favorecer as reflexões sobre o ensino de língua materna que possibilite aos alunos autonomia para sua capacidade de expressão e de suas possibilidades de participação e crescimento pessoal e profissional na vida social, resolvemos fundamentar esta pesquisa nos aspectos teóricos da Linguística Aplicada (L.A.).

De acordo com Celani (1998, apud DAMIANOVIC, 2005, p.186), a LA, “articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem”, é atualmente compreendida como uma disciplina autônoma e transdisciplinar e como uma ciência que investiga o aprendizado, os usos e ação da língua na prática social, seja em um grupo de professores, uma comunidade científica, uma reunião de operários, entre outros.

De acordo com Moita Lopes (1996), a LA

[...] é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes), dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (MOITA LOPES, 1996, p.20).

A LA, segundo Lopes-Rossi (2002), abrange como temas os problemas de ensino e aprendizagem com relação a aspectos de interação de professor-aluno, a aprendizagem de uma segunda língua, o ensino de regras gramaticais e sua variação na língua falada, entre outros. Lopes-Rossi (2002) também destaca que:

O ensino de línguas – materna e estrangeiras – sempre foi uma área de forte atuação da LA. Em decorrência das pesquisas das últimas décadas da própria LA, da Linguística, da Psicologia da Aprendizagem, da Educação, esse ensino vem passando por mudanças de concepção muito significativas. A ideia até recentemente vigente de que a língua poderia ser estudada apenas como um sistema de regras foi substituída pela de que a linguagem deve ser considerada pela escola numa dimensão mais ampla (LOPES-ROSSI, 2002, p. 4).

Nossa pesquisa justifica-se também por acreditarmos na importância do ensino da gramática para o desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 2000) além de entendermos ser necessário o conhecimento das regras da norma-padrão, para que o aluno possa adequar a linguagem segundo as exigências do contexto social, quando necessário (NEVES, 2002).

Compreendemos ser papel da escola ensinar ao aluno a língua materna, possibilitando que ele desenvolva sua capacidade de comunicação para adequar tanto sua fala quanto sua escrita às diversas situações de uso da língua, permitindo, assim, que ele recorra a “critérios confiáveis quando efetuar julgamentos de sintaxe, de estilo e de adequação da linguagem” (SILVA R., 2005).

Acreditamos que a escola, ao oportunizar que os alunos conheçam a norma - padrão da língua, possibilita que eles tenham maiores condições de prosseguir os estudos e de alcançar sucesso profissional e pessoal.

Também compreendemos que cabe à escola contribuir para a construção do processo ensino-aprendizagem considerando o nível de desenvolvimento real do aluno e os objetivos escolares definidos, que devem ser adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e/ou habilidades dos alunos. Nessa perspectiva consideramos o papel do professor fundamental na intervenção no aprendizado do

aluno e na mediação entre os alunos com os objetos do conhecimento. A intervenção do professor e também dos colegas, segundo concepções vygotskianas (2000), contribui de forma especial para que o aluno avance em sua aprendizagem.

A presente pesquisa divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta esclarecimentos sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, bem como esclarecimentos sobre o ENEM.

O segundo capítulo aborda o ensino da gramática normativa na escola e a crise que se instalou quanto à utilidade do ensino sistemático da gramática, segundo Bechara (2006), Neves (2002), Silvia R. e Gurpilhares (2006), entre outros. Ainda, no segundo capítulo, apresentamos as teorias de Vygotsky (2000 e 2001) sobre pensamento e linguagem propondo a imbricação de tal teoria ao ensino da gramática na escola.

O terceiro capítulo tem como objetivo a apresentação dos procedimentos metodológicos: tipo de pesquisa, contexto da pesquisa, perfil dos sujeitos, instrumento de coleta de dados e dispositivos de análise.

No último capítulo estão as análises dos dados obtidos pelas respostas às questões do questionário, visando alcançar os objetivos que nortearam a pesquisa.

Finalizando este estudo, mas não a possibilidade de novas discussões sobre os objetivos aqui propostos, são tecidas algumas considerações.

A pesquisa foi aprovada pelo CEP/ UNITAU Nº 020/12, de 21 de Março de 2012 e integra o projeto Interfaces entre os aspectos cognitivos e afetivos na atuação do professor de línguas, sob a coordenação da Professora Doutora Elisabeth Ramos da Silva.

CAPÍTULO 1

OS OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS AVALIAÇÕES DO ENEM

Nosso compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. (ANTUNES)³

1.1 Apresentação do capítulo

A bordamos neste capítulo o Ensino Médio e destacamos os objetivos e a proposta da Língua Portuguesa nesta terceira etapa de formação básica. Ainda abordamos as propostas de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a presença de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nesta avaliação externa.

1.2 O Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2006a) em seu Art. 21, inciso I, concebe a educação básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para esses três níveis de ensino, a lei atribui como finalidade da educação a formação do aluno de modo a “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2006a, p. 22).

Ao se referir ao Ensino Médio, a Lei, especificamente a LDBEN (BRASIL, 2006a, p. 28-29), caracteriza o segmento de ensino, em seu Art. 35, como uma etapa final da educação básica com as seguintes finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

³ ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao observar as finalidades do Ensino Médio, podemos compreender que não se trata de um momento de repetição dos anos escolares anteriores, mas de uma etapa de aprofundamento e consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos do ensino fundamental, com o objetivo de possibilitar a todo aluno adquirir melhores condições para enfrentar a vida adulta.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999, p.22), nesse terceiro nível da educação básica, espera-se que o desenvolvimento das competências permita ao aluno:

- a) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu próprio projeto na sociedade em que se situa;
- b) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- c) a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantem seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- d) o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de ensino.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio busca atender às necessidades do mundo atual para a formação de um cidadão ativo que, ao se apropriar dos conhecimentos, será capaz de continuar os estudos, prosseguir aprendendo, inserir-se no mundo do trabalho e praticar o exercício da cidadania.

Como consta nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), o objetivo desse nível é favorecer uma aprendizagem contínua, considerando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia do pensamento crítico. A perspectiva é um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências básicas que permitam ao aluno desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

O currículo, de acordo com os PCNEM (BRASIL, 1999), como instrumento da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que desenvolvam no aluno a capacidade para a prática de atividades nos três domínios da ação humana: “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência produtiva e a experiência subjetiva”, com o intuito de integrar “homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva”. (BRASIL, 1999, p.29)

No §1º do Art. 36 da LDBEN (BRASIL, 2006a, p.26) é abordada a organização curricular, destacando-se o que, na organização dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação, espera-se que o aluno domine:

I – os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – O conhecimento de formas contemporâneas de linguagem;

III – os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular para a organização e seleção de conteúdos significativos. Assim, tem-se:

- *Aprender a conhecer*: Ressalta a importância de uma educação geral, com possibilidades de aprofundamento em alguma área do conhecimento. Nessa premissa, de acordo com os PCNEM,

Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerando como meio e como fim. Meio, enquanto forma de

compreender a complexidade do mundo. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida (BRASIL, 1999, p. 29).

- *Aprender a fazer*: Compreende o estímulo e o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, na medida em que as situações vão se colocando. Privilegia a aplicação da teoria na prática.
- *Aprender a viver*: “Trata-se do aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão dos conflitos confiáveis”. (BRASIL, 1999, p. 29)
- *Aprender a ser*: Nessa premissa, a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade. De acordo com os PCNEM,

“Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão” (BRASIL, 1999, p. 30)

Conforme os saberes definidos, o que se pretende ultrapassa a mera aquisição de informação, considerando a formação humana e social do indivíduo, e o que se propõe para o Ensino Médio é a formação de um aluno que possa participar do mundo social (cidadania, trabalho e estudos), com um conjunto de disposições e atitudes para pesquisar, buscar informações, analisar, argumentar, cooperar, negociar, entre outros.

Para fins didáticos e para melhor alcançar o aprendizado, os PCNEM (BRASIL, 1999) estabeleceram a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A divisão que foi realizada se justifica, pois se observa que os conhecimentos apresentam-se, “cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social”. (BRASIL, 1999, p. 32).

Com duração mínima de três anos, o que se pretende proporcionar é a construção de um conhecimento reflexivo e crítico em qualquer uma das três áreas propostas pelos PCNEM (BRASIL, 1999). Esse conhecimento, como aborda os PCN+ (BRASIL, 2002, p.23), deve ser encarado “não só como um produto da ação humana, mas também como um instrumento de análise, transformação e criação de uma realidade concreta”.

A perspectiva de trabalho no Ensino Médio deve se centrar em uma aprendizagem que faz convergir para a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades e não mais no conhecimento enciclopédico sem significação, com a pretensão de uma formação sólida que permita ao aluno uma atuação “individual, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2002, p.23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998), além de destacarem esse nível como uma etapa imprescindível de escolarização, também defendem a necessidade de garantir a todos os alunos desse segmento de ensino uma formação básica comum, com o desenvolvimento das habilidades colaborando para:

- a) Avançar em níveis mais complexos de estudos;
- b) Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- c) Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b) defendem que o trabalho desenvolvido neste segmento de ensino deve garantir aos alunos condições básicas de exercício da cidadania.

Na tentativa de delimitar a função do Ensino Médio, sem desconsiderar a diversidade cultural, as DCNEM (BRASIL, 1999) destacam que há necessidade e possibilidade de se construir uma unidade nessa etapa da educação básica nas redes de ensino que contemplem os saberes a cujo acesso todos os alunos têm direito.

A formação no Ensino Médio, considerada uma etapa decisiva na educação básica, com a perspectiva de que há conhecimentos necessários para a formação de um cidadão e que devem ser contemplados em todas as redes de ensino, está de certa forma pressuposta nos diversos sistemas de avaliação de nosso país, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

1.3 A Língua Portuguesa no Ensino Médio

Língua Portuguesa e as disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática encontram-se em uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conforme afirma os PCNEM (BRASIL, 1999, p.105), nesta área estão

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível (BRASIL, 1999, p.105).

No Ensino Médio, no que se refere a essa área espera-se que sejam desenvolvidas dez competências ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Das dez competências propostas, seis se propõem a desenvolver em Língua Portuguesa. São elas (BRASIL, 1999, p.126 – 131):

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão comunicação e informação.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo, e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.

- Utilizar-se das linguagens como meios de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/ recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.

Por meio dessas competências, não se objetiva reduzir os conhecimentos, mas sim estabelecer alguns itens imprescindíveis, sem os quais os alunos teriam dificuldades de prosseguir os estudos e participar da vida social. (BRASIL, 1999).

Aqui competência segue o conceito abordado por Perrenoud: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (BRASIL, 2002, p. 30).

O conceito apresentado sugere um currículo voltado para o desenvolvimento de competências baseado na aprendizagem e não simplesmente no ensino. O papel do professor nesse contexto é de mobilizar metodologias, conteúdos e saberes próprios de sua disciplina para desenvolver competências nos alunos e possibilitar condições de atuação na vida adulta.

A opção por privilegiar um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências não exclui a mobilização dos saberes que historicamente compete à escola transmitir, porém se constitui num processo de relacionamento constante entre os saberes e a sua operacionalização em situações concretas e utilizadas na vida cotidiana (BRASIL, 2002).

Os PCNEM (BRASIL, 1999), para não minimizar a mobilidade das competências e habilidades, apresentam-nas de forma simplificada em cada um dos três grandes eixos (*Comunicação e Representação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sociocultural*). A tabela 1, a seguir, explicita as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio.

Tabela 1 – Competências e habilidades no Ensino de Língua Portuguesa

Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionado textos/ contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis). • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
Contextualização Sócio- cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: BRASIL, 1999.

Os PCNEM (BRASIL, 1999) sugerem os eixos a serem trabalhados com os alunos no Ensino Médio para que obtenham uma educação de qualidade. Em cada um dos eixos destacados pelos PCNEM (BRASIL, 1999), há subitens a serem trabalhados, cada um com seus conceitos e competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Para que os alunos absorvam todo o conhecimento e adquiram as habilidades e competências, cabe à escola e ao professor desenvolverem propostas de trabalho condizentes com os objetivos.

Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p.74) os três grandes eixos sugeridos para o trabalho com a Língua Portuguesa estão centrados no desenvolvimento das competências interativa, gramatical e textual, buscando desenvolver no aluno seu

potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística e sua capacidade como leitor dos mais variados textos representativos de nossa cultura.

Para o desenvolvimento da *competência interativa*, de acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002), é necessário conceber a ideia de que a língua materna é um grande operador da comunicação nas inúmeras situações de que participamos no cotidiano. Para que os alunos saibam se posicionar adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabe à escola promover a mediação para aquisição dessa competência, possibilitando situações reais de aprendizagem.

No que diz respeito à *competência gramatical*, foco de nosso estudo, os PCN+ (BRASIL, 2002) consideram que, por vivermos em um país com uma grande variedade linguística, determinadas por diferentes regiões, idades, lugares sociais e outros, as concepções de certo ou errado quando da abordagem gramatical devem ceder lugar para as concepções de adequado ou inadequado em relação às situações comunicativas de que o falante participe. Os PCN+ (BRASIL, 2002) ainda afirmam que

É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma-padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo. (BRASIL, 2002, p.82).

Já para o desenvolvimento da *competência textual*, os PCN+ (BRASIL, 2002) recomendam que se tenha clareza sobre sua conceituação. Ao adotar a perspectiva de Koch & Travaglia, os PCN+ (BRASIL, 2002) conceituam o texto como

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1997 apud BRASIL, 2002, p. 77).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência textual provém da prática de produção textual em que a relação com a língua/ linguagem alcança o social. Essa prática visa incentivar a leitura e o estudo gramatical, a ação reflexiva da língua para o desenvolvimento e aprimoramento da expressividade dos alunos.

Levando em consideração que o que se propõe no ensino fundamental, como abordado nas orientações curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006b), é um processo de ensino aprendizagem gradativo na construção dos saberes sobre os textos que circulam socialmente considerando os diferentes universos semióticos, o que se pretende com o ensino de Língua Portuguesa, especificamente no ensino Médio, é um trabalho de lapidação e aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta. Ainda de acordo com as orientações curriculares do Ensino Médio,

[...] isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006b, p. 18).

Nesse sentido, o que se objetiva ao considerar essas ações no Ensino Médio é contribuir para que os alunos construam de forma crítica a ampliação e aprimoramento dos conhecimentos para que sejam capazes de, através da linguagem, agir de forma autônoma em diferentes práticas letradas de prestígio em situações concretas no mundo social.

1.4 Habilidade leitora e escritora: compreender e produzir textos

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b) destacam que, no contexto do ensino médio, as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa devem colaborar para o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita. O desenvolvimento de tais habilidades desde os anos iniciais é o objetivo da escola, e no Ensino Médio o que se propõe é um refinamento das habilidades para a formação de um leitor e produtor de textos eficiente.

O engajamento de um aluno ao processo de leitura depende de seu envolvimento com o mundo da escrita e de como essa atividade linguística se reflete em sua vida. De acordo com Gomes (2009), o envolvimento do leitor com a escrita recebe influência de vários fatores: da família, comunidade, escola, cultura, e a influência de características individuais.

A autora afirma que a combinação de todos esses fatores atuará de forma decisiva na formação da “complexa persona que é o leitor” e destaca ainda que as experiências compartilhadas na escola são as mais decisivas para a formação do

aluno leitor. Na escola, além do aprendizado adquirido com as atividades em si, o aluno tem a possibilidade de estar em contato com outras variedades da língua e outras realidades de mundo.

Para a leitura e compreensão de um texto, de acordo com Gomes (2009), além do conhecimento de mundo e a experiência de vida, faz-se necessário que o leitor proficiente reconheça e relacione três elementos: 1) a organização da informação; 2) a estrutura gramatical e 3) o vocabulário.

Cada texto tem características próprias não somente em relação ao conteúdo, mas também em relação ao seu formato visual para a organização das informações; à extensão e à complexidade na estrutura das sentenças e o uso dos elementos de coesão; e à escolha das palavras que constituirão o texto, pois estas também estão relacionadas ao gênero e o tipo de texto (GOMES, 2009).

A combinação desses três elementos descritos, conforme aponta Gomes (2009), exerce grande influência na compreensão de um texto e constitui fator determinante na relação entre texto e leitor.

O aperfeiçoamento da habilidade escritora também é um objetivo nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Médio. Segundo Gomes (2009), essa prática requer algumas etapas, iniciando com o estabelecimento de metas e realização de um plano, passando pela resolução de problemas e finalizando com a revisão e a edição do texto.

De acordo com a autora, para a realização do plano faz-se necessário levar em conta três aspectos: o conteúdo que vai ser abordado, o gênero adequado e o leitor pretendido. Nesse sentido, a escrita é tida como uma prática social que vai exigir além da preocupação com quem vai ler o texto, um processo de monitoramento e relação entre escritor e assunto. Gomes (2009) afirma que esse processo consiste em tomadas de decisões quanto à ordem de ideias (estrutura gramatical), à escolha de palavras (vocabulário) e ao nível de subjetividade. Assim, a qualidade das decisões tomadas determinará o sucesso do resultado.

A autora referenciada em Garcez (2004) afirma que a atividade de escrita é complexa e exige esforço, porém ressalta que para um bom desempenho na escrita

é importante se desvincular de alguns estereótipos como, por exemplo: “escrever seria um dom que poucas pessoas têm; um ato espontâneo que não exige empenho; uma questão que se resolve com algumas “dicas”; um ato isolado, desligado da leitura; algo desnecessário no mundo moderno, um ato autônomo desvinculado de práticas sociais”. (GARCEZ, 2004 apud GOMES, 2009, p. 116).

Esses estereótipos se não trabalhados para serem desmistificados podem levar a um bloqueio mental quando se tem que escrever. Dessa forma, a autora propõe para a quebra de tais estereótipos, as seguintes proposições:

Escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida, e não um dom que poucas pessoas têm;
 Escrever é um ato que exige empenho e trabalho, e não um ato espontâneo;
 Escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas “dicas”;
 Escrever é uma prática que se articula com a leitura;
 Escrever é necessário no mundo moderno;
 Escrever é um ato vinculado a práticas sociais. (GOMES, 2009, p.116 – 117).

Considerar todas essas proposições é conscientizar que o ato de escrever consiste em uma função comunicativa, com propósito, bem como compreender que alguns ingredientes são fundamentais para a formação de escritores de sucesso.

O refinamento das habilidades de leitura e escrita na Língua Portuguesa é um trabalho de grande responsabilidade, pois do seu desempenho dependerá toda a vida pessoal, acadêmica e profissional do aluno, já que são habilidades que se fazem necessárias em toda a vida.

A escrita e a leitura são práticas que se relacionam e se complementam. Formar um aluno leitor competente é um grande objetivo da escola, já que a leitura é o “maior instrumento para a construção do conhecimento” (GOMES, 2009, p. 143). Formar um escrito competente é dar condições para que o aluno seja um comunicador eficiente, produtor de textos coesos, coerentes e eficazes. O grande objetivo com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é contribuir com o aperfeiçoamento linguístico do aluno, para uma possibilidade de uma adaptação e/ou mudança da realidade que o cerca.

1.5 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Segundo o INEP (2005), o Enem ganhou sua primeira versão do INEP/ MEC em 1998. Inicialmente, o exame foi apresentado exclusivamente como um instrumento de autoavaliação para os que concluíam o Ensino Médio; porém, considerando ser facultativo e pago, não conseguiu adesões representativas em suas primeiras edições. De acordo com Marcuschi (2006), foi a partir de 2001, com as ações políticas de convencimento para que as universidades e faculdades adotassem o sistema de gratuidade para os alunos da rede pública, que o MEC conseguiu apresentar o ENEM como uma alternativa total ou parcial ao ingresso no ensino superior, embora sem ter declarado oficialmente essa proposta.

Ainda de acordo com Marcuschi (2006), atribuída essa característica ao ENEM proporcionou-se maior visibilidade ao exame junto à sociedade, da mesma forma que seus exames e pressupostos passaram a ser considerados como objeto de estudo e análise nas escolas de Ensino Médio e por estudiosos das várias áreas avaliadas. A autora ressalva que embora sejam destituídos de valor estatístico, os resultados das avaliações são vistos como um diagnóstico do ensino praticado no Ensino Médio que, junto a outras instâncias, acabou exercendo a função de “subsidiar e adequar as políticas de educação no país” para o ensino médio. (INEP, 2001 apud MARCUSCHI, 2006).

O ENEM, ao contribuir para um diagnóstico da qualidade do Ensino Médio, acaba por delimitar o perfil de jovem pretendido ao término desse segmento de ensino e sinaliza para que a proposta curricular básica seja priorizada em todas as unidades escolares.

No ano de 2010, o exame constituiu-se de quatro provas objetivas, contendo cada uma quarenta e cinco questões de múltipla escolha e uma proposta de redação. De acordo com o edital do ENEM 2010 (INEP, 2010), as quatro provas objetivas avaliaram as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e respectivos componentes curriculares:

- 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física;
- 2) Matemática e suas Tecnologias: Matemática;

- 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia.

Dessa forma, o exame se constituiu em um único teste com 1 redação e 180 questões de múltipla escolha, todas identificadas pela competência e habilidade que se propõe investigar. Para o ENEM (INEP, 2005), a diferença entre competência e habilidade em um primeiro momento, depende do recorte. Resolver um problema, por exemplo, é uma competência que pressupõe o domínio de várias habilidades, tais como calcular, ler, interpretar, tomar decisões, entre outras. Se considerarmos a complexidade de cada uma dessas habilidades, podemos visualizar cada uma delas como competências que requerem outras habilidades. Sintetizando, “a competência é uma habilidade de ordem geral enquanto a habilidade é uma competência de ordem específica” (INEP, 2005, p. 19 -20).

Considerar o ENEM na perspectiva desses dois domínios – competência e habilidade - implica considerar a necessidade de um domínio “procedimental”, da ordem do “saber fazer” (INEP, 2005). Até pouco tempo atrás, a grande questão escolar era a aprendizagem, exclusiva ou preferencialmente, voltada para o acúmulo de conhecimentos. Ser inteligente caracterizava conhecer e estar informado sobre grandes conhecimentos; porém, nessa dinâmica, os alunos não conseguiam aprender, nem se sentiam estimulados a pensar, pois sua participação nesse estilo de aula não era ativa.

Com uma sociedade tecnológica, com inúmeras transformações sociais e culturais, o problema nem sempre está na falta de informação, pois o computador está aí com o poder de processá-las, guardá-las e atualizá-las. A grande dificuldade está em encontrar, processar, interpretar essas informações, na tentativa de encontrar soluções para os problemas ou para o que se tem vontade em saber (INEP, 2005).

Nessa perspectiva, dominar o conteúdo não deixou de ser importante. Um trabalho para o desenvolvimento de competências e habilidades é uma proposta para que o aluno, ao apreender o conteúdo, adquira autonomia e disponibilidade para a aprendizagem, na organização de espaço, tempo, interação e cooperação.

1.6 A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM

A presença da área no sistema de avaliação do Enem extrapola os limites de questões na prova. O Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados. Para que se possa avaliar o desempenho dos alunos nas múltiplas linguagens e códigos, não basta pensar apenas em respostas específicas a determinados testes. As linguagens e códigos são os princípios do Enem [...] (MURRIE, 2005, p.59).

Murrie (2005) define linguagem como um produto das ações humanas nas quais nos encontramos submergidos nas diferentes modalidades (corporal, visual, verbal, literária, teatral, digital, entre outras) e seus códigos. Dentre desse aglomerado de linguagem, destaca-se a principal delas: a linguagem verbal (a fala e a escrita).

Como descreve Murrie (2005), as palavras e suas relações são memória, carregam conhecimentos adquiridos ao longo da história e sempre estão se renovando. Tais conhecimentos articulam códigos que, no caso da fala e da escrita, são conceituais e linguísticos. São conceituais, explica Murrie (2005), porque envolvem movimentos do pensamento (análise e síntese, abstração e generalização, processos lógicos de raciocínio), e linguísticos porque se articulam na forma de sons, palavras e textos.

Os códigos, também na definição da autora, são sistemas complexos que se constituem nas relações sociais e colaboram em diferentes ações, tais como: expressar ideias, ampliar limites, estabelecer conclusões, etc. Adquirir novos códigos permite o desenvolvimento de novas ações, ampliação das relações sociais e da visão de mundo. Como exemplo, a autora cita o conhecimento da língua escrita – que possibilita a reestrutura de formas mentais e linguísticas – e explica que o ato de escrever possibilita registrar ideias e pensamentos, bem como se afastar do tempo presente e interagir com um interlocutor ausente. As letras organizadas na forma de palavras que se relacionam formando textos, de acordo com a autora, são a parte material e códigos complexos são utilizados no ato da escrita.

Murrie (2005) menciona que a noção de código sugere um acordo social estabelecido por regras. Tais regras não devem ser consideradas no sentido de se esgotarem as possibilidades de uso da linguagem, mas sim no sentido de gerar relações infinitas, levando em consideração o papel social de cada participante no

processo interlocutivo. A literatura, como cita a autora, por utilizar-se da língua escrita em sua produção, possui códigos próprios no campo literário: a escolha de temas, recursos estilísticos, tipos de textos, estilos. Já o teatro, a televisão e cinema, entre outros, relacionam linguagens (muitas vezes verbal e visual) e desenvolvem seus códigos próprios.

Ter conhecimento das várias linguagens e seus códigos presentes nas relações sociais se faz necessário para melhor enfrentar os problemas, além de nos permitir criar novas possibilidades de uma comunicação significativa. De acordo com Murrie (2005, p.58):

Do conhecimento das linguagens articuladas e construídas nas relações sociais, como a fala e a escrita, com suas inúmeras manifestações, até aquele da linguagem atualizada individualmente, em cada momento de vida, todas as linguagens revelam referenciais de troca e interação que devem ser conhecidos..

Para a autora, “na sociedade, tudo está interligado a tudo” (MURRIE, 2005, p.58), e é a linguagem que os interliga construindo significação e estabelecendo comunicação entre os humanos. O homem, como afirma Murrie (2005), é um texto constituído e produtor de outros textos, os quais só existem no e para o social. A área de linguagens e códigos abrange as produções construídas socialmente que se estruturam por códigos, passíveis de representação do pensamento humano. No ENEM, a presença de linguagens e códigos é uma constante. Para o estudo aqui proposto, consideramos as propostas desenvolvidas pelo ENEM no âmbito da linguagem.

Na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias é possível identificar com clareza a importância de conhecer a língua materna com suas variedades linguísticas e o uso da norma-padrão em situações diferentes de comunicação, foco de nosso trabalho, quando o sub-tópico denominado “Competência de área 8” cita “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. (BRASIL, 2009, p. 4).

Logo em seguida, nessa Matriz de Referência do ENEM, são destacadas outras competências:

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (BRASIL, 2009, p.4).

De acordo com a Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009) o que se pretende é a valorização da linguagem como meio de construção do conhecimento e aprendizagem, para que o aluno seja capaz de justificar, argumentar, comunicar e defender seu ponto de vista com maior participação e comprometimento social.

1.7 As propostas do ENEM

Especificamente em relação à língua portuguesa, o foco de análise de desempenho dos alunos no ENEM situa-se na compreensão de leitura e produção textual. Compreender e produzir textos estão interligados no uso da língua, e uma avaliação em que se propõe integrar esses dois itens espera que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio esteja direcionado para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas duas atividades. Assim, a avaliação desses dois itens no Exame nos permite compreender que trabalhar a compreensão textual na escola é tão importante quanto trabalhar a produção textual.

No que se refere à compreensão textual, o ENEM atribui extrema importância a esse quesito e destaca ainda que:

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que, estruturam as atividades pedagógicas na escola (INEP, 1999 apud INEP, 2005, p. 59).

Para o ENEM, a leitura está associada à interpretação e compreensão, e isso não pode ser entendido como uma simples atividade de retirar trechos contidos na superfície das situações-problema⁴ contidas no exame, mas sim como um processo que exige “o reconhecimento de palavras, o entendimento das relações gramaticais

⁴ “Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto”. (INEP, 2005, p. 30).

e semânticas entre palavras e a integração das ideias e conceitos por meio de inferências” (INEP, 2002 apud MARCUSCHI, 2006, p.65). Isso significa que, para o aluno obter um desempenho na leitura, ele deve reconhecer o sistema linguístico e “ser capaz de articular palavras e de recorrer a conhecimentos de mundo na ativação de procedimentos inferenciais” (MARCUSCHI, 2006, p. 65).

Nas questões de leitura, sua avaliação se realiza com base em competências e habilidades. Na concepção do ENEM, de acordo com Marcuschi (2006, p.63) “competências são estruturas mentais que possibilitam a contínua construção do conhecimento, sendo responsáveis pela inserção do indivíduo no mundo em que vive”. O ser humano ao longo de sua vida estabelece relações e interações com o mundo físico e social no qual essas estruturas são desenvolvidas e consolidadas.

O ENEM também destaca sua preocupação com as competências e habilidades desenvolvidas na escola, evidenciando querer avaliar se a escola está trabalhando ou não para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de tais competências e habilidades que seriam de sua responsabilidade e necessárias para os diversos desafios na sociedade.

A seguir, uma tabela com as cinco competências contempladas no ENEM, comuns a todas as áreas de conhecimento.

Tabela 2: As cinco competências do ENEM

COMPETÊNCIAS DO ENEM	
I – Dominar linguagens	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
II – Compreender fenômenos	Construir e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III – Entender situações - problema	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV – Construir argumentos	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V – Elaborar propostas	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na

escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: INEP, 2011.

Na análise das competências do ENEM, comuns a todas as áreas do conhecimento, Marcuschi (2006) aborda sua natureza diversificada ao destacar, logo no primeiro item, o domínio da “norma culta da língua portuguesa” e o uso das “linguagens matemática, artística e científica”, porém também se observa a relação de cada uma das competências do ENEM descritas no quadro acima com as competências de ler e escrever.

Na competência I – *Dominar linguagens* – “a constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados” (SÃO PAULO, 2008, p. 19). Nesse primeiro item, ler implica a capacidade de interpretação e apreensão dos sentidos e significados e escrever pressupõe assumir uma autoria na adequação do registro.

Na competência II – *Compreender fenômenos* – “É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos” (SÃO PAULO, 2008, p. 20). Ler é um modo de compreender experiências e modos de produção, e escrever é expressar, com sentido, sua (re)construção.

Na competência III – *Entender situações-problema* – ler sugere fazer uso do raciocínio hipotético-dedutivo para a compreensão dos fenômenos e antecipar a ação para a resolução de problemas decorrentes dele. Escrever implica ter domínio dos muitos formatos que a solução do problema comporta. (SÃO PAULO, 2008)

Na competência IV – *Construir argumentos* – a competência leitora está relacionada à capacidade de informar-se, escutar, comparar, relacionar. E a competência escritora está presente no domínio dos códigos para a defesa ou (re) construção dos argumentos, “respeitando regras e assumindo responsabilidades” (SÃO PAULO, 2008, p. 20).

Já na competência V – *Elaborar proposta* – ler implica a capacidade de descrever, compreender e argumentar a respeito de um fenômeno, antecipando uma intervenção com uma tomada de posição. Escrever implica formular um plano para a intervenção levantando hipóteses para os meios mais eficientes. (SÃO PAULO, 2008).

Relacionadas às cinco competências, são discriminadas 21 habilidades.

Tabela 3: As habilidades do ENEM

HABILIDADES DO ENEM	
01 – Compreender e utilizar variáveis	12 – Utilizar indicadores sociais
02 – Compreender e utilizar gráficos	13 – Compreender a importância da biodiversidade
03 – Analisar dados estatísticos	14 – Conhecer as formas geométricas
04 – Inter-relacionar linguagens	15 – Utilizar noções de probabilidade
05 – Contextualizar arte e literatura	16 – Compreender as causas e consequências da poluição ambiental
06 – Compreender as variantes linguísticas	17 – Entender processos e implicações da produção de energia
07 – Compreender a geração e o uso de energia	18 – Valorizar a diversidade cultural
08 – Compreender a utilização dos recursos	19 – Compreender diferentes pontos de vista
09 – Compreender a água e sua importância	20 – Contextualizar processos histórica e geograficamente
10 – Compreender as escalas de tempo	21 – Compreender dados históricos e geográficos
11 – Compreender a diversidade da vida	

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Segundo Marcuschi (2006), embora todas as 21 habilidades impliquem a leitura, três delas estão diretamente relacionadas à avaliação da compreensão de leitura.

Tabela 4: Habilidades relacionadas à avaliação da compreensão de leitura

Habilidade 5	A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político e cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos de autores.
Habilidade 6	Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
Habilidade 19	Confrontar situações diversas de situações ou fatos de natureza histórico – geográfica, técnico científica, artístico – cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de

cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

Fonte: MARCUSCHI, 2006.

A habilidade 5 pressupõe uma análise discursiva de linguagem considerando contextualizar o texto do ponto de vista “histórico, social, político e cultural”. As condições de enunciação, assim como destaca Marcuschi (2006), deverão ser acionadas pelo aluno no momento da análise do tema e gênero textual em questão, assim como nos efeitos de sentido provocados pelos autores na utilização de recursos expressivos. A habilidade 6 sugere o reconhecimento e análise pelo aluno das dialetos e registros em textos e contextos diversos.

Já a habilidade 19, com foco nos textos argumentativos requer sua interpretação em diversas esferas discursivas como a científica, a histórica, a artística, entre outras.

O cálculo da proficiência de um aluno em determinada área do conhecimento nas provas objetivas do ENEM tem como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI), cujo foco principal é o item e não o teste como o todo. De acordo com Portal INEP (2011), dentro do contexto da TRI, a medida de proficiência de um aluno não depende dos itens apresentados a ele e os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes. A TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item. Ainda de acordo com o Portal INEP (2011), o modelo TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto, traço latente acumulativo.

Quanto à produção textual, no ENEM também se destina à avaliação de cinco competências, obedecendo a alguns critérios previamente estabelecidos:

Tabela 5: Competências avaliadas na redação do ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
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.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar, e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência VI	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários

	para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Fonte: INEP, 2005

Na competência I, espera-se que o aluno “escolha a variedade linguística adequada à situação formal de produção de texto escrito” (INEP, 2005, p. 114). O propósito é que o aluno aplique os conhecimentos de língua escrita de acordo com a norma culta: adequação ao registro (escolha da variedade linguística adequada ao tipo de texto e à situação formal de interlocução), obediência à norma gramatical (flexão, sintaxe de concordância, regência e colocação) e às convenções da escrita (maiúscula/minúscula, ortografia, acentuação, etc).

Na competência II, pressupõe-se uma reflexão, por escrito, sob a forma de texto dissertativo-argumentativo. Nessa competência, espera-se que o aluno assuma o papel de leitor da proposta (compreenda a proposta sugerida) e produtor de seu próprio texto (desenvolva o tema a ser trabalhado).

Em relação à competência III, espera-se que o aluno saiba selecionar, relacionar, organizar, e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos apropriados e relevantes para defender sua percepção sobre o tema proposto.

Na competência IV prevê-se o emprego dos elementos coesivos, objetivando a adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões elencados para a defesa do ponto de vista sobre o tema.

Na competência V, avaliam-se “as possíveis variáveis para solucionar a situação-problema” (INEP, 2005, p. 117) considerando a proposta solidária do aluno para intervenção do problema, a qualidade e a relação de sua proposta com o que foi desenvolvido pelo próprio aluno sobre o tema.

Quanto à avaliação das redações, cada produção é corrigida por dois avaliadores e para cada uma das competências avaliadas na redação são atribuídos 25%, 50%, 75% ou 100%. A nota final corresponde à média aritmética simples das notas atribuídas pelos dois avaliadores (INEP, 2011).

Quando a redação não atender à proposta solicitada, no que diz respeito ao tema e estrutura, será “Desconsiderada”. Quando a folha de redação for apresentada totalmente em branco ou com até dez linhas escritas, qualquer que seja o conteúdo, a redação é considerada “Em branco”. Enfim, quando a folha de redação apresentar texto fora do espaço delimitado, impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação e/ou rasuras, a redação é considerada “Anulada” (INEP, 2011).

No que se refere à Língua Portuguesa, o ENEM em sua proposta demonstra reconhecer e avaliar o que o aluno foi capaz de aprender em sala de aula. Assim como menciona Marcuschi (2006), ao término dos últimos três anos de escolarização básica, Ensino Médio, no currículo pressuposto pelo ENEM espera-se que o aluno domine a norma culta da língua portuguesa e saiba fazer uma leitura compreensiva dos textos, o que implica, de acordo com a autora, “entre outras capacidades, saber analisar as funções da linguagem e conseguir estabelecer relações entre os diferentes textos e o seu contexto sócio – histórico e cultural” (p.81).

Segundo o Ministro de Educação, Fernando Haddad (2009 apud CARNEIRO, 2011) o ENEM se constitui em uma avaliação eficiente para o processo seletivo em universidades, além de que “a prova vai permitir a organização do currículo do ensino médio (...) e a avaliação do desenvolvimento, tanto das instituições de ensino médio quanto das de ensino superior, já que a prova vai ser comparável ao longo do tempo”.

Assim como menciona Carneiro (2011), com o discurso do Ministro podemos constatar uma inversão nas etapas do processo. Podemos compreender que o ENEM adquiriu o papel de promover as alterações consideradas necessárias no currículo do Ensino Médio, quando, na verdade, deveria ser o contrário. Com as palavras de Carneiro (2011, p.9):

A exigência passa a ser a de que, a partir do seu desempenho no exame, cada escola avalie seu trabalho e planeje a melhoria do processo de ensino, devendo o professor implementar a reforma do Ensino Médio em sala de aula, desenvolvendo os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar.

Desse modo, verifica-se que novas responsabilidades para obtenção de resultados positivos dos alunos no exame estão sendo cobrados da escola e principalmente dos profissionais da educação. Considerando o estudo aqui proposto, o ENEM, de certa forma, delega a reversão dos resultados negativos das escolas com alunos mal avaliados no exame com a reestruturação da atividade docente no Ensino Médio, de modo a cada vez mais ser exigido resultados favoráveis e práticos de seu trabalho.

Como podemos observar, a competência do domínio da norma culta é exigida tanto nas respostas às questões do exame, quanto na produção escrita. Cabe, então, aos professores decidir como tornar o aluno eficiente na linguagem formal.

CAPITULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA

Quem lê bem e interpreta bem, conhece a gramática⁵

2.1 Apresentação do capítulo

Nesse capítulo, nosso objetivo é apresentar algumas considerações sobre a Gramática no que diz respeito à crise que se instalou no ensino de Língua Portuguesa, bem como algumas contribuições de Vygotsky que esclarecem a utilidade do ensino da gramática.

2.2 A crise da Língua Portuguesa

Bechara (2006), em uma de suas obras, enfatiza, de uma maneira geral, a crise da Língua Portuguesa existente na escola. Para o autor, a crise por qual a escola passa “têm raízes mais profundas do que uma simples verificação da escassez de recurso e do desinteresse das autoridades competentes, ou do despreparo do corpo docente e discente” (BECHARA, 2006, p. 5). Partindo desse princípio o autor cita “três ordens de crises independentes, mas estreitamente relacionadas” que acabam influenciando a ação do professor em sala de aula.

A primeira delas se refere à ordem institucional. Com as palavras do autor:

A primeira crise é na ordem institucional, na própria sociedade, que de uns tempos para cá, seguindo as pegadas de uma tendência mundial do pós-guerra, privilegiou o coloquial, o espontâneo e o expressivo, renovando consideravelmente, a língua popular e o argot. Este movimento, positivo em sua essência, trouxe, pela incompreensão e modismo de muitos, uma conseqüência nefasta, à medida que o privilegiamento da oralidade estimulou o desprestígio da tradição escrita culta [...] (BECHARA, 2006, p. 5 - 6).

De acordo com o autor, essa primeira crise se deve ao fato de um privilegiamento da língua oral, espontânea, em detrimento à tradição escrita culta. Essa crise foi depreendida da valorização do coloquial, influenciada pelos modernistas, que consideravam como verdadeiro bom estilo aquele que se

⁵ Sujeito de pesquisa

aproximava do popular e da forma espontânea de se expressar. Essa supervalorização da língua popular, segundo Bechara (2006), desprestigiou o uso da língua culta colocando em alta um estilo diferenciado na estrutura das obras, como por exemplo, nas crônicas que abordam temas atrelados ao cotidiano.

Essa crise, conforme menciona Bechara (2006), se instalou nas salas de aula de Língua Portuguesa, de modo que se passou a privilegiar e considerar apenas o conhecimento linguístico que o aluno já possui ao chegar à escola, criando certa desatenção a normas estabelecidas pela tradição e conservadas ou recomendadas no uso do código escrito padrão.

Contudo, isto tem influenciado e conturbado o ensino da língua materna. Antigamente se repudiava o aluno que em sala de aula fazia uso da linguagem coloquial, hoje a sensação de liberdade é tanta que o uso da norma culta chega a causar estranhamento. Bechara (2006) explica que antes o ensino era considerado opressivo por impor ao aluno a norma culta da língua como única forma aceitável, hoje, da mesma forma se torna opressivo, pois furta o direito do aluno de ampliar, enriquecer e variar o seu patrimônio, no que diz respeito à educação linguística.

Para melhor explicar, Bechara (2006) diz:

Em ambas as atitudes há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva mensagem, ao seu discurso (BECHARA, 2006, p. 14).

As palavras do autor nos levam a crer que em ambas as partes há opressão, tanto no opressor quanto no oprimido, sendo que, o que realmente deveria haver é liberdade para os alunos se expressarem, de acordo com a situação do momento, e formação adequada para os alunos, tornando-os poliglota dentro de sua própria língua.

A segunda crise que Bechara (2006) descreve diz respeito à formação acadêmica dos professores. Por não haver uma consolidação referente aos estudos linguísticos, seus métodos e objetivos de ensino não há um preparo suficiente e adequado na formação de muitos professores para torná-los capaz de contribuir com

o conhecimento linguístico do aluno, principalmente no que diz respeito à norma-padrão da língua. Com as palavras do autor:

A segunda crise é na universidade, já que a linguística ainda não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em diversas linguísticas que discutem seus objetos, suas tarefas e suas metodologias. Apresentadas ora paralela ora conflitivamente, a verdade é que as teorias linguísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo” (BECHARA, 2006, p.7).

Nesse sentido, podemos dizer que com a falta de teorias linguísticas com abordagens adequadas para o ensino da língua materna, muitos professores que hoje se formam em universidades, com licenciatura em Letras, não estão efetivamente preparados para capacitar seus alunos de modo a torná-los aptos a usar a língua nas suas diversas situações com consciência de tal uso. De acordo com Bechara (2006, p.58), “...muita gente não traça com a devida segurança os limites desses campos, e transforma, assim, a aula de Língua Portuguesa numa aula de linguística, de objetivos bem diferentes”.

Com a falta de uma adequada formação, muitos erros de Língua Portuguesa extrapolaram os alunos e chegaram ao próprio professor de português que, “ensinando a desacreditar os padrões da língua escrita e culta, acabaram eles mesmos por desconhecer esses padrões” e por consequência “o padrão da língua culta vai sendo esquecido por aqueles que a deveriam saber por profissão”. (BECHARA, 2006, p. 60 - 61).

Por fim, Bechara (2006) apresenta a terceira crise educativa:

A terceira crise é na escola, na medida em que, não se fazendo as distinções necessárias entre gramática geral, gramática descritiva e gramática normativa, a atenção do professor se volta para os dois primeiros tipos de gramática, desprezando justamente a gramática normativa que deveria ser o objeto central de sua preocupação e, em consequência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação linguística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático (BECHARA, 2006, p.7).

Dessa forma, o ensino da gramática foi radicalmente abolida por muitos professores de suas aulas, ou permaneceu ensinada de forma arcaica e artificial. A gramática considerada um saber não fundamental por alguns e defendida por outros

estudiosos, como Bechara (2006), tem se mostrado uma questão superada pela maioria dos pesquisadores (NEVES, 2002), porém ainda afeta as escolhas dos docentes quando se trata do ensino da Língua Portuguesa.

Na visão de Bechara (2006), entre os professores persiste uma controvérsia sobre a utilidade ou não do ensino da gramática, pois se confundiram os conceitos e níveis da língua oral e língua escrita, língua coloquial e língua culta, prejudicando diretamente o ensino da língua materna e favorecendo um currículo improdutivo, já que a proposta é ensinar aos alunos os fatos da língua coloquial, língua esta que eles já dominam, ao invés de ensinar a gramática normativa, “uma modalidade adquirida, que vem juntar-se a outra, transmitida” (BECHARA, 2006, p. 16 - 17).

Muitos docentes de Língua Portuguesa, confusos em suas próprias convicções, tomaram atitudes diversas, assim como explicam Silva R. e Gurpilhares (2006). Muitos deles relegam aspectos da revisão gramatical ao segundo plano, em conformidade com os que compreendem que ensinar gramática é de pouca utilidade para o desenvolvimento da competência linguística da criança. Há os que têm receio de admitir que ensinam gramática, sob pena de serem tidos como pouco informados propagando o preconceito linguístico; e os que consideram o ensino da gramática necessário porque permite ao aluno dominar os princípios de organização lógica dos componentes gramaticais em texto mediante a utilização de critérios, o que contribui para a capacidade de análise e produção de sentidos.

A diversidade de definições e de campos de abrangência da gramática tem sido um dos fatores das posições pedagógicas antagônicas a favor, ou contra do ensino da gramática nas escolas, promovendo um ensino com prejuízos tanto do ensino como do aluno. Quando em um determinado momento, tomou-se consciência de que a norma-padrão, cuja prescrição e descrição estão na Gramática Normativa, também deveria ser ensinada, o professor já se encontrava despreparado, mal informado e não sabia efetivamente como lidar com essas mudanças e efetivar o ensino com a gramática. Os docentes perderam a noção sobre que pontos ensinar e corrigir na fala e na escrita dos alunos. Pode-se dizer que, porque o processo de massificação trouxe para a escola a concorrência de outras normas linguísticas, esta não contou com condições para lidar com a situação, o que gerou a sensação de

crise pela divergência entre a norma objetiva, implícita, e a norma descrita na gramática normativa, explícita.

Uma das consequências dessa perda de qualidade de ensino é o grau muito baixo de aproveitamento com relação ao domínio da norma culta da língua, dos alunos que concluem o Ensino Médio, principalmente daqueles que frequentam a escola pública. Por demonstrarem pouco capazes de interpretar textos e enunciados e de produzir os seus próprios textos com clareza e coesão, de acordo com as normas gramaticais, os alunos têm dificuldades de prosseguir os estudos e obter resultados satisfatórios em vestibulares.

Considerando os objetivos específicos do ensino da língua materna no Ensino Médio, acreditamos que o ensino da gramática normativa se faz necessário e deveria ser completado no Ensino Superior, assim como destaca Bechara (2006, p. 60) “à escola de 1º e 2º graus é que cabe ministrar esse ensino, sob a orientação segura e eficiente do professor de língua portuguesa”. Nos cursos de licenciatura em Letras, para a formação de futuros professores, o estudo da gramática deveria ser priorizado e fortalecido, uma vez que o objetivo da escola é ensinar a língua padrão propiciando condições para que esse ensino seja, de fato, aprendido e apreendido, inclusive por aqueles menos favorecidos socialmente, que só têm a ganhar com o domínio dessa forma tão valorizada socialmente e imprescindível para se prosseguir os estudos.

Fica, de certa forma, a missão do professor de Língua Portuguesa de ensinar a norma-padrão para os alunos, para que recebam conteúdos formais para um bom desenvolvimento dos seus conhecimentos linguísticos, de tal forma que contribua na transformação de um aluno poliglota dentro de sua própria língua. Sabemos que essa incumbência é uma tarefa árdua, porém não se deve esquecer de que “a função do professor deve ser a de um estimulador, que não deve perder de vista a sua missão programaticamente correta” (BECHARA, p. 2006, p. 46).

O professor, na visão de Bechara (2006), terá que ser um estimulador, sem deixar de exercer sua função corretiva em que, “a primeira área do saber a merecer a constante preocupação formativa do professor de língua materna é a própria

linguagem e a sua manifestação concreta através das línguas históricas (portuguesa, inicialmente)” (BECHARA, 2006, p.25). Isso levaria o aluno a estruturar suas frases, além de ajudá-lo a dar sentido ao que quer dizer. Nesse sentido, afirmam Santos e Mendes Santos (2012), os linguistas não poderão negar os benefícios do aprendizado da gramática normativa, uma vez que com esse conhecimento o indivíduo se insere num universo de saberes formais, os quais o ajudarão em vários aspectos da vida adulta.

2.3 A gramática normativa na escola

Sabemos que a linguagem é um marco na história da humanidade. Em especial, a linguagem verbal é uma atividade tipicamente humana e possibilita ao homem não só relacionar-se com o passado, presente e futuro, mas também expressar o seu pensamento. É a linguagem verbal que possibilita organizar e registrar o conhecimento da humanidade.

A língua, um objeto essencialmente cultural e o principal instrumento do homem em sociedade, de acordo com explicações dos PCN (BRASIL, 1998), é sócio-histórica e implica um contexto ideológico no qual indivíduos socialmente constituídos se organizam por meio de enunciações que são sempre resultado da interação entre dois ou mais sujeitos.

Por representar a soma de todos os valores de uma comunidade, a língua contribui para que o sujeito se insira no mundo conhecendo-o melhor e se posicionando. Nesse sentido, o trabalho com a Língua Portuguesa deve ter como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do aluno no que se refere às suas capacidades de ouvir, falar, ler e escrever, colaborando para a formação de um cidadão sócio-histórico-culturalmente participativo da/na sociedade.

Considerando os predicados essencialmente humanos, a fala e a escrita dependem de regras gramaticais para se concretizarem, assim afirma Bechara (2006):

[...] cada modalidade da língua tomada homogênea e unitariamente, ou, em outros termos, toda língua funcional –como a entende o linguista Eugenio Coseriu – tem a sua gramática como reflexo de uma técnica linguística que o falante domina e que serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido (BECHARA, 2006, p. 13).

Mesmo reconhecendo que o falante ao entrar na escola já traz um saber de sua língua possibilitando a comunicação dentro de um processo automático e indutivo de regras por meio da fala e da escrita, o conhecimento e domínio das regras gramaticais se faz necessário para utilização consciente das regras quando da elaboração de uma produção, correção, leitura e compreensão de textos, de acordo com o padrão culto da língua.

José Saramago, em uma entrevista à Revista Escola (2003), foi incisivo ao dizer: “Cabe à escola ensinar o aluno a escrever corretamente e também explicar por que as regras são assim, e não de outra maneira” e ainda fez uma comparação: “As regras são como os sinais de trânsito numa estrada. Estão ali para orientar e dar segurança ao condutor. Claro que é possível viajar por uma rodovia onde não haja sinais de trânsito, mas para isso é indispensável ser um bom condutor. Aí está a diferença.”

Mattos e Silva (2004) também afirma a responsabilidade da escola em ensinar a norma-padrão aos alunos:

A escola é um instrumento para a socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, no que concerne ao enriquecimento do conhecimento que se pode chamar de natural da língua materna, alguma ‘gramática’ deverá ser ensinada, a partir do momento em que se considerar necessário regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição-escola define como o ideal para aqueles que a ela estão submetidos. Romper com esse tipo de ensino que prestigia certas normas de uso em detrimento de outras parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida (MATTOS E SILVA, 2004, p.81).

Neves (2002) acrescenta:

Não há dúvidas de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro lado, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas

de padrões linguísticos extremamente distantes do que a sociedade aceita e respeita (NEVES, 2002, p.231).

Ainda de acordo com Saramago (REVISTA ESCOLA, 2003), a língua é a mais perfeita ferramenta de comunicação, dessa forma, precisa estar limpa e em condições de uso para que, ao ser empregada, esteja adequada e compreensível. Em verdade, o aluno vai à escola para aprender a linguagem culta, a qual ainda não domina bem. Embora seja possível aprender uma língua sem conhecer a metalinguagem com que é denominada, alguns aspectos como, por exemplo, as descrições de suas estruturas e as explicitações das regras contribuem para escolhas conscientes e o domínio da norma-padrão.

Bechara (2006) destaca a missão do professor em proporcionar ao aluno o aprendizado da língua tornando-o capaz de fazer escolhas adequadas em qualquer situação de uso:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna – no ensino de língua estrangeira é outro – é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguista do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens (BECHARA, 2006, p.14).

De acordo com Possenti (2004), ensinar gramática é contribuir para o aprendizado da língua em toda a sua variedade de usos, e ensinar regras é contribuir para o domínio de tais usos. Bechara (2006) também afirma:

Acredito que o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão. Resulta, portanto, da “liberdade” de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude (BECHARA, 2006, p.17).

A gramática normativa, segundo Bechara (2006), tem a função de estabelecer regras para o bom uso da língua seja na modalidade oral ou escrita, considerando os padrões da norma culta e com base no uso consagrado da língua pelos bons escritores. O autor ainda destaca:

Gramática normativa (também chamada *do bom uso*): corpo de recomendações de como se deve dizer, subjetivamente selecionadas e fixadas por longa tradição entre os falantes de nível superior de uma

comunidade, especialmente no uso escrito. É uma gramática que tem finalidades didáticas (BECHARA, 2006, p. 71).

Para Bechara (2006), a gramática normativa admite apenas uma forma correta para a realização da língua, tratando as variações como erros gramaticais. Para o seu bom uso é necessário a utilização da língua em sua variedade culta, padrão. O autor explica que a língua culta padrão é a modalidade de língua que constitui o substrato da língua comum ou nacional e que, embora não invalide as demais variedades, tem seu destaque. Com as palavras de Bechara (2006):

O ensino dessa gramática escolar, normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade “adquirida”, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente) a outra, “transmitida”, a modalidade coloquial ou familiar. Como bem lembrou o inesquecível mestre Matoso Câmara, “a gramática normativa tem o seu lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade” (BECHARA, 2006, p. 17).

Compreendemos que a escola tem por obrigação ensinar aos alunos a modalidade culta, padrão da língua, pois entendemos que o aluno não vai à escola para aprender a linguagem coloquial, do seu cotidiano. Portanto, é imprescindível o ensino da gramática normativa. A esse aspecto Bortoni-Ricardo (2004) faz suas considerações:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem, ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75)

Travaglia (2005) também confirma a necessidade de ensinar a gramática normativa:

Ensinar gramática normativa deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social, inclusive de veículo, no modo escrito, de toda a produção cultural. Todavia, isto deve ser feito deixando bem claro para os alunos o papel dessa gramática normativa de forma a evitar a formação de preconceitos e a inculcação de incompetência que levam egressos de nossas escolas a declararem em bom Português que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil (TRAVAGLIA, 2005, p. 229 e 230).

De acordo com as considerações dos autores, é preciso que o aluno conheça a norma culta, assim como ele conhece a língua da qual é falante, porém esse processo não deve contribuir para um preconceito em relação às variantes linguísticas predominantes na oralidade das pessoas em diversas regiões. As palavras de Neves (2002) contribuem com essa ideia:

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio lingüístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno (NEVES, 2002, p.231).

É importante não fomentar nos alunos o medo do erro, já que a gramática normativa discrimina o correto do incorreto na linguagem padrão. O objetivo sempre deverá ser colaborar para que os alunos aprimorem sua competência comunicativa. Com as palavras de Bortoni-Ricardo (2004),

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão bem precisar especialmente de recursos comunicativos específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74 e 75).

“Na realidade, a gramática melhor mereceria o nome de *epistême*, cujo significado abrange conjuntamente o saber teórico e o saber prático” (PAGLIARO apud BECHARA, 2006, p.35). Isso quer dizer que o saber teórico sobre o conhecimento gramatical se concretizará quando da sua utilização prática. Entretanto, pela mal compreensão em sua forma de ensinar por parte de alguns professores, e com uma crítica à natureza normativa da gramática mediante as justificativas de que se deve deixar a língua livre de qualquer imposição, a gramática passou a ser vista como um processo mecânico, deixando de ser um instrumento para o aluno escrever e falar bem e ser capaz de utilizar e fazer escolhas na prática, de acordo com algumas situações comunicativas, quando necessário

O ensino da gramática normativa também passou a ser objeto de resistência por parte do aluno que, ao se confrontar com a imposição de certo ou errado, sente-se desmotivado, com um certo sentimento de impotência diante das várias regras da

gramática da sua língua. Partindo desse princípio, é importante e necessário que a formação do professor lhe dê suporte teórico e prático de como agir em sala de aula diante da necessidade de contribuir com o aprendizado dos alunos, no que diz respeito aos aspectos gramaticais. Bechara (2006, p.59) cita como consequências perigosas, senão danosas, o mau emprego da linguística na aula de português: “a) o empobrecimento da língua escrita culta nas atenções do professor; b) o embaralhamento do conceito de norma linguística, em especial para a língua escrita”.

Bechara (2006) ainda destaca que:

[...] o professor de língua portuguesa, sem desprestigiar o valor da língua coloquial – erro, aliás, da antiga geração de mestres -, deve centrar sua atenção no padrão culto, que presidirá à produção linguística do educando, falando ou escrevendo (BECHARA, 2006, p.59)

Para contribuir com a formação do professor, MATTOS E SILVA (2004) cita três caminhos:

a) preparação linguística de bom nível para todos os professores de língua; b) preparação de materiais pedagógicos que deem suporte adequado para todo ensino da língua; c) dedicação dos linguistas a pensarem na questão pedagógica do ensino da língua, acrescentando isso a seus interesses básicos de investigação teórica pura (MATTOS E SILVA, 2004, p.88)

Para a autora, o professor é responsável pelo (in)sucesso do ensino da gramática. A formação e ação do professor muito podem contribuir para despertar no aluno o gosto, o interesse e o prazer pelo estudo da gramática. Entretanto, de acordo com Possenti (2004, p.63-72), “a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto da língua a definem da mesma maneira”. Isto significa que muitos desentendimentos sobre o ensino da gramática se justificam pelos desencontros em sua definição. Para nosso estudo, utilizamos as concepções de gramática proposto por Possenti (2004), são elas: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Todas essas concepções são relevantes para uma aprendizagem significativa.

A gramática normativa (ou prescritiva), de acordo com Possenti (2004) é aquela que prescreve as regras, normas gramaticais da língua; é aquela que

estipula o que deve e o que não deve ser usado, tanto na escrita quanto na oralidade, em situações mais formais da língua.

A gramática descritiva não tem intenção prescritiva. É aquela que norteia o trabalho dos linguistas que pretendem descrever e investigar a língua usada pelos falantes. Possenti (2004) explica que o gramático descritivista não tem intenção de apontar erros, mas apenas constatar quantas e quais formas de uso de uma determinada palavra ou construção, analisando se as variações estão atreladas a aspectos sociais, situacionais, econômicos, históricos, geográficos, culturais, entre outros.

De acordo com Câmara Jr. (1987), há uma confusão entre a gramática normativa e a gramática descritiva: duas disciplinas correlatas, mas que são independentes. Para o autor a gramática normativa faz parte da linguística pura, já a gramática descritiva faz parte da linguística atrelada à práxis social.

[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto pelas injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer lingüística sincrônica com preocupações normativas (CÂMARA JR, 1987, p.15).

A gramática internalizada, na concepção de Possenti (2004), é o conjunto de regras que o falante domina e utiliza na comunicação inconscientemente, de maneira que as frases e sequências das palavras são compreensíveis e reconhecidas pelo falante da sua língua. Para Travaglia (2005), a gramática internalizada é a gramática de uso. O autor ainda acrescenta:

No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, de mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades lingüísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam sempre à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas (TRAVAGLIA, 2005, p.111).

A gramática tradicionalmente ensinada na escola, gramática normativa, tem sido objeto de muitas críticas e várias reflexões ao longo desses últimos anos. Devido a compreensões equivocadas, muitos professores decidiram não mais

ensinar gramática, sem que tivessem uma fundamentação para isso, ou alternativas para um melhor aprendizado em sala de aula. Para Bechara (2006):

[...] assistiu-se entre nós, na década de 60, a um insurgimento contra o ensino da gramática em sala de aula; em vés de dotá-la de recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos, resolveram muitos professores e até sistemas estaduais de ensino aboli-la, sem que trouxessem, à sala de aula, nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se pelo espaço curto de uma única geração (BECHARA, 2006, p. 11).

Para complementar Câmara Jr. (1987) destaca um equívoco frequente entre os professores. Trata-se de acreditarem que as regras gramaticais da norma-padrão deveriam ser as mesmas tanto na fala quanto na escrita, o que resultaria num processo de punição e desvalorização dos que não falam e não escrevem dentro das regras. Câmara Jr. (1987) também comenta sobre a ideia de muitos professores de que, ao ensinar gramática, a escola valorizará mais o trabalho com a escrita da língua padrão do que com sua variedade oral. O autor acredita que:

É justo que a gramática normativa dê grande atenção à língua escrita. É ela que a escola tem de ensinar em primeira mão. Acresce o primado da língua escrita nas sociedades do tipo do nosso, dito “civilizado”. Aí, do ponto de vista sociológico, a língua escrita se sobrepõe inelutavelmente à língua oral, pois rege toda a vida geral e superior do país. Mesmo o rádio e a televisão, que à primeira vista se podem afigurar espécies novas de língua falada, são em última análise modalidades da língua escrita (CAMARA JR, 1987, p.20).

Contudo, Possenti (2004) em seu questionamento “Por que (não) ensinar gramática na escola?” é incisivo: “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Esses equívocos, na visão do autor, se referem aos estudos e discursos que autores e muitos professores defendem para o não ensino da gramática por considerá-la difícil, ou porque seria uma imposição injusta de valores de um grupo mais favorecido socialmente, para outro menos favorecido socialmente.

É oportuno declaramos entender que é dever da escola ensinar ao aluno a língua materna contribuindo para sua capacidade comunicativa, tornando-o capaz de fazer escolhas, seja na fala ou na escrita, em qualquer situação de uso da língua, além de ser importante contribuir para o conhecimento sobre a língua, de forma que o aluno seja capaz de refletir sobre ela. Corroboramos as ideias de Silva R. e

Gurpilhares (2006, p.55), ao mencionarem que “o professor não pode alijar o ensino da norma-padrão das aulas de língua portuguesa. É preciso que todos tenham a oportunidade de conhecê-la e de saber empregá-la, já que esta é o suporte para a elaboração de textos formais”.

Sobretudo, Silva R. e Gurpilhares (2006) nos colocam que é preciso discutir com urgência *como* ensinar essa modalidade da gramática e *como* torná-la efetivamente útil ao aluno. Isso significa que para o ensino da gramática, além de mostrar sua função regularizadora para as combinações de palavras, devemos proporcionar uma reflexão crítica sobre o funcionamento da linguagem e o que isso significa e implica na vida das pessoas.

2.4 Vygotsky e o ensino da gramática

Lev. S. Vygotsky nasceu e viveu na Rússia (1896-1934). Professor e pesquisador, seus estudos, interrompidos prematuramente pela tuberculose, foram bastante diversificados e importantes e destacavam uma relação fundamental entre pensamento e linguagem.

Durante o momento turbulento da época da Revolução Russa de 1917, Vygotsky viveu e trabalhou. Naquele ambiente, a ciência era vista como solução para todos os problemas sociais e econômicos que afligiam o mundo e um dos fatores importantes para a construção de uma nova sociedade. Nessa perspectiva, segundo Oliveira (1999), Vygotsky e outros jovens pesquisadores da Rússia pós-revolucionária investigavam uma nova psicologia que correspondesse às necessidades e preocupações do momento. Buscava-se, em particular, uma síntese entre duas correntes: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental.

Consideradas como duas correntes distintas e não conciliáveis, a psicologia como ciência natural focava os processos elementares sensoriais e reflexos, e buscava explicá-los com base na biologia e na experimentação. Diferentemente, a psicologia como ciência mental destacava os processos psicológicos superiores, como o controle consciente e intencional das ações, a memorização ativa, a atenção

voluntária e o pensamento abstrato, os quais diferenciam a psicologia humana da psicologia animal.

Considerando as duas correntes, Vygotsky propôs sua teoria chamada de sócio-interacionismo. O pesquisador encarava o desenvolvimento de uma pessoa não apenas como ser biológico, membro da espécie humana, mas também como ser social e participante ativo do processo histórico-cultural. Vygotsky construiu sua teoria considerando o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico enfatizando o papel da linguagem na aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, na visão de Vygotsky, está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana e, de acordo com Oliveira (1999) é um fator necessário e universal no processo de desenvolvimento dos fenômenos psicológicos culturalmente organizados e especificamente humanos.

Ainda segundo a autora, os estudos realizados por Vygotsky, a aquisição de conhecimentos é sustentada pelas interações de um sujeito com o outro e com o meio. Para ele, o aprendizado sempre inclui relações entre pessoas e o meio, além de ser uma poderosa força que impulsiona o desenvolvimento mental. Para Vygotsky, o aprendizado é uma das principais fontes de desenvolvimento de conceitos em crianças na idade escolar, e isso envolve um processo global de relação interpessoal com alguém que aprende, alguém que ensina e o próprio processo de ensino-aprendizagem, quase sempre mediado pela palavra.

Vygotsky ainda defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto que vai se atualizando durante o tempo. De acordo com Oliveira (1999), para Vygotsky o desenvolvimento é considerado como um processo que leva em consideração a maturação do organismo, o contato com a cultura e as relações sociais. O cérebro é a base biológica e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a interação e mediação de outros constituem fatores importantes para o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento. Considerando o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, cabe a ele oferecer em suas aulas situações que certamente levará o aluno aperfeiçoar seu conhecimento para uma aprendizagem mais eficiente.

Oliveira (1999) ainda enfatiza que, para Vygotsky, o próprio desenvolvimento da inteligência é fruto da convivência da criança que desde cedo vive rodeada e em interação com seus pares em um ambiente culturalmente constituído. Para Vygotsky, desde que a criança nasce, aprende por meio das interações com as pessoas que a rodeiam – mãe, outros adultos e crianças – e é com essas pessoas que a criança aprende a se relacionar e agir no mundo e a entender a realidade que a cerca. Nas palavras de Castro e Romero (2006):

Os gestos e discursos da mãe ou adulto, sinais externos do social, vão concorrer para o modo como o aprendiz irá entender a realidade e agir sobre o seu ambiente. Dessa forma, o discurso e o comportamento dos mais experientes vão exercer influência considerável na constituição e organização do pensamento complexo e individual, assim como no desenvolvimento de sua capacidade de auto-regulação e de agir em situações diversas (CASTRO; ROMERO, 2006, p. 132).

“Os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança” (VYGOTSKY, 2000, p. 108). No que se refere ao ambiente escolar, o professor teria a função de interferir diretamente no processo de aprendizagem, diferentemente das situações informais que a criança aprende naturalmente por estar em um ambiente cultural. Nessa perspectiva, e considerando que quanto mais o aluno aprende, mais ele se desenvolve mentalmente, a escola e o professor teria um importante papel na contribuição do aprendizado do aluno, respeitando suas individualidades.

Destacando a importância da interação entre aluno/aluno e aluno/professor para o desenvolvimento e a construção do aprendizado, o objetivo da escola se constitui em fazer com que os conceitos espontâneos ou assistemáticos (aqueles que a criança desenvolve na convivência social) evoluam para os conceitos científicos ou sistemáticos (VYGOTSKY, 2000).

De acordo com Silva R. (2010), Vygotsky explica que os conceitos espontâneos são formados na relação imediata e direta com o objeto, pois estes conceitos são formados pela criança na sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, na confrontação com situações concretas.

Para a formação dos conceitos espontâneos, a criança não opera de forma consciente com seus conceitos, pois sua atenção não está voltada para o seu ato de pensamento, mas apenas para os seus objetos.

Ao contrário, para o autor russo, ainda de acordo com Silva R. (2010), os conceitos não-espontâneos ou conceitos científicos não se constituem na atuação direta da criança com o objeto, mas numa relação mediada por outros conceitos, exigindo, portanto, que ocorra, tomada de consciência e sistematização dos conceitos. Os conceitos científicos são adquiridos através do ensino e não estão diretamente acessíveis à observação imediata da criança.

Segundo Vygotsky (2000):

O desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. Acreditamos que os dois processos – desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos - se relacionam e se influenciam mutuamente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente unitário, e não um conflito entre formas de intelecto antagônicas e mutuamente exclusivas (VYGOTSKY, 2000, p.107).

Na concepção de Vygotsky (2000), sem o conceito espontâneo não seria possível o desenvolvimento do conceito científico. Para o autor trata-se de um processo único: os conceitos científicos ancoram-se no plano concreto, chegando aos conceitos espontâneos, enquanto, num movimento inverso, em igual intensidade, os conceitos espontâneos devem ascender ao nível da abstração e da utilização consciente e intencional dos conceitos científicos. A esse aspecto, Castro e Romero (2006) destacam:

O ensino ativa o desenvolvimento, podendo, portanto, criar (ou não) uma zona de construção porque coloca à disposição do aprendiz os instrumentos que a possibilitariam construir as condições necessárias para lá chegar. Assim, a ação do professor, adulto ou par mais desenvolvido, é muito importante para originar novos construtos, mas não os determina ou os garante, pois o aprendiz contribui ativamente para que isso venha (ou não) a ocorrer (CASTRO; ROMERO, 2006, p.138).

A esse aspecto se firma uma das aspirações dos professores, a de encontrar métodos eficientes para tornar o ensino efetivo e significativo dentro da perspectiva

sociointeracionista vygotskiana, que relaciona pensamento, linguagem, interação e apreensão, ou aprendizagem.

Outra contribuição importante dado por Vygotsky (2000) na compreensão dos processos cognitivos é a consideração da atividade mediada como auxiliar na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Vygotsky propôs em suas críticas a Piaget, outro importante estudioso da educação, uma concepção mais interacional e social, destacando o papel do ambiente e interação social como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo, que por sua vez não ocorreria de forma isolada e pertencente apenas ao indivíduo, mas sim da interação e do aprendizado social contínuo. Destacamos aqui as palavras de Vygotsky:

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação (VYGOTSKY, 2000, p. 145).

Na visão de Vygotsky (2000), os conceitos espontâneos e científicos estão intimamente ligados. Porém um conceito só é internalizado quando as características resumidas são sintetizadas de forma que a resultante se torne um instrumento de pensamento. Dessa forma, a criança progride na formação de conceitos após dominar o abstrato e combinar com pensamentos mais complexos e avançados. Os conceitos novos e mais elevados vão, por sua vez, transformando o significado dos conceitos anteriores. Nesse sentido “é importante que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato” (VYGOTSKY, 2000, p.135). Com isso destacamos a necessidade de o professor estar atento ao grau de maturidade do aprendizado de seus alunos, para não apresentar - lhes demasiada quantidade de conceitos novos antes de comprovar que os conceitos anteriores foram compreendidos e apreendidos pelos alunos. Para exemplificar, consideramos as palavras de Vygotsky (2000):

O adolescente que dominou os conceitos algébricos atingiu um ponto favorável, a partir do qual vê os conceitos aritméticos sob uma perspectiva mais ampla. Vimos isto nitidamente ao realizar experimentos em que a criança passava do sistema decimal para outros sistemas numéricos. Se a criança opera com o sistema decimal sem estar consciente dele enquanto tal, não se pode afirmar que ela o domina; pelo contrário, está subordinada a ele. Quando ela consegue ver o sistema decimal como um exemplo específico do conceito mais amplo de uma escala de notação, pode operar deliberadamente com esse ou qualquer outro sistema numérico. A capacidade de passar, quando assim desejar, de um sistema para outro é o critério desse novo nível de consciência, já que indica a existência de um conceito geral de um sistema de numeração (VYGOTSKY, 2000, p.143).

Tais ideias nos remetem ao que Vygotsky (1991) denomina por zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nas palavras do autor, a ZDP consiste na

[...] distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

A ZDP, de acordo com Oliveira (1999), constitui-se no caminho que a criança vai percorrer para desenvolver aquelas funções que estão em amadurecimento e que posteriormente se transformarão em funções consolidadas, estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Nas palavras da autora,

O nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados (OLIVEIRA, 1999, p.59).

Para que possamos compreender adequadamente o desenvolvimento de uma criança devemos considerar não só o seu nível de desenvolvimento real, mas também seu nível de desenvolvimento potencial. Este se caracteriza pela sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de alguém, adultos ou companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1999). Aquilo que uma criança é capaz de resolver hoje com a ajuda de uma pessoa, amanhã conseguirá resolver sozinha.

Para Vygotsky (2001), a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento. Nesse sentido, a ZDP se constitui em uma porta de oportunidades para a aprendizagem e um importante caminho para que o professor coloque em

prática atividades de ensino que potencialize tal porta, com o intuito de colaborar para o desenvolvimento.

A escola é considerada por Vygotsky (2001) como fundamental para o desenvolvimento dos conceitos científicos. De acordo com Silva R. (2010),

O aprendizado escolar é o principal responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, e estes, por apresentarem uma relação inteiramente distinta com o objeto, por serem mediados por outros conceitos e ainda por apresentarem um sistema hierárquico, lógico e coerente, revelam-se como o campo em que ocorre a tomada de consciência. (SILVA R., 2010, p.10).

No entanto, o desenvolvimento dos conceitos, segundo Vygotsky (2000) que passa pelo processo da generalização para a particularização, pressupõe o desenvolvimento e amadurecimento de diversas funções intelectuais. Os alunos aprendem quando tem condições intelectuais, quando possuem maturidade cognitiva necessária a certo ensino. “O desenvolvimento tem que completar certos ciclos antes que o aprendizado possa começar” (VYGOTSKY, 2000, p. 118).

Em seus estudos, Vygotsky (2000) também conferiu importante papel ao ensino da gramática na escola. Para o autor, embora a criança já domine a língua materna antes mesmo de ir para a escola, esse domínio não é consciente, pois não obedece a uma sistematização. É graças ao aprendizado da gramática que a criança aprende a tomar consciência das operações que realiza, e essa tomada de consciência é que lhe permite ser capaz de expandir as suas habilidades linguísticas, operar voluntariamente e a ter domínio de suas operações.

Analisando essas considerações, poderíamos compreender que a tomada de consciência decorrente da aprendizagem da gramática permitirá ao aluno fazer escolhas, de forma planejada e intencional. Nesse sentido, Vygotsky (2000) manifesta o papel importante e decisivo do ensino:

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VYGOTSKY, 2001, p. 321).

Por a gramática ter características especiais, Vygotsky (2000) abordou a questão da gramática na escola:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o ensino da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKY, 2000, p. 125).

Em sua análise acerca do desenvolvimento dos conceitos, Vygotsky (2000) ressaltou que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. É fato que, a criança ao entrar na escola já tem internalizada a gramática de sua língua, porém, na visão do autor, esse conhecimento é inconsciente, intuitivo. O papel do ensino da gramática na escola é promover ao aluno o “salto qualitativo” nas habilidades linguísticas, para que o aluno não fique “limitado para aplicar suas habilidades” (VYGOTSKY, 2000).

Fernandes e Andreu (2005), para complementar essa ideia, destacam que o estudo da gramática contribui para o desenvolvimento cognitivo em três aspectos: aplicação imediata, aspecto cultural e formação de habilidades intelectuais.

Segundo Fernandes e Andreu (2005, p. 9), a aplicação imediata “trata da utilidade do conhecimento gramatical na vida cotidiana dos alunos”. Para exemplificar, os autores citam o momento de leitura de um texto de qualquer natureza em que o aluno se depara, por exemplo, com a palavra “averiguava” e, não sabendo de seu significado, recorre a um dicionário. Por se referir a um verbo conjugado e na hipótese de o aluno previamente ter esse conhecimento gramatical, deverá procurar pela palavra na forma infinitiva, uma vez que verbos conjugados não fazem parte dos verbetes apresentados nos dicionários.

Para os autores, “estudar gramática da língua materna é analisar o funcionamento da linguagem, e isso é de extrema importância para o conhecimento da própria cultura, ou seja, para o aspecto cultural” (FERNANDES; ANDREU, 2005, p.10). E citam como exemplo o interesse pela preservação da nossa cultura que nos leva ao estudo de História, Geografia, entre outros. No entanto, para entender melhor os textos dessas áreas de conhecimento, é imprescindível conhecermos bem

a língua que falamos e escrevemos dentro de seus mais variados registros linguísticos.

Já com relação à formação de habilidades intelectuais, “é a gramática que, com base nas regras da língua, torna o aluno capaz de elaborar frases e textos de grande criatividade linguística” (FERNANDES; ANDREU, p. 2005, p. 10).

De acordo com Silva R. (2010), outro aspecto também relevante nos estudos de Vygotsky para o ensino da gramática na escola é o fato de ela ser aprendida de forma sistemática e intencional. A autora explica que, embora o aluno utilize de conhecimentos espontâneos, a instrução gramatical na escola possibilita-lhe ao aluno compreender que sua língua é um sistema ordenado, no qual os elementos se relacionam hierarquicamente com intuito de construir sentidos.

“A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado da fala” (VYGOTSKY, 2000, p.126). Dessa forma, de acordo com Silva R. (2010), pensar sobre a língua, sendo capaz de conhecer as regras, permite ao aluno operar suas habilidades linguísticas conscientemente. É nesse sentido que Vygotsky (2001) compara a aprendizagem da gramática com a aprendizagem da escrita. Para o autor, a escrita igualmente à gramática demanda a tomada de consciência e arbitrariedade:

Depois do que já sabemos sobre a natureza consciente e arbitrária da escrita, sem esclarecimento algum podemos concluir sobre a importância primordial que para a apreensão da escrita tem essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. [...] quando está aprendendo a escrever, ela começa a fazer arbitrariamente a mesma coisa que antes fazia não arbitrariamente no campo da linguagem falada. Desse modo, tanto a gramática como a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKY, 2001, p. 321).

Ainda segundo Silva R. (2010), torna-se evidente que a tomada de consciência é, portanto, um fator que permite ao aluno dominar suas próprias habilidades, contribuindo para, de forma consciente, elaborar construções sintáticas adequadas às demandas sociais e adequadas a determinados contextos. Isso ocorre, na visão da autora, quando se trata de adequar a linguagem às exigências

de determinados gêneros textuais, sobretudo os que demandam a utilização da escrita formal.

Para desempenhar tal tarefa, a fim de corresponder às demandas sociais de um texto, é preciso que ocorra a tomada de consciência e o aluno saiba discernir as construções consideradas formais das que são vistas como informais. Caso contrário, segundo Silva R. (2010), o aluno se apoiará apenas na intuição, isto é, naquilo que acredita ser mais adequado à elaboração de um determinado gênero textual. “Confiar apenas em suposições não oferece segurança a quem deseja escrever um texto cuja linguagem deva ser formal” (SILVA R. 2010, p.9).

Dessa forma, corroboramos a ideia de que a tomada de consciência é primordial para que se tenha a competência de realizar escolhas linguísticas voluntárias e intencionais mais adequadas à qualquer situação. É nesse sentido que Vygotsky (2000) atesta a utilidade da gramática na escola. Com as palavras de Silva R. (2010, p. 9), “é graças ao aprendizado da gramática que a criança aprende a tomar consciência das operações que realiza”, de modo a operar voluntariamente e ter o domínio de suas operações.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A instrução geralmente precede o desenvolvimento. (VYGOTSKY)⁶

3.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo, apresentamos o contexto de aplicação da pesquisa, o instrumento escolhido para a coleta dos dados, o perfil dos sujeitos, o tipo de pesquisa, e o procedimento de análise. Através da exposição dos tópicos mencionados acima, procuramos destacar alguns itens importantes para a compreensão e entendimento da pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com professores de seis escolas de uma cidade do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo. Das seis escolas pertencentes a esse município, quatro são escolas públicas estaduais e duas, particulares.

Optamos pela cidade do Vale do Paraíba; pois, segundo informações de uma das Diretorias de Ensino da região, entre os municípios com escolas pertencentes a esta diretoria de ensino, essa é a cidade com o maior número de escolas em que os alunos foram bem avaliados no Enem, no ano de 2010.

De acordo com a Folha de S. Paulo (2010), as escolas públicas que participaram da pesquisa obtiveram média total (redação + questões objetivas) acima de 565 pontos, no ano de 2010, e as escolas particulares são as que sempre se destacam e estão entre as primeiras do município. A amostra do estudo foi composta por dezenove professores.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para que pudéssemos analisar a descrição dos significados construídos pelos sujeitos, no que diz respeito ao ensino da gramática, escolhemos como instrumento metodológico um questionário com perguntas abertas.

⁶ VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas com professores e ao ser elaborado deve possuir algumas características, como: ser atrativo, breve, de fácil entendimento e ser de “preenchimento razoavelmente rápido”.

O questionário, conforme Richardson (2008), cumpre com pelo menos duas funções: “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2008, p. 189) e “a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo” (p. 189). O uso desse instrumento, de acordo com Moreira e Caleffe (2006), também apresenta alguns pontos favoráveis como, por exemplo, “uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas” (p.96), além de a tabulação dos dados ser mais fácil e rápida do que outros instrumentos (RICHARDSON, 2008, p.205).

Como já dissemos, o instrumento de pesquisa foi um questionário composto de 05 questões subjetivas, com respostas abertas, o que possibilitou que os pesquisados discorressem e abordassem suas opiniões de forma espontânea e natural. As questões abrangeram itens quanto: a) aos conteúdos que priorizam nas aulas de língua portuguesa para ensinar a norma-padrão; b) à verificação se há o ensino de gramática e, em havendo, se acontece a sistematização desse conhecimento; c) ao que os alunos precisam saber para serem bem avaliados no ENEM; d) à necessidade de conhecer as regras gramaticais, e de que forma, na visão dos professores pesquisados, esse conhecimento colabora para um bom desempenho no ENEM. A seguir, expomos as questões que compuseram nossa pesquisa:

- 1) Qual (is) atividade (s) que você prioriza em suas aulas para ensinar a norma - padrão? Por quê?

Nessa primeira questão, objetivamos verificar a(s) atividade(s) que os diferentes sujeitos utilizam em suas aulas para o ensino da norma-padrão. Era nosso propósito, especificamente, investigar se o ensino da gramática seria mencionado como uma prática de prioridade.

- 2) Você ensina gramática em suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Com essa questão, pretendíamos apurar se os professores pesquisados se dedicam ao ensino da gramática em suas aulas e por quais motivos? Nossa hipótese era de que mesmo não sendo citada na primeira questão como atividade de prioridade, seria uma prática de todos ou da maioria dos professores em sala de aula. Também esperávamos que, independente da resposta, os professores estivessem bem fundamentados de sua opção em ensinar ou não a gramática em sala de aula.

- 3) Você desenvolve atividades com o objetivo de sistematizar os conceitos gramaticais? Por quê?

Embora muito parecida com a questão anterior, essa terceira questão questionava o professor de modo mais incisivo sobre a sistematização dos conteúdos gramaticais. Nessa questão, pretendíamos, de fato, conhecer do professor que leciona no Ensino Médio em escolas bem avaliadas no ENEM sua posição e justificativa contra ou a favor do ensino sistemático da gramática.

- 4) Em sua opinião, o que os alunos precisam saber para serem bem avaliados no ENEM?

Pretendíamos com esta questão instigar o professor a pensar, de uma forma ampla, sobre os saberes necessários para um bom desempenho do aluno no ENEM. Para esta questão, o professor precisaria reconhecer as propostas e as expectativas do ENEM ao avaliar o aluno.

- 5) Em sua opinião, de que forma os conteúdos gramaticais ensinados em sala de aula favorecem os alunos para um bom desempenho no ENEM?

Nessa questão esperávamos investigar se, na visão dos professores, o ensino da gramática contribui para um bom resultado do aluno no ENEM. De certa forma, essa questão está relacionada à prática do professor em sala de aula, em relação aos conteúdos gramaticais e a formação do aluno para o ENEM. Esperávamos que os professores fossem coerentes e não apresentassem contradições com relação a sua escolha em ensinar ou não a gramática (questão 2).

Com o intuito de assegurar a correta interpretação das questões, os participantes tiveram orientações e esclarecimentos quanto aos itens acima descritos e quanto ao preenchimento do questionário.

O período da coleta dos dados ocorreu nos meses de abril a junho de 2012. A coleta de dados ocorreu mediante assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos professores participantes.

No Termo de consentimento livre e esclarecido reforçamos que a pesquisa, com o intuito de investigar sobre o ensino da gramática, não tinha a intenção de avaliar os professores ou sua prática em sala de aula. Objetivamos apenas coletar os dados sobre o perfil dos sujeitos, professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, e suas considerações sobre os fatores relevantes ao ensino da gramática.

3.4 Perfil dos sujeitos

Participaram da pesquisa dezenove (19) professores, dos quais quatorze (14) lecionam em escolas públicas e cinco (5) atuam em escolas particulares. Dos professores respondentes ao questionário que lecionam nas escolas públicas, doze (12) são do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino. O tempo em que atuam no magistério varia entre seis e trinta anos, distribuídos da seguinte forma: dois sujeitos na faixa de 6 a 10 anos, seis sujeitos na faixa de 10 a 20 anos e seis sujeitos na faixa de 20 a 28 anos. Esses professores são efetivos e há algum tempo dão preferência ao trabalho com os alunos do ensino médio.

Dos professores participantes da pesquisa que lecionam nas escolas particulares, três (3) são do sexo feminino e (2) dois do sexo masculino. Em relação ao tempo em que exercem a profissão, dois sujeitos estão na faixa de 10 a 20 anos, dois na faixa de 20 a 28 anos e um está atuando no magistério há 30 anos.

Gráfico 1: Perfil dos professores pesquisados

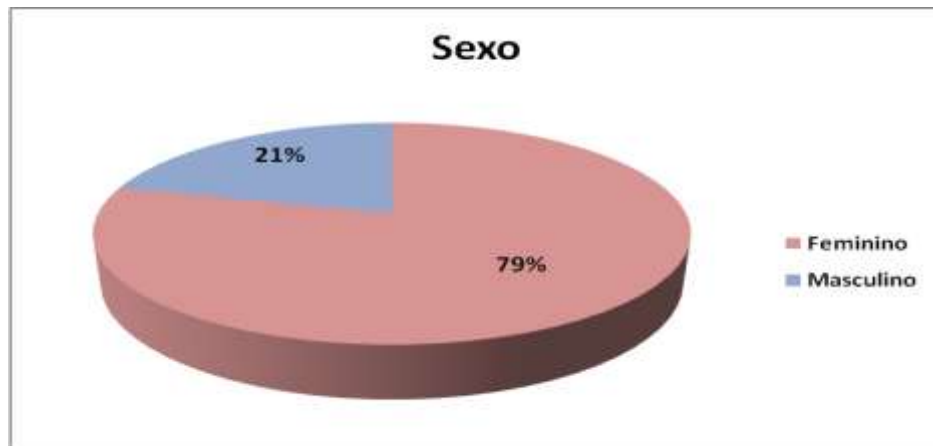


Gráfico 2: Tempo de Atuação dos Professores



Levando em consideração os dados acima, temos um perfil de professores, na sua maioria, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, composto por mulheres já com certa maturidade e experiência na docência.

3.5 Tipo de pesquisa

A ação de pesquisar, segundo Minayo (2004), é considerada uma atividade em que se busca compreender um tema, um problema ou indagação para a descoberta da realidade em uma aproximação de uma outra específica, fazendo uma combinação entre teoria e dados. Para essa ação deve-se percorrer um caminho específico, com instrumental próprio, delineando-se um processo –

metodologia – que inclui explicar tanto os produtos da investigação científica quanto o seu próprio processo.

Nossa pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa do tipo exploratória, a qual, por meio de um estímulo aos participantes para pensarem de forma espontânea sobre o assunto que está sendo pesquisado, utiliza observação e análise minuciosa de um questionário com algumas questões, com intuito investigatório.

Esse tipo de pesquisa, de acordo com Santos, Rossi e Jardimino (2000), baseia-se no entendimento e na interpretação dos fenômenos, abordando aspectos subjetivos, conscientes ou não explícitos, porém de forma espontânea. Assim, utilizamos como metodologia a Análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977). Tal metodologia é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes ao ato contribuindo com o desenvolvimento de conceitos e a compreensão dos fenômenos, segundo a percepção dos que estão sendo pesquisados.

Uma pesquisa exploratória, com o intuito de aproximar o pesquisador do fenômeno e proporcionar maior familiaridade com o problema, tem por objetivo esclarecer, desenvolver e modificar conceitos, aprimorar ideias ou proporcionar descobertas de intuições, reconhecendo seu significado e o contexto em que se insere (GIL, 2008). Nossa pesquisa tem característica exploratória e sugere a influência de valores, crenças, atitudes, opiniões e representações nos dados coletados.

Dessa forma, acreditamos que essa proposta metodológica foi relevante e interessante para a investigação do problema levantado para este estudo, pois nos possibilitou identificar algumas questões e nos mostrou porque elas são importantes para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de (novas) ideias.

3.6 Dispositivo de análise

Após a aplicação dos questionários, e frente a um amontoado de respostas, é fundamental a organização e ordenação desses dados para que possam ser

analisados e interpretados (RUDIO, 2003). Nesse sentido, para organização e desenvolvimento da análise dos dados optamos pela Análise de conteúdo, tendo como base as ideias de Bardin (1977).

Nos estudos da Linguística Aplicada (LA), uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996), a Análise de conteúdo é uma técnica bastante utilizada. Por ser uma teoria flexível e não estar ancorada a um único método de análise, a LA nos possibilitou escolher o método mais conveniente a nosso tipo de pesquisa.

Reconhecida como um instrumento de análise das comunicações há mais de meio século, o método – Análise de conteúdo - busca reconhecer o significado que está por trás das palavras, reconhecendo outras realidades. Segundo Bardin (1977), todas as formas de comunicação verbal ou não verbal, transportando significado de um emissor para um receptor, seja qual for seu suporte, podem ser consideradas objeto de interpretação na Análise de conteúdo, pois “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. (BARDIN, 1977, p.14).

Segundo Franco (2007), inicialmente a Análise de conteúdo era uma técnica utilizada para uma descrição objetiva e quantitativa de comunicações em vários meios de comunicação, como revistas, jornais, televisão entre outros, porém hoje é mais voltada para análise de material qualitativo obtido em entrevistas de pesquisa. Franco (2007) também aponta que o ponto de partida, na Análise do conteúdo, é sempre a mensagem, porém o método também considera as condições contextuais de seus produtores, buscando sempre relação entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas e/ou sociológicas dos enunciados, no sentido de garantir a relevância dos dados.

Bardin (1977, p.38) define a Análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Embora seja marcada como um instrumento de análise, a Análise de conteúdo se constitui em bem mais que uma simples técnica de análise dos dados. Com características e possibilidades

próprias, o método se configura em um “leque de apetrechos” adaptável a um campo bastante vasto: o campo das comunicações.

A análise de conteúdo de mensagem aplicável a qualquer tipo de comunicação possui, segundo Bardin (1977), duas funções: *uma função heurística*, a qual constitui em uma tentativa exploratória dos dados, aumentando a possibilidade de novas descobertas; e *uma função de administração da prova*, a que faz uso de hipóteses sob forma de questões ou de afirmações provisórias que serão utilizadas no sentido de uma confirmação ou não dos dados. Assim como afirma Bardin (1977), as duas funções podem coexistir de maneira complementar e, em nossa pesquisa, elas se complementam, reforçando uma a outra.

O intuito da Análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações é explicar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de inferências e através dos vestígios postos em evidência nos enunciados, justificados pelo emissor do enunciado e pela contextualização da produção ou recepção da mensagem. Com as palavras de Bardin (1977),

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômeno (BARDIN, 1977, p. 38 - 39).

À luz das concepções de Vygotsky (2000), o significado de uma palavra carrega consigo dois componentes: *o significado*, propriamente dito, que se refere ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra e é relativamente estável compartilhado pelas pessoas que a utilizam; e *o sentido*, que se refere ao significado da palavra para cada indivíduo, construído a partir dos valores, crenças e vivências singulares de cada um.

Na Análise de conteúdo, a mensagem não apenas deve ser considerada no sentido semântico da língua, mas também quanto à interpretação do sentido que se atribui a ela na tentativa de descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, articulando assim a relação entre as estruturas semânticas que existem na superfície do texto com os fatores externos de produção do enunciado. É possível estabelecer essa relação significado/ sentido pertencentes à linguagem por

meio da escolha entre as unidades de registro (palavra, tema) e/ ou contexto da mensagem.

Objetivando a possibilidade de fornecer técnicas que sejam suficientes para alcançar o que há por trás do que se diz, a Análise de conteúdo é considerada por Bardin (1977) empírica, sendo impossível defini-la dentro de um único modelo. As técnicas de análise possibilitam indicadores tanto quantitativos como qualitativos. O indicador quantitativo, segundo a autora, fundamenta-se na frequência em que certo(s) elemento(s) aparece(m) na mensagem. Já o indicador qualitativo corresponde a um procedimento mais intuitivo, mais maleável e mais adaptável, suscetível a permitir inferências a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Como afirma Bardin (1977), um indicador não descarta de qualquer forma o outro; assim, para nosso estudo, utilizamos desses dois indicadores, o que nos possibilitou a análise e compreensão de aspectos tanto quantitativos como qualitativos dos dados.

Com o objetivo de analisar o significado dos conceitos que aparecem nas mensagens, bem como caracterizar a influência desses conceitos e as condições em que essas mensagens foram produzidas, a maioria dos procedimentos de análise, segundo Bardin (1977), organiza-se em um processo de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

A autora menciona ainda que a categorização tem como objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos e cita alguns critérios para a categorização dos dados: semântico (ou temática), sintático, léxico ou expressivo. Para nossa pesquisa, utilizamos como critério a análise temática, o que nos possibilitou abordar a frequência com que um ou mais temas de significação emergiram do discurso dos professores quanto ao que perguntamos em cada uma das questões.

Na crença de que a categorização não introduz desvios no material e possibilita destacar índices invisíveis frente aos dados brutos, Bardin (1977) afirma

que podem existir boas e más categorias. Na concepção da autora, para que uma categoria possa ser considerada boa, deve possuir algumas características como: *exclusão mútua*: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; *homogeneidade*: a exclusão mutua depende da homogeneidade das categorias; *pertinência*: é considerada pertinente uma categoria que se enquadra ao material de análise e quando pertence ao quadro teórico definido; *a objetividade e a fidelidade*: a organização dos dados deve garantir a clareza de forma objetiva garantindo a veracidade dos dados; e *a produtividade*: são consideradas produtivas as categorias que possibilitam dados exatos, férteis em hipóteses e inferências.

O processo de organização dos dados e da análise qualitativa, segundo Bardin (1977), pressupõe três fases da análise de conteúdo, que são: a pré – análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

A *pré-análise* é a fase inicial, de organização das ideias e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais estabelecendo um roteiro, que pode ser flexível, para o desenvolvimento de outras ações. Esta fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores, os quais auxiliaram na ultima fase, a interpretação dos dados.

Essas três missões, citadas por Bardin (1977), estão interligadas de maneira que uma auxilia a outra em cada uma das cinco etapas: *leitura flutuante*, que consiste no primeiro contato com o material; a *escolha dos documentos* e a constituição do corpus; a *formulação de hipóteses e objetivos*. Neste momento, após uma leitura precisa e com as hipóteses e objetivos emergentes, foi possível projetar as teorias que se adaptaram ao material e que fundamentaram os dados.

Nessa fase, a quarta etapa é a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*. Em nosso estudo, o índice foi a menção de um determinado tema nas respostas dos pesquisados, e os indicadores foram a quantidade de vezes que o tema foi mencionado pelos que participaram da pesquisa. Foi nesta etapa que, de acordo com Bardin (1977), foi realizado o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o

registro dos dados. A quinta etapa é a *preparação do material*, que consiste na organização e sistematização do material e dos dados para efetuação da análise.

A segunda fase, descrita por Bardin (1977) para a análise de conteúdo, é a *exploração do material*. Caracterizada como uma fase longa e como um momento de organização sistemática das decisões a serem tomadas, essa fase consiste em realizar operações de codificação, decomposição, ou enumeração para transformação dos dados brutos em núcleos de compreensão do texto.

Nesta fase, é necessário que se saiba a razão de analisar tais dados. A organização desse processo de codificação abordado por Bardin (1977) compreende três escolhas: a *recorte*, que diz respeito a escolha das unidades; a *enumeração*, que é a escolha das regras de contagem ; e a *classificação e a agregação*, que é a escolha das categorias.

No presente estudo, após várias leituras das respostas dos sujeitos para cada uma das questões, procedemos à identificação de temas e categorias por meio de uma abordagem essencialmente indutiva, em que os temas e as categorias surgiram naturalmente dos enunciados, os quais constituíram as unidades de registro. Bardin (1977, p.104) conceitua unidade de registro como “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

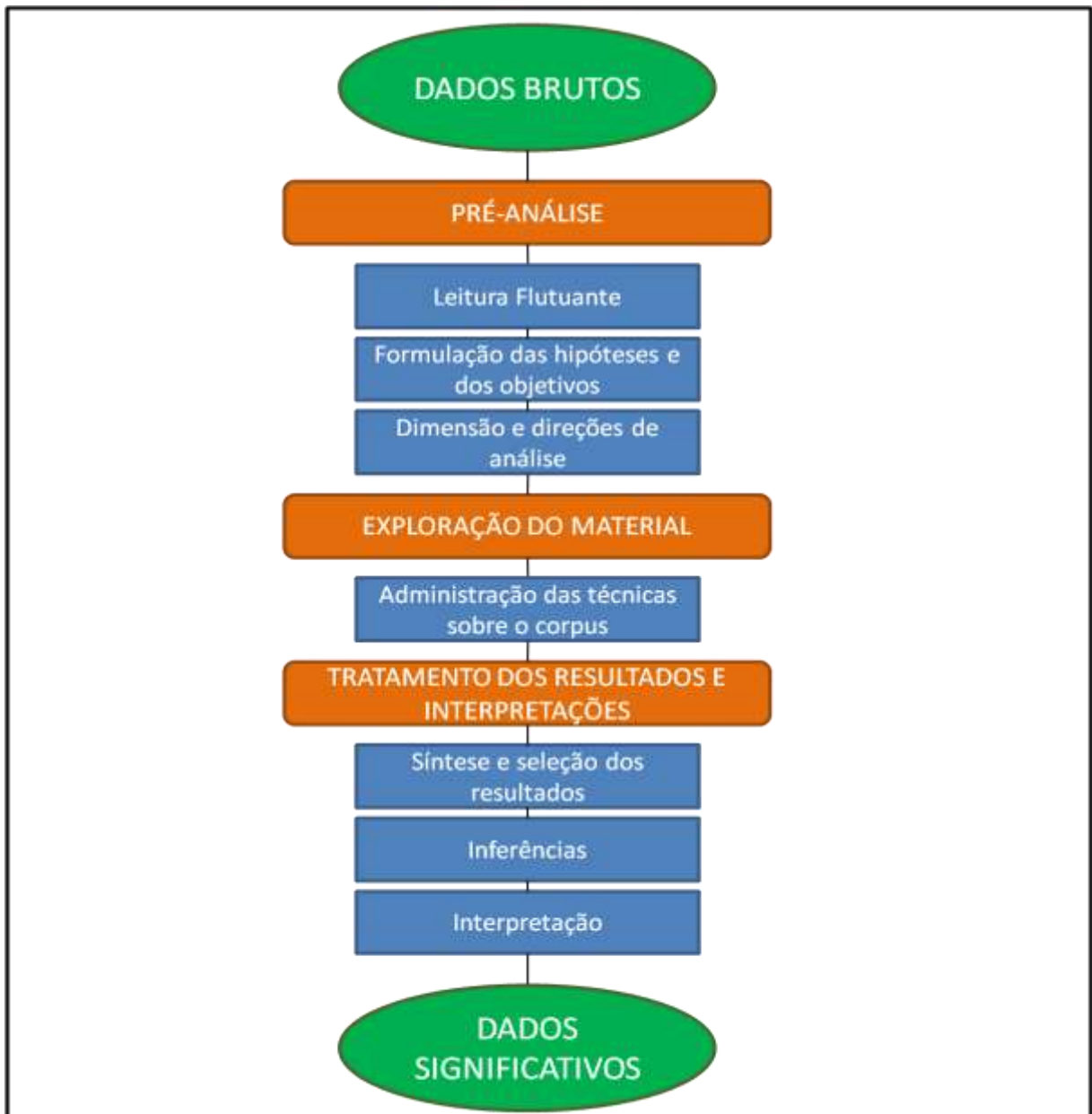
Com a identificação das unidades de registro, conseguimos elencar as categorias que se destacavam dos dados. À luz de Bardin (1977, p. 118), categorizar é “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.”

A terceira e última fase é a do *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. Na perspectiva da autora, esta fase é o da validação dos dados, de maneira a obter os resultados brutos e transformá-los em significativos por meio de quadros, figuras, diagramas, podendo assim “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Neste momento, quando os dados de nossa pesquisa já estavam tabulados, foram realizadas inferências e interpretação dos dados encontrados com embasamento e sustentação de teorias que abordavam a temática. A relação entre os dados encontrados e as literaturas que abordam o tema é que permitiu dar sentido às nossas interpretações e inferências dos enunciados, aparentemente superficiais, produzidos pelos nossos sujeitos de pesquisa.

A seguir uma representação gráfica para ilustrar e tornar mais claro as etapas desenvolvidas na Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977).

Figura 1 – Análise de Conteúdo



Fonte: BARDIN, 1977.

Ao fazer uso da Análise de Conteúdo, através da atividade interpretativa, damos voz aos dados. Em nosso estudo, isso pode ser observado nos seguintes passos:

- Leitura detalhada de cada um dos questionários;
- Identificação de temas sublinhando partes dos enunciados para facilitar a visualização;
- Estabelecimento de categorias para a análise dados;
- Interpretação dos dados e realização de inferências.

Devido a todo esse processo de análise, conseguimos informações para uma análise detalhada dos dados, valorizando o significado das mensagens de acordo com os objetivos propostos em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. (PAULO FREIRE)⁷

4.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta a análise dos dados de cinco questões aplicadas a quatorze professores de escolas públicas e cinco de escolas particulares. A partir do referencial teórico exposto em capítulos anteriores, e conscientes de que a questão da gramática e de seu ensino na escola tem sido tema de muitas discussões entre professores, encetamos essa pesquisa para saber se os docentes que lecionam em escolas que foram bem avaliadas no ENEM estão ensinando gramática, se realizam a sistematização dos conteúdos, e de que forma, na visão desses professores, esse conhecimento contribui para um bom desempenho do aluno no ENEM.

4.2 Cotejo e interpretação dos dados

Com o objetivo de cotejarmos as respostas dos sujeitos pesquisados ao questionário aplicado, agrupamos, em tabelas, as respostas às questões de acordo com a similitude de temas em que apresentam, seguindo a metodologia de análise - Análise de conteúdo - abordado no capítulo anterior. A leitura e interpretação dos resultados encontram-se após a apresentação dos dados obtidos em cada uma das questões propostas.

Questão 1:

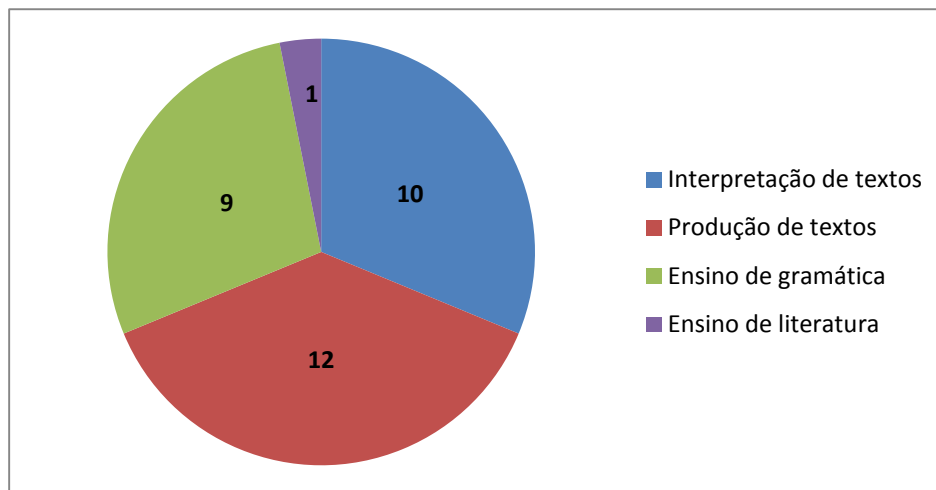
Qual(is) a(s) atividades(s) que você prioriza em suas aulas para ensinar a norma-padrão? Por quê?

⁷ Paulo Freire apud Kleiman (2010).

Tabela 6: Escolas públicas - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.

Atividades que priorizam nas aulas para ensinar a norma-padrão.	Quantidade	Justificativas
Produção de textos	12	“é na produção que se percebe a dificuldade do aluno” “é necessário priorizar a habilidade de escrita ligada ao emprego da norma-padrão”
Interpretação de textos	10	“capacitar os alunos para concursos, provas (SARESP, ENEM), provas da Aeronáutica e Polícia Militar” “o aluno em contato com textos que fazem parte do cotidiano da grande parte da população dispensa um olhar diferenciado para a necessidade da norma-padrão”
Ensino de gramática	09	“é o maior problema de assimilação para os alunos” “é necessário para que desenvolvam seus conhecimentos dentro da norma-padrão”
Ensino de literatura	01	Não justificou

Gráfico 3: Escolas públicas - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.



Considerando que o total de professores das escolas públicas pesquisados é 14, nota-se que os itens *interpretação de textos* e *produção de textos* foram mencionados pela maioria dos sujeitos. No entanto, essas atividades pressupõem o emprego da norma-padrão, visando às dificuldades do aluno também neste quesito. Desta forma, pode-se dizer que o ensino de gramática também permeia essa atividade. Vale ressaltar que o item *ensino de gramática* foi mencionado por 09 professores. Isso quer dizer que um pouco mais que a metade dos sujeitos

considera que ensinar gramática seja uma atividade de prioridade nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino da norma-padrão no Ensino Médio.

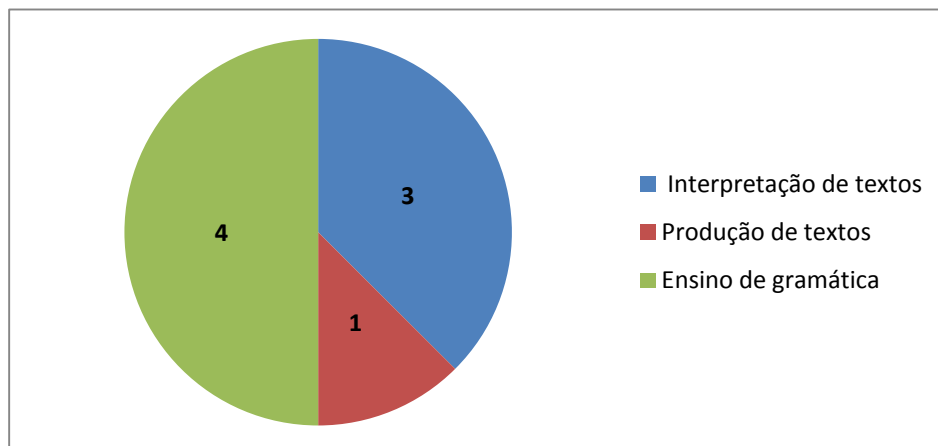
Um ponto que também se destacou foi que o ensino de literatura foi apontado por apenas 01 respondente que não justificou o porquê de priorizar esse item, revelando, de certa forma, não estar plenamente certo de suas ações e convicto da importância de tal atividade para o ensino da norma - padrão no Ensino Médio.

Nesta segunda tabela apresentamos as atividades prioritárias no ensino da norma-padrão, apontadas pelos professores de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas particulares, bem como a quantidade de vezes que cada item foi mencionado e o motivo.

Tabela 7: Escolas particulares - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.

Atividades que priorizam nas aulas para ensinar a norma-padrão.	Quantidade	Motivo
Ensino de gramática	04	“Porque os conteúdos gramaticais são pilares para o reconhecimento da norma-padrão”
Interpretação de textos	03	“Os alunos lendo textos encontrarão regras da norma-padrão”
Produção de textos	01	“Os alunos poderão empregar as regras aprendidas em textos próprios”

Gráfico 4: Escolas particulares - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.



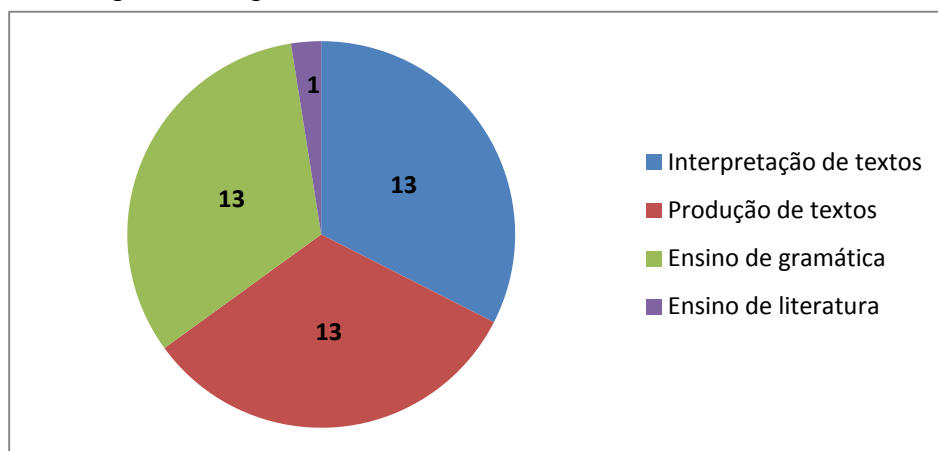
Como podemos observar, e ressaltando que o total de professores das escolas particulares que participaram da pesquisa é 05, nas respostas desses sujeitos, o item *ensino de gramática* foi mencionado pela maioria como uma das atividades de prioridade para o ensino da norma-padrão.

Aqui, assim como nas respostas dos professores das escolas públicas (Tabela 6), a atividade de *interpretação de textos* também foi um item bastante apontado. Segundo um dos professores, essa atividade visa à atenção do aluno à norma-padrão. O item *produção de textos* foi apontado por apenas 01 sujeito. Na visão desse professor, a produção de texto possibilita ao aluno colocar em prática as regras gramaticais aprendidas.

Cotejar as respostas dos professores, tanto das escolas públicas como das escolas particulares, permitiu-nos reconhecer que, embora tenham sido citados como atividades prioritárias a interpretação de textos e a produção de textos, estas foram justificadas de forma a deixar nítida a preocupação com que o aluno reconheça as regras e saiba empregá-las corretamente.

O gráfico a seguir mostra o agrupamento das respostas obtidas nas escolas públicas e particulares.

Gráfico 5: Escolas públicas e particulares - Atividades que os professores priorizam nas aulas de Língua Portuguesa.



Os gráficos revelam que os professores das escolas públicas e particulares que foram bem avaliadas na ENEM, no ano de 2010, consideram apenas 03

atividades prioritárias para o ensino da norma-padrão nas aulas de Língua Portuguesa: interpretação de textos, produção de diferentes textos e ensino dos conteúdos gramaticais.

Podemos concluir que o *ensino da gramática*, foco de nosso estudo, é uma atividade apontada pelos professores como eficiente e que permite ao falante a tomada de consciência para o emprego da norma-padrão. As atividades de interpretação de textos e produção de textos, na visão desses professores, são atividades que complementam o entendimento e compreensão do aluno em relação às regras gramaticais de modo a reforçar a importância da contextualização da norma. Aliar o ensino da gramática ao texto faz com que o aluno compreenda, efetivamente, o uso da gramática, porém a apresentação das regras, bem como as consequências do uso inadequado das regras por parte do professor é crucial para o desenvolvimento das atividades de leitura e interpretação de texto.

Questão 2:

Você ensina gramática em suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Nessa questão, constatamos que 100% dos sujeitos, seja das escolas públicas, seja das escolas particulares responderam que ensinam gramática em suas aulas de Língua Portuguesa. Os motivos pelos quais se dedicam a esse conteúdo são variados e podemos visualizá-los nas tabelas a seguir.

Tabela 8: Escolas públicas – Motivos pelos quais os professores ensinam gramática.

Motivo	Quantidade	Frequência (%)	Exemplos
Domínio e emprego correto das regras da norma-padrão	9	64,2%	“é através da gramática que o aluno aprende a escrever corretamente”
Interpretação de textos	4	28,5%	“a gramática no texto colabora, e muito, para a interpretação”
Desenvolvimento cognitivo	1	7,1%	“a gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental do aluno”
Organização do pensamento	1	7,1%	“sem a gramática os alunos não seriam coerentes na organização do pensamento”
Auxílio à resolução de	1	7,1%	“é um conhecimento requisitado

questões de prova			em provas de vestibular, vestibulinho e concursos”
Formação do aluno	1	7,1%	“A gramática é importante para a formação do aluno cidadão”
Informação dos conteúdos gramaticais	1	7,1%	“Somente para informar”

Tabela 9: Escolas particulares – Motivos pelos quais os professores ensinam gramática.

Motivo	Quantidade	Frequência (%)	Exemplos
Domínio e emprego correto das regras da norma-padrão	4	80%	“...acredito ser de fundamental importância que o aluno domine e use as regras que regem a modalidade padrão...”
Importância da gramática no currículo	2	40%	“...a gramática ocupa um lugar privilegiado no planejamento curricular de língua portuguesa.”

Segundo tais respostas, podemos concluir que, embora alguns professores não tenham citado, na primeira questão, priorizarem o *ensino da gramática* para ensinar a norma-padrão, todos ensinam os conteúdos gramaticais em suas aulas. Contudo, podemos verificar que os motivos são diferenciados, mas a maioria das indicações dos professores das escolas públicas e privadas se refere ao desenvolvimento do bom desempenho linguístico (*domínio e emprego correto das regras*), principalmente por este conhecimento oferecer condições ao aluno para dominar a norma - padrão, mediante o conhecimento das regras gramaticais.

Constatamos ainda que ensinar as estruturas da língua também é visto pelos professores como um fator que possibilita a *formação* dos alunos, bem como favorece a *resolução de questões de prova* e a *organização do pensamento* (*escolas públicas*). Para os sujeitos, o ensino de gramática, interpretação e produção de texto estão intimamente vinculados.

Cabe apontar que 01 dos professores das escolas públicas declarou não reconhecer o motivo real para a sua decisão em ensinar gramática, e o faz “somente para informar”. Dos 05 professores das escolas particulares, 02 justificaram suas decisões em ensinar por compreenderem a *importância da gramática* e considerarem que a gramática “ocupa um lugar privilegiado no planejamento

curricular de Língua Portuguesa”. Talvez isso ocorra justamente por esses professores conceberem a gramática e as demais atividades, como produção e interpretação de textos, como saberes indissociáveis.

Outro motivo pelo qual os professores ensinam gramática é o fato de reconhecerem a sua contribuição para o *desenvolvimento cognitivo*. O ensino da gramática é útil por permitir ao aluno usar suas habilidades de forma precisa e consciente, além de colaborar para maior clareza e desenvoltura em sua fala e na produção escrita. A gramática exercita o pensamento, uma vez que as regras gramaticais servem de critérios para a adequação da linguagem (SILVA R., 2010).

Questão 3:

Você desenvolve atividades com o objetivo de sistematizar os conceitos gramaticais? Por quê?

Tabela 10: Escolas públicas e particulares – Desenvolve atividades com o objetivo de sistematizar os conceitos gramaticais.

Resposta	Quantidade
Sim	16
Não	2
Sim e Não	1

A maioria dos professores pesquisados (11 da escola pública e 05 da escola particular) respondeu que sim, desenvolvem atividades de sistematização dos conteúdos gramaticais. Representando 84,2% dos sujeitos participantes da pesquisa, os professores justificaram da seguinte forma:

Tabela 12: Escolas públicas – Motivos pelos quais os professores sistematizam o ensino da gramática.

	Motivo	Quantidade	Exemplos
S I M	Para facilitar e garantir a aprendizagem	7	“só se consegue assimilar o que é constantemente trabalhado” “a sistematização é o melhor caminho para a efetiva aprendizagem de conteúdos gramaticais”
	Para colaborar na aplicação das regras	5	“para o aluno conhecer a língua e aplicá-la deve conhecer os conceitos e regras” “ajuda a tirar dúvidas e consolidar os conceitos”

			“o objetivo é que o aluno compreenda o erro e o porquê do erro”
--	--	--	---

Tabela 13: Escolas particulares – Motivos pelos quais os professores sistematizam o ensino da gramática.

	Motivo	Quantidade	Exemplos
S I M	Para facilitar e garantir a aprendizagem	5	“...é um grande fator do processo de ensino-aprendizagem...para que os conceitos gramaticais sejam mais valorizados e apreendidos.” “...com as atividades poderemos detectar eventuais desvios, dúvidas que o aluno possa vir a ter...”
	Para organizar o pensamento	1	“...é solicitada como forma de organizar o pensamento...”

Analisando os dados constatamos que a maioria dos professores é a favor da sistematização da gramática e a considera uma prática eficiente fundamentando sua opinião basicamente em três finalidades:

1) Para colaborar na aplicação das regras: na visão dos professores que abordaram essa temática a sistematização auxilia o aluno na escrita em relação a aplicação das regras gramaticais;

2) Para facilitar e garantir a aprendizagem: na opinião desses professores a sistematização dos conteúdos gramaticais é vista como uma prática de ensino que facilita o aprendizado e o aluno melhor aprende.

3) Para organizar o pensamento: ao abordarem essa temática, os professores consideram o conhecimento sistemático das regras gramaticais como um método importante para organizar e guiar as ideias no momento da transposição do pensamento. Cabe ainda destacar a resposta de um dos sujeitos que leciona na escola particular: “Essa sistematização ocorre e por vezes é **inclusive** (grifo nosso) considerada como avaliação”.

Em seu discurso, o professor nos pareceu bastante seguro com relação à sua prática e na eficácia desse método de ensinar gramática e não hesitou em mencionar que também é considerada como avaliação. Sabemos que há aqueles professores que mencionam fazer uso do método por desconhecerem outros ou por

temerem mudanças, porém os professores, sujeitos de nossa pesquisa, pareceram estar fundamentados e seguros na sistematização do ensino da gramática.

Do total de 19 professores pesquisados (escola pública e escola particular), 02 responderam que não desenvolvem atividades de sistematização da gramática. Esses professores pertencem à escola pública e representam 10,5% dos entrevistados. As justificativas foram as seguintes:

Tabela 11: Escolas públicas – Motivo pelo qual os professores NÃO sistematizam o ensino da gramática.

	Motivo	Quantidade	Exemplos
N Ã O	Para evitar a memorização (decoreba)	2	<p>“ O objetivo é fazer com que o aluno, sem perceber, esteja apto a desenvolver a escrita e a fala da norma-padrão.”</p> <p>“O aluno deve interiorizar os conceitos gramaticais com a prática e não decorá-los”</p>

Os dois professores justificaram a não sistematização do ensino da gramática por acreditarem ser esta uma prática ineficiente, pois leva à decoreba. É interessante observar que, na questão anterior (Questão 2), todos os professores admitiram que ensinam gramática. Cabe aqui considerar o fato de esses professores afirmarem “não a ensinarem de forma sistemática”. Talvez isso signifique que tais professores ensinam aleatoriamente alguns conteúdos gramaticais.

Apenas 01 professor respondeu “sim e não” e justificou “pois priorizo o trabalho com textos”. A resposta apresentada pelo professor à questão identifica uma insegurança de sua atuação quanto ao ensino sistemático da gramática; pois mesmo priorizando o trabalho com textos poderia ter uma resposta objetiva em relação a essa prática em sala de aula.

Questão 4:

Em sua opinião, o que os alunos precisam saber para serem bem avaliados no ENEM?

Na questão, os professores responderam da seguinte forma.

Tabela 14: Escolas públicas – Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.

Saberes	Quantidade	Frequência (%)
Ler e interpretar	12	48%
Escrever bem	6	24%
Conhecer diferentes gêneros	3	12%
Ter conhecimento amplo	2	8%
Saber raciocinar	1	4%
Dominar as competências e habilidades	1	4%

Gráfico 6: Escolas públicas - Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.

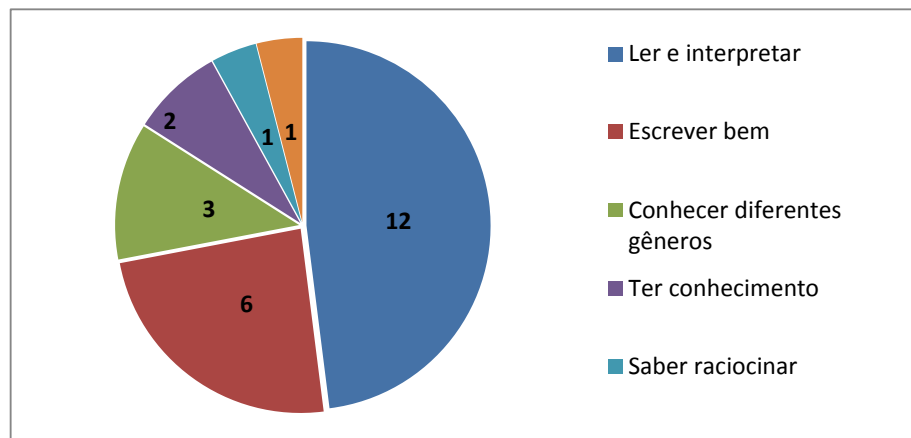
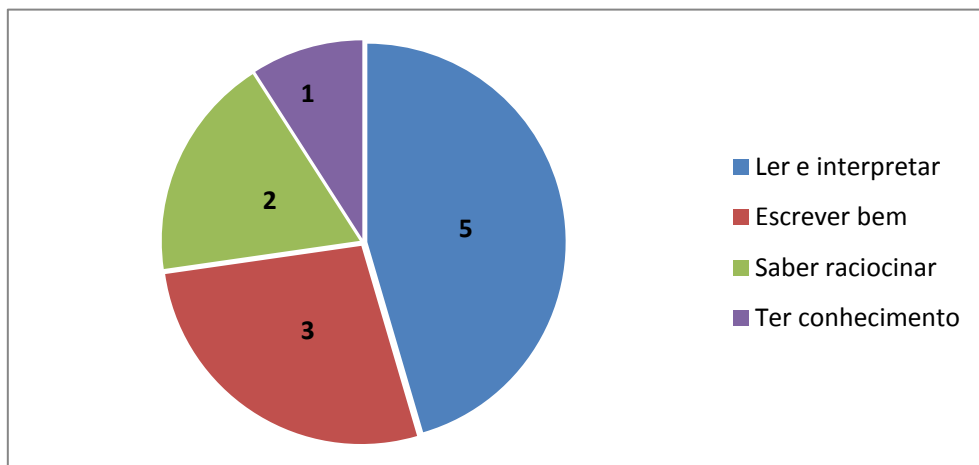


Tabela 15: Escolas particulares – Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.

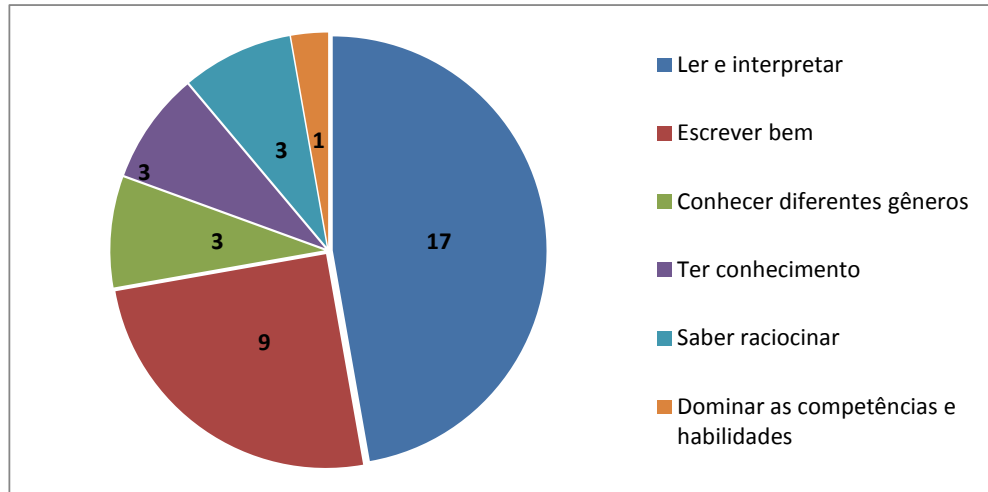
Saberes	Quantidade	Frequência (%)
Ler e interpretar	5	100%
Escrever bem	3	60%
Saber raciocinar	2	40%
Ter conhecimento amplo	1	20%

Gráfico 7: Escolas particulares - Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.



Agrupando as respostas dos professores das escolas públicas e particulares conseguimos visualizar os saberes que mais foram citados.

Gráfico 8: Escolas públicas e particulares - Saberes necessários para um bom desempenho no ENEM.



Sabemos que no ambiente escolar o professor se propõe a conduzir o processo de ensino aprendizagem para que o aluno desenvolva diferentes saberes, porém, analisando os gráficos, observamos que grande parte dos professores pesquisados atribui um bom desempenho dos alunos no ENEM ao saberes *ler e interpretar*, *escrever bem*, *raciocinar* e *conhecer diferentes gêneros*. *Ter conhecimentos* e *dominar as competências e habilidades* também foram mencionados como ingredientes necessários para obter um bom resultado no exame. No entanto, sabemos, pelas questões anteriores, que todos esses saberes trazem implícito o domínio da norma-padrão.

As respostas dos professores nos mostram conformidade com o que o ENEM se propõe avaliar do aluno que conclui o ensino médio, de acordo com o que abordamos no capítulo 1. Para o ENEM o que importa é o SABER, valorizando a interpretação do aluno, sua capacidade de raciocínio e a transposição de suas ideias.

Questão 5:

Em sua opinião, de que forma os conteúdos gramaticais ensinados em sala de aula favorecem os alunos para um bom desempenho no ENEM?

Tabela 16: Escolas públicas – Contribuição dos conhecimentos gramaticais no ENEM.

Categorias	Quantidade	Frequência (%)	Exemplos
Colabora na leitura e interpretação	6	41,6%	“quem lê bem e interpreta bem, conhece a gramática” “o aluno deve entender o que se pede em uma questão” “o aluno lê e interpreta”
Auxilia na escrita	5	33,3%	“quem conhece a gramática escreve corretamente” “o aluno aprende a escrever corretamente” “o aluno consegue produzir um texto”
Ajuda no desenvolvimento mental	3	8,3%	“é importante para o desenvolvimento mental do aluno”

Tabela 17: Escolas particulares – Contribuição dos conhecimentos gramaticais no ENEM.

Categorias	Quantidade	Frequência (%)	Exemplos
Ajuda no desenvolvimento mental	2	40%	“...desenvolve a lógica e estimula o raciocínio que são propostas e objetivo do Enem.”
Colabora na leitura e interpretação	2	40%	“...ensina-se a observar os efeitos criados no texto...”
Auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades	1	20%	“...para que o aluno esteja bem preparado para desenvolver suas habilidades e competências”

Esses resultados ratificam que o ensino de gramática deve estar sempre presente quando se trata de interpretação e produção de textos e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Para os sujeitos pesquisados, os conteúdos gramaticais auxiliam os alunos na produção de textos, visto que é característica do ENEM propor que o aluno produza um texto dissertativo-argumentativo, seguindo a norma-padrão. Além disso, a gramática colabora na leitura e interpretação, já que saber ler não se refere simplesmente ao saber decodificar as palavras, mas saber reconhecer a coerência e

coesão de um texto, observando os efeitos de sentido que são produtos de escolhas gramaticais.

Podemos concluir que, nas escolas públicas e particulares em que os alunos obtiveram um bom resultado no ENEM, no ano de 2010, os professores, ao ensinarem gramática, atuam em sala de aula de forma a assegurar o desenvolvimento dos saberes necessários (questão 4) para um bom desempenho do aluno no ENEM. A articulação das várias perguntas de pesquisa permite-nos constatar que, na visão dos professores, saber gramática é um saber necessário, que favorece o aluno para o sucesso no ENEM; portanto, tem um papel fundamental na formação do aluno de Ensino Médio.

4.3 Reflexões sobre o resultado da pesquisa

Nas leituras aqui empreendidas e realizadas sob o olhar do linguista aplicado, não há a pretensão de esgotar as possibilidades de novas discussões e olhares para as questões aqui apresentadas. Entretanto, nosso estudo nos revelou dados que nos despertam para uma reflexão, ainda que não nos permitam uma generalização acerca do ensino da gramática.

As respostas às questões nos demonstraram que os professores das escolas públicas e privadas que foram bem avaliadas no ENEM, no ano de 2010, não aparentam estar inseguros quanto ao ensino da gramática no Ensino Médio. Todos afirmam ensinar gramática em suas aulas e quase a totalidade configura o ensino sistemático dos conteúdos gramaticais como um método eficiente. A pesquisa revelou também que os professores se sentem plenamente justificados em ensinar gramática ao considerarem que os conteúdos gramaticais colaboram para um bom desempenho do aluno no ENEM.

Muito embora reconheçamos o complexo contexto de trabalho do professor diante das reformas que lhes são impostas, seu papel na sociedade, as pressões para mudanças na metodologia sem suporte teórico e adequado para o ensino da língua, os docentes aparentam estar seguros com sua prática em sala de aula e declaram favoráveis ao ensino da gramática.

Para os professores, a gramática não tem sido “uma pedra no meio do caminho” (ANTUNES, 2007). Os sujeitos valorizam as atividades de leitura e produção de texto assim como reconhecem a importância do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Como vemos a gramática é um conhecimento indissociável da leitura e interpretação de textos. Fazendo aqui uma analogia com o ensino de gramática: os professores reconhecem a necessidade de ensinar a importância do papel da linha, da agulha, suas funções e possibilidades na formação de diferentes pontos para elaboração e apreciação de um lindo crochê. Coerentemente, é importante reconhecer a estrutura da língua e sua função para saber empregá-la e compreendê-la em textos. É fato que muitos dos problemas de leitura, produção e interpretação de textos observados resultam também da falta de conhecimentos sobre a língua.

A esse respeito Richter (2003) aborda a importância da escrita e de sua relação com o estudo sobre a forma:

A competência comunicativa é, antes de tudo, uma competência semiótica; logo, a passagem da fala para a escrita no processo de escolarização implica o acréscimo de outro código na mente, e assim, uma segunda língua no sentido semiótico do termo. (...) o conhecimento gramatical explícito que tipicamente resulta da instrução centrada na forma pode converter-se, mediante prática, em conhecimento implícito [internalizado] apto a sustentar a comunicação genuína adequada (RICHTER, 2003, p.132-133).

Fonseca (2000) também ressalta a urgência de “dar à escrita o lugar que lhe é devido lembrando que a tão proclamada e reivindicada “liberdade de expressão” depende muito mais da ação dos professores de língua materna do que da dos políticos” (FONSECA, 2000, p.26).

Os professores aparentam não terem dúvidas de que se deve ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa e, assim, reconhecem o dever da escola em ensiná-la oferecendo condições ao aluno de apropriar-se da linguagem escrita para uma boa leitura e produção de textos reais. Isso está de acordo com Possenti (2004), quando o autor enfatiza que é objetivo da escola ensinar o dialeto padrão e ressalta que qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.

Neves (2002) reforça:

Não há dúvida de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro lado, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões linguísticos extremamente distantes do que a sociedade aceita e respeita (NEVES, 2002, p. 231).

As palavras de Mattos e Silva (2004) também corroboram a responsabilidade da escola em ensinar a norma-padrão:

A escola é um instrumento para a socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, no que concerne ao enriquecimento do conhecimento que se pode chamar de natural da língua materna, alguma "gramática" deverá ser ensinada, a partir do momento em que se considerar necessário regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição-escola define como o ideal para aqueles que a ela estão submetidos. Romper com esse tipo de ensino que prestigia certas normas de uso em detrimento de outras parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida (MATTOS E SILVA, 2004, p. 81).

Diferentemente de alguns profissionais e círculos educacionais, os docentes pesquisados não apresentam uma atitude de negligência e preconceito para com o ensino da gramática. Sabemos que, numa atitude de oposição às propostas tradicionais, muitos profissionais educadores adotam uma postura contrária ao ensino da gramática, pois acreditam que os alunos aprenderiam a escrever de forma correta "naturalmente", através do contato com livros e outros materiais. Esse contato, com certeza, é fundamental para o aprendizado da linguagem escrita e da norma-padrão, porém deixar de ensinar gramática é uma opção ingênua, com sérias consequências sociais. Aqui, as palavras de Morais (2010) reforçam essa ideia:

Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. Penso que negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita (MORAIS, 2010, p.32).

Possenti (2004) também acrescenta que as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa o dialeto padrão se deve em grande parte a valores sociais dominantes e um pouco a estratégias escolares discutíveis. Quanto às estratégias para o ensino da gramática, a maioria dos pesquisados afirmaram fazer uso da sistematização dos conteúdos de forma a contribuir para que todo o

alunado conheça as regras da gramática normativa e saiba realizar escolhas, tanto na escrita quanto na oralidade, amparado em critérios bem estabelecidos. A esse respeito, tomamos as palavras de Bagno (2005) para fundamentar essa posição:

A verdadeira questão é admitir que há lugar na escola para um estudo sistematizado sobre a língua, um estudo que leve o aluno-falante a se conscientizar das regularidades presentes em sua atividade linguística e do proveito que lhe pode advir do conhecimento dessas regularidades – e há consenso entre os estudiosos da área de que, sim, esse lugar de reflexão linguística existe e que ela deve constituir um dos eixos principais da educação linguística (BAGNO, 2005, p.74).

As escolhas realizadas por um professor dentro da sala de aula estão relacionadas às suas pretensões de formação do aluno. Ensinar gramática, para os professores pesquisados, contribui para que o aluno tenha um bom desempenho no ENEM. Em suas respostas às questões, os professores nos pareceram bem fundamentados quando indagados sobre a aplicabilidade da gramática no exame. Para eles o conhecimento gramatical colabora na leitura e interpretação de enunciados e textos.

No que diz respeito ao conceito de ler, vários estudos têm destacado que ele não pode mais ser entendido como mera decodificação do texto escrito. De acordo com Kleiman (2011), leitura é uma interação em que autor e leitor constroem os sentidos do texto, o que significa que para o fenômeno da compreensão este traz sua experiência sociocultural. A autora também explica que um dos níveis de conhecimento que entra em jogo durante a leitura é o conhecimento linguístico que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. Portanto, para a compreensão também é necessário reconhecer as escolhas linguísticas do autor, pois elas não são aleatórias, nelas estão as pistas para o leitor descobrir os sentidos do texto. Para a leitura, forma e conteúdo não se dissociam.

Em nossa pesquisa, os professores pesquisados, de certa forma, mostram reconhecer a importância da gramática na formação do conhecimento linguístico do aluno para compreender os enunciados e os diferentes textos presentes no ENEM. Sobre esse aspecto, Travaglia (2004) destaca:

[...] o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, no Ensino Médio e Fundamental, é a formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ ou escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção/ objetivo específico de comunicação; e ao mesmo tempo, capazes de compreender os textos (orais e/ ou escritos) que recebem, estabelecendo/ percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio-histórico-ideológico e à situação imediata de comunicação em que ele está sendo utilizado como meio de instrumento para a comunicação (TRAVAGLIA, 2004, p. 96 e 97).

Os professores também justificaram o ensino da gramática para auxiliar os alunos na escrita. No ENEM, saber escrever é tão importante quanto saber ler e na visão dos professores, a gramática contribui para essas duas práticas complementares. Dessa maneira, os professores apresentam aos alunos orientações linguísticas a fim de desenvolverem sua competência de autores na elaboração de textos que exijam a norma culta padrão.

Consideramos que um dos principais objetivos da Língua Portuguesa no Ensino Médio é formar um aluno que seja capaz de ler e escrever diferentes tipos de textos. Para isso, precisamos oferecer-lhes instrumentos necessários para o alcance desse objetivo, além de ser importante propiciar ao aluno atividades nas quais ele perceba as diferentes situações em que a linguagem deve ser empregada, como também o fato de que uma mesma língua pode ter muitas variações. A esse aspecto, Fernandes e Andreu (2005) acrescentam:

Oferecer ao aluno oportunidades de estudar a gramática dentro das variedades da nossa língua, considerando-se principalmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal, contribuirá para diminuir o preconceito e o fará entender que todas as variedades linguísticas (*inclusive a norma culta*) são características da história e da cultura de um povo (FERNANDES; ANDREU, 2005, p. 8) (acréscimo nosso).

O estudo da norma-padrão bem como de suas variedades é fundamental na formação da cidadania e da competência linguística do aluno e cabe ao professor oferecer atividades de Língua Portuguesa que explorem as mais diferentes variações.

Outra contribuição da gramática destacada pelos sujeitos de pesquisa é com relação ao desenvolvimento mental do aluno. Conforme Vygotsky (2000, p.125) “o

estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança”. O autor ainda reforça sua ideia:

A criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola [...], mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (VYGOTSKY, 2000, p.125-126).

Considerando a gramática um composto formado por um conjunto de hipóteses, o ato de procurar, criar e argumentar novos exemplos leva o aluno a um significativo desenvolvimento intelectual.

Diante do exposto, e de acordo com Silva R. (2010), os professores pesquisados reconhecem que o ensino da gramática oferece ao aluno o conhecimento das regras que lhe possibilita realizar julgamentos confiáveis e conscientes de adequação da linguagem à norma-padrão. Adquirir consciência sobre a língua com o intuito de saber manejá-la de forma adequada é fundamental, porém também reconhecemos a importância de mostrar ao aluno a utilidade desse conhecimento em situações práticas de uso. Para isso, tomamos as palavras de Bagno (2005):

A construção e a apropriação de um discurso gramatical pedagogicamente útil e relevante dependerá da reinstauração do sentido. De fato, se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descoladas do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado. (...) Nesse sentido, a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida (BAGNO, 2005, p.75).

Na verdade, de acordo com Travaglia (2004), o ensino de gramática que se defende e pressupõe é aquela que permita aos alunos se prepararem para a vida que têm e terão dentro de uma sociedade, seja no modo de ser, de ver e de construir relações entre os membros dessa sociedade. Essa questão que tangencia o ensino da língua materna com a forma de atuação social e/ou exercício da cidadania evidencia a relação direta entre o ensino da gramática e qualidade de vida.

Um ensino de gramática que prepare para a vida e seja capaz de influenciar na qualidade de vida dos alunos, é, sem dúvida, um ensino de gramática que contribui para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, de modo que ele seja capaz de usar, cada vez mais, recursos de sua língua adequadamente a cada situação de comunicação. Nas palavras de Travaglia (2004):

Um ensino de gramática preocupado com a qualidade de vida precisa necessariamente trabalhar com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos e sua condição de uso para funcionar como pistas e/ ou instruções de sentido para dado efeito de sentido pretendido ou possível, tanto na produção quanto na compreensão dos textos com que interagimos comunicacionalmente (TRAVAGLIA, 2004, p. 19 e 20).

Travaglia (2004) finaliza:

...se se entender a gramática não como teoria linguística, mas como o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa, então, sem dúvida, a gramática tem tudo a ver com a qualidade de vida, pois quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá. [...] as condições de existência sociocultural são grandemente dependentes da língua; assim, quanto mais domínio dos recursos e mecanismos desta tiver, melhor a pessoa se movimentará dentro dessa sociedade e, portanto, melhor qualidade de vida terá (TRAVAGLIA, 2004, p. 17).

Diante dessas considerações, cremos que o ensino da gramática contribui para a ampliação dos horizontes linguísticos dos alunos, pois lhe possibilitará inserir-se nas diferentes esferas sociais que exigem escrita formal, com vistas a novas oportunidades e melhor qualidade de vida.

CONCLUSÃO

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. (ANTUNES)⁸.

Nos últimos anos, pesquisas e estudos têm nos revelado que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere aos conteúdos gramaticais, tem sido motivo de mal-estar e incertezas na prática de ensino da língua pelos professores. No entanto essa incompreensão e incertezas ultrapassaram os muros das universidades e se tornaram uma das preocupações gerais, de domínio comum, e principalmente dos professores educadores. Já está no discurso de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores bem como não contribui para a formação de alunos competentes no uso da língua, capazes de produzir diferentes textos, principalmente os que exigem a norma-padrão.

A concepção geral de todos os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio parte do princípio de que o ensino deve ser voltado para a formação de um cidadão, capaz de interagir com a realidade em que vivemos. De fato, a Língua Portuguesa desempenha um papel essencial na educação formal do aluno, já que a linguagem perpassa todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. No ambiente escolar, o processo pedagógico no ensino de Língua Portuguesa deve prever e avaliar concepções (O que é linguagem/ língua), objetivos (para que ensinar), procedimentos (como ensinar) e resultados (o que se alcançou), de forma que todas as ações em sala de aula se pautem em “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p.34).

A busca é, com certeza, a favor de uma participação e exercício da cidadania cada vez maior de todos os alunos. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa não pode se esquivar dos propósitos de tornar os educandos mais participativos e atuantes na sociedade. Não podemos esquecer que a participação efetiva acontece especialmente pela linguagem, por meio de textos orais e escritos com as regularidades e funcionamento interativo da língua. Segundo Antunes (2003),

⁸ ANTUNES. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Saber tais regularidades faz muita diferença, quando nos encontramos nas situações reais de uso da língua, dentro e fora da escola. Não saber tais regularidades concorre, significativamente, para deixar-nos limitados no acesso do conhecimento e nas atividades de sua produção e de sua distribuição. Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais “conscientemente”, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado (ANTUNES, 2003, p. 16).

Assim considerando, empreendemos uma pesquisa cujo intuito foi investigar o ensino da gramática no Ensino Médio em escolas que obtiveram um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de uma cidade do Vale do Paraíba, visando refletir a importância que os professores dessas escolas atribuem, ou não, a esse ensino. Constatamos uma série de resultados que evidenciam que o ensino de gramática é importante aos alunos, não somente pela uma boa avaliação de um teste oficial de ensino, mas para a construção de um cidadão com habilidades para o discernimento de emprego correto das regras e capazes de melhor interpretar os variados textos que circulam socialmente.

Para nosso estudo e de acordo com os objetivos definidos, utilizamos um questionário que consideramos um eficiente instrumento para a coleta dos dados. Para a análise dos dados, optamos por uma pesquisa interpretativista com o emprego de um conjunto de técnicas de análise das comunicações – Análise de conteúdo, a fim de interpretar e refletir sobre os resultados obtidos. A metodologia contribuiu para revelar alguns dados importantes da ação pedagógica dos professores que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas que foram bem avaliadas no Enem, no ano de 2010.

Os professores pesquisados não estão confusos com relação ao trabalho dos conteúdos gramaticais em sala de aula e consideram o ensino da gramática uma das principais atividades das aulas de Língua Portuguesa para a compreensão e aprendizagem da norma-padrão. Todos os professores ensinam gramática em suas aulas e deixam nítido, em suas respostas, a preocupação em contribuir para que o aluno reconheça as regras e saiba empregá-las corretamente, de modo a contribuir, também, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de saberes e habilidades requisitadas no ENEM.

No Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, dentre tantas habilidades testadas, espera-se que os alunos tenham capacidade de ler textos argumentativos complexos, poemas, paródias, entre outros. Isso pressupõe dominar os recursos linguístico-discursivos para compreensão e construção dos diferentes gêneros. Nesse sentido, nos saberes pressupostos pelo ENEM, a gramática é um quesito importante para a leitura de textos e enunciados, assim como para a produção do texto exigido no exame.

Dessa forma, concordamos com estudiosos como Vygotsky, Bechara, Travaglia, Silva R. e outros, que embasaram nossos estudos, na medida em que oferecem razões plausíveis para a importância do ensino da gramática na escola. Por isso, acreditamos ser fundamental que todos os alunos tenham a oportunidade de conhecer a norma-culta, visto ser ela exigida para a produção de textos formais e base para prosseguir nos estudos, mesmo porque estamos inseridos em uma sociedade, na qual todo nosso conhecimento e aprendizado são medidos por avaliações e concursos que fazem uso da gramática normativa.

Contudo, torna-se imprescindível que o mal-entendido e os equívocos criados entre o ensino da gramática e os estudos linguísticos no âmbito escolar se desfaçam. O ensino da gramática, assim como observamos nas respostas dos professores pesquisados, não deve perder seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa, em detrimento de outras atividades, como a leitura ou produção de textos. Faz-se necessário o reconhecimento da importância da qualidade do uso das regras, bem como sua articulação com outras competências linguísticas.

Diante da relevância do tema proposto em nossa dissertação, esperamos ter contribuído para as questões do ensino de gramática, reforçando sua utilidade e importância para a atuação do aluno em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Avaliação da produção textual no ensino médio*. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M., RANGEL, E. de O. Tarefas de educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 63 – 82.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Lei n. 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Brasília: SEMTEC/MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília, Distrito Federal, 2009.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de educação. Parecer CEB n. 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

CAMARA JR, J M. *Estrutura da língua portuguesa*. 17. ed. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 7-21.

CARNEIRO, V. L. *Políticas Públicas Educacionais e Gestão do Ensino Médio no Brasil: o exame nacional de ensino médio – ENEM e suas implicações para o trabalho docente*. Universidade Federal do Pará, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0538.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

CASTRO, S. T. R., ROMERO, T. R. de S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO e SILVA (org.). *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006. p.125-148.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Linguagem & Ensino*, v.8, n.1, Pelotas. p. 101-122, 2005.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 8, p.181-196, 2005.

FERNANDES, M.; ANDREU, S. *Aprendendo a ler e escrever textos*. Coleção Alet. Curitiba: Positivo, 2005.

FOLHA DE S. PAULO. *Especial ENEM 2010*. Disponível em: <http://saber.folha.com.br/2010/enem>. Acesso em: 25/03/12.

FONSECA, F. I. Da linguística ao ensino de Português. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000. p.11-28.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007

GIL, C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. L. de C. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2010*. Edital nº 01, de 18, de junho de 2010. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/enem2010/enem2010_edital_inscricoes.pdf. Acesso em: 03 dez. 2012.

_____. *Sobre o Enem*, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 22 ago. 2011.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O instituto, 2005.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. 14ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Oficina de leitura – teoria e prática. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Tendências atuais: a pesquisa em Linguística Aplicada e métodos de pesquisa utilizados na área*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2002. (não publicado).

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MURRIE, Z. de F.. A área de Línguas e Códigos e suas Tecnologias no ENEM. In: INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O instituto, 2005.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; DE MUSIS, C. R. *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf>. Acesso em 25 nov.2011.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de letras, 2004.

REVISTA ESCOLA. José Saramago: *Ideias claras, escrita clara*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ideias-claras-escrita-clara-423611.shtml>>, 2003. Acesso em 20 ag. 2012.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHTER, M. G. Pedagogia do projeto: da gramática à comunicação. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 6, n. 1, p. 129 – 179, 2003.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, G. T.; ROSSI, G.; JARDILINO, J. R. L. *Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos*. 2 ed. São Paulo: Gion Editora, 2000.

SANTOS, M. L. P. M. dos; MENDES SANTOS, M. R. *Gramática da língua X gramática normativa: Relações e contradições*. Jacobina – BA, 2012. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3868640>. Acesso em 14 jan. 2013.

SÃO PAULO. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores "Paulo Renato Costa Souza", 2012. Disponível em: <http://efpava.cursos.educacao.sp.gov.br/Frame/Component/CoursePlayer?enrollmen tid=302393>. Acesso em: 27 nov. 2012

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: língua portuguesa*. Maria Inês Fini (Coord.). São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, E. R. da; GURPILHARES, M. S. S. “Interfaces entre a Linguística e a Gramática no ensino da Língua Portuguesa”. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. da (Org.). *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006.

SILVA, E. R. *A defesa de Vigotski ao ensino da gramática*. Revista Philologus, Ano 16, nº 47. Rio de Janeiro: CIEFIL, maio/ago. 2010. p.07 -20.

_____. *A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos*. Estudos Linguísticos XXXIV. São Paulo. Jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005html>>. Acesso em 16 out. 2011.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gramática ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.